



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-
UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO –
PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGED MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ILENI DE ARAÚJO CARAÚBA SILVA

**DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: IMPLICAÇÕES E
DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
PIATÃ-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2026**

ILENI DE ARAÚJO CARAÚBA SILVA

**DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: IMPLICAÇÕES E
DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE
PIATÃ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2026**

S58d

Silva, Ileni de Araújo Caraúba.

Documento curricular referencial da Bahia: implicações e desafios do ensino médio na rede estadual no município de Piatã-BA / Ileni de Araújo Caraúba Silva, 2026. 144 f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 128 - 132

1. Novo Ensino Médio. 2. Currículo. 3. DCRB. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 375

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ILENI DE ARAÚJO CARAUBA SILVA

**DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA:
IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE
ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PIATÃ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção o título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

Data da aprovação: 17/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira- Orientador
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira- Examinador Externo
Universidade Federal de Pernambuco –(UFPE)

Profa Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé-
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

*À Diego (in memoriam), cuja trajetória de vida foi
marcada pela dedicação aos estudos e pela
incansável busca pelo conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

O caminho pensado, conquistado e finalizado nunca é feito por um só. Tornam-se necessárias muitas mãos e vozes. Nessa trajetória, não fui solitária. Recebi e conquistei ajudas, incentivos e aprendizados.

Agradeço a Deus pela vida, por indicar caminhos, por direcionar minhas ações e pensamentos, por fortalecer minha fé durante a caminhada acadêmica e pelas bênçãos derramadas sobre nós em cada saída e chegada pelas estradas, bem como pelas sutilezas do destino que enfrentamos nesse percurso. Não foi fácil! Em cada saída de domingo pela manhã, com o dia ensolarado, claro e radiante ou chuvoso, frio e cinzento, percorremos quilômetros, multiplicados por mais de dois anos, toda semana, lançando-nos nesse universo acadêmico. Essas idas e vindas de Piatã-BA a Vitória da Conquista-BA foram cheias de desafios, inquietações e provocações. E, em todos esses dias, houve o renascer da esperança de estar no caminho certo. Nesse caminhar, muitas pessoas deixaram suas marcas:

Ao meu querido esposo, Antônio, minha fortaleza e refúgio, por segurar minha mão e por caminhar comigo. Sem você, nada seria possível. Você é a definição de companheiro, de ouvinte, da incansável destreza de tentar compreender o campo da educação. Obrigada, meu amor!

A Antonio, meu filho amado, que me incentivou a aventurar por esses caminhos. Um fã incondicional das ideias e ações dessa mãe-educadora, acredita em mim mais do que eu mesma. Sua crença em mim me faz sentir especial. Amo você, filho.

À minha mainha, Irani, presente desde o momento da divulgação do resultado da seleção. Suas orações protegeram esta caminhada e a tornaram mais suave, assim como o apoio de todos os meus irmãos e familiares.

Ao meu orientador, Professor Dr. Reginaldo Santos Pereira, por acreditar que seria possível o mergulho nesse universo foucaultiano, até então novo para mim. Sua crença e orientação proativas transformaram em realidade o desafio de adentrar as ideias pós-críticas do currículo. Sou grata pelas orientações e ensinamentos.

Aos professores da banca, Professor Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira e Professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, pelas contribuições de uma riqueza ímpar. Com olhares sutis e firmes, cada um, à sua maneira, provocou a inquietude necessária para fortalecer esse universo poderoso em torno do currículo. Cada frase, cada palavra, cada explicação fortaleceram minhas reflexões.

Agradeço à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), campus XXIII, Seabra-BA, por acolher minha solicitação, na qual realizei o Estágio Supervisionado de docência no ensino superior.

À turma de Pedagogia 2025.1, da UNEB Seabra, com vocês esse período obrigatório ficou mais esperançoso e alegre.

À professora Dra Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira, por compartilhar conhecimento, mas também transmitir confiança e responsabilidade — valores que levarei comigo em cada passo da minha trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos professores e às professoras da linha Currículo, Práticas Pedagógicas e Diferenças — Edmacy Quirina, Ana Paula Perovano, Nubia Regina e Ana Luiza Salgado —, pela partilha e pelos incentivos, pela generosidade e sensibilidade.

Aos colegas da turma 2024: Jerlane, Thiago, William, Mônica, Thainá, Yan, Osmiro e Joice, por tornarem esse processo especial e renovarem a esperança de um mundo melhor. Estão no meu coração para sempre.

Ao Colégio Estadual, campo desta pesquisa, pelo incentivo diário, pela torcida e vibração, e por proporcionar as condições que sustentaram este percurso acadêmico e investigativo. Sem esse apoio, não teria sido possível.

À UESB, por edificar com êxito espaços de formação e transformar vidas, espalhando conhecimento e sonhos por lugares inimagináveis.

Sou grata!

SILVA, Ileni de Araújo Caraúba. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Implicações e desafios do Ensino Médio na rede estadual no município de Piatã-Ba.** 2026. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação (UESB/PPGED), Vitória da Conquista, Bahia, 2026.

RESUMO

Este estudo resulta de inquietações acerca da implementação do Novo Ensino Médio no estado da Bahia, a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia, tal como manifestadas nos espaços escolares no contexto do retorno às aulas presenciais, nos anos de 2021 e 2022. O objetivo da pesquisa consiste em analisar os enunciados produzidos pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação desse documento curricular, bem como as condições de possibilidade que sustentam sua efetivação, interrogando os efeitos de verdade mobilizados e os desafios que emergem no campo das práticas escolares, particularmente em uma escola pública da rede estadual. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa inscreve-se no campo da análise discursiva, ancorada nos pressupostos foucaultianos das relações saber/poder e da governamentalidade, buscando compreender como os discursos oficiais se articulam a processos de regulação e condução das rotinas institucionais e das práticas docentes. Foram realizadas análise documental de textos normativos e orientadores da política curricular e entrevistas semiestruturadas com docentes da escola investigada. Os resultados indicam que os professores, em seu fazer pedagógico e nos processos de construção curricular, produzem movimentos de resistência, resignificação e transgressão às orientações oficiais, especialmente diante de prescrições que tendem a invisibilizar a heterogeneidade dos sujeitos escolares. Evidencia-se que, sob discursos revestidos de regimes de verdade, o currículo e os conteúdos são frequentemente apontados como origem ou causa dos problemas educacionais, deslocando o debate de outras dimensões estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido, o estudo aponta que a implementação de políticas educacionais ocorre de forma contingente e é profundamente impactada pelas condições institucionais das escolas, pela formação docente e pelas especificidades econômicas, sociais e culturais dos territórios. Ao compreender a distância entre a formulação da política curricular e sua concretização nas práticas escolares como um espaço de disputas e resignificações, e não apenas como falha de implementação, a pesquisa contribui para o debate crítico sobre políticas curriculares e docência no Ensino Médio baiano.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Currículo. DCRB.

ABSTRACT

This study arises from concerns regarding the implementation of the New Upper Secondary Education reform in the state of Bahia, based on the Bahia Curricular Reference Document, as expressed within school settings in the context of the return to face-to-face classes in the years 2021 and 2022. The objective of the research is to analyze the statements produced by the Bahia State Department of Education concerning the implementation of this curricular document, as well as the conditions of possibility that sustain its enactment, questioning the effects of truth mobilized and the challenges that emerge in the field of school practices, particularly in a public school within the state education system. From a methodological standpoint, the research is situated in the field of discourse analysis, grounded in Foucauldian assumptions of knowledge/power relations and governmentality, seeking to understand how official discourses are articulated with processes of regulation and the management of institutional routines and teaching practices. Documentary analysis of normative and guiding texts of the curricular policy was conducted, along with semi-structured interviews with teachers from the investigated school. The results indicate that teachers, in their pedagogical practice and in curricular construction processes, produce movements of resistance, re-signification, and transgression of official guidelines, especially in the face of prescriptions that tend to render the heterogeneity of school subjects invisible. It is evident that, under discourses framed by regimes of truth, the curriculum and its contents are frequently identified as the origin or cause of educational problems, displacing the debate from other structural dimensions that permeate everyday school life. In this sense, the study points out that the implementation of educational policies occurs in a contingent manner and is deeply impacted by the institutional conditions of schools, teacher education, and the economic, social, and cultural specificities of territories. By understanding the distance between the formulation of curricular policy and its realization in school practices as a space of disputes and re-significations, rather than merely as a failure of implementation, the research contributes to the critical debate on curricular policies and teaching in upper secondary education in Bahia.

Keywords: High School. Curriculum. DCRB.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Dissertações e Teses
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
NTE 03	Núcleo Territorial de Educação da Chapada Diamantina
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SABE	Sistema da Avaliação da Bahia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os Marcos Legais do Novo Ensino Médio	31
Quadro 2 - Produções acadêmicas no Portal de Periódicos da CAPES (2020- 2024).....	48
Quadro 3 - Produções acadêmicas no Scielo (2020- 2024)	51
Quadro 4 - As principais diferenças das análises dos textos dos Bancos de Dados	57
Quadro 5 – Participantes da Pesquisa: Formação, Área do Conhecimento que leciona e tempo na Escola.	69
Quadro 6 - Marcos Legais nacional e estadual relativos à organização dos currículos de Ensino Médio.	75
Quadro 7 - Organizadores Curriculares do Ensino Médio por Área do Conhecimento	79
Quadro 8 - Pontos sobre dificuldades e possibilidades da implementação da Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários formativos	103
Quadro 9 – Principais sentidos atribuídos ao DCRB nas práticas e discursos docentes ..	108
Quadro 10 – Principais percepções dos docentes sobre os impactos nas aprendizagens..	119

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
O aroma do café coado: Inspiração	14
CAPÍTULO 1.....	25
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: TESSITURAS DISCURSIVAS	25
1.1 O Novo Ensino Médio e a questão da Base.....	30
CAPÍTULO 2.....	43
DA PRODUÇÃO TEÓRICA DO NOVO ENSINO MÉDIO À ARTICULAÇÃO COM O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: DESAFIOS DAS REDES ESTADUAIS	43
2.1 O caminho metodológico construído para o estado da arte.....	44
2.2 O panorama atual sobre o Novo Ensino Médio e o DCRB.....	45
2.3 Compilações do Estado da Arte.....	53
CAPÍTULO 3.....	60
CAMINHOS ANALÍTICO-DISCURSIVOS: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
CAPÍTULO 4.....	72
A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO DCRB	72
4.1 Produção discursiva da Formação Geral Básica: saberes, sujeitos e normatizações.....	74
4.2 Os Itinerários Formativos como regime de verdade: discurso da escolha e responsabilização	83
CAPÍTULO 5.....	94
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A VOZ DAS(OS) EDUCADORAS(ES) SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA EM PIATÃ	94
5.1 Caracterização da Unidade Escolar no Contexto da Implementação do Novo Ensino Médio	94
5.2 Discursos oficiais e práticas locais: a circulação do DCRB na Escola pesquisada.....	98
5.2.1 Percepções sobre a Reforma do Ensino Médio	99
5.2.2 O DCRB e o fazer docente: discursos, resistências e negociações curriculares	105
5.2.3 Reconfigurações na matriz curricular: efeitos na Formação Geral Básica e na Parte Diversificada	111
5.2.4 Formação Continuada e Mediação Institucional: entre a prescrição e a resignificação docente.....	114
5.2.5 Impactos na rotina escolar	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
APÊNDICE A.....	135
APÊNDICE B.....	138
ANEXOS	140
ANEXOS 1	141

INTRODUÇÃO

O aroma do café coado: Inspiração

Quando ingressei na Faculdade, em 1994, já estava encantada com o universo da educação, visto que minha conclusão do Ensino Médio se deu pelo Magistério. Neste curso, aprendi, dentre outras lições que lecionar exige estudo, pesquisa e dedicação. Longe de casa e nas terras do Planalto Central, essa situação me motivava o que exigia muito, pois além da saudade de casa, viver num mundo universitário também determinava o aprendizado de habilidades e regras específicas. O Curso de Pedagogia que engajei ampliou meu olhar para os aspectos que existem em torno da educação, para além da sala de aula.

Concluída a graduação, regressei para casa e, ainda em 1997, o Estado da Bahia abre concurso para Coordenação Pedagógica. Esse concurso apresenta caráter inédito, uma vez que é a partir dele que o estado da Bahia passa a fazer referência explícita ao cargo de Coordenador Pedagógico, instituído pela Lei Estadual nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997. Em seu artigo 7º, a referida lei determina a transformação dos então cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar em cargos de Coordenador Pedagógico, redefinindo a estrutura das funções técnico-pedagógicas na rede estadual. A regulamentação dessa legislação ocorre por meio do Decreto nº 6.212/1997, cujo artigo 6º detalha as atribuições destinadas ao novo cargo. De acordo com esse marco normativo, o Coordenador Pedagógico assume um conjunto abrangente de responsabilidades, que envolvem o planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, a promoção de inovações didáticas, a mediação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e o apoio sistemático ao trabalho docente.

Destaca-se, entre essas atribuições, aquela descrita no inciso IV, que orienta o Coordenador Pedagógico a acompanhar a implantação das diretrizes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC- BA) relativas à avaliação da aprendizagem e ao *currículo*, intervindo junto a professores e alunos sempre que necessário. Tal prerrogativa evidencia o papel estratégico desse profissional na articulação entre as orientações da política educacional e sua efetiva materialização no cotidiano escolar.

Aprovada neste concurso, em julho de 1998, deu início minha atividade profissional na cidade de Piatã, na escola estadual que ofertava as séries iniciais do ensino fundamental. Uma escola pequena, localizada no centro da cidade, construída em 1974.

O desconhecimento acerca da função do coordenador pedagógico constituiu o maior obstáculo para a consolidação do meu lugar na instituição, sobretudo por eu ter sido a primeira a

ocupar essa função no município, tanto na rede estadual de ensino quanto na municipal. A busca pela identidade profissional evidenciou que os conhecimentos adquiridos na graduação em Pedagogia não eram suficientes, o que me levou a buscar o aperfeiçoamento e a fortalecer meu foco na formação em serviço dos professores. Orientar os docentes mostrou-se um desafio, uma vez que não havia uma cultura de planejamento coletivo e socializado: cada professor planejava de forma individual, sem cobranças ou metas estabelecidas. Nesse contexto, nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente, meu objetivo era promover mudanças em uma cultura escolar fortemente ancorada no modelo tradicional.

Atuando na coordenação pedagógica na rede estadual testemunhei a chegada de novos modelos e ideias, dentre elas destaco três: a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a aplicação da Prova Saeb¹ – Sistema de Avaliação da Educação Básica - e a formação de professores atuantes no Ensino Médio pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.²

Os projetos e programas implementados na escola pública evidenciam a responsabilidade do Estado em assegurar o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Assim, para Oliveira (2011, p. 331), “[...] da mesma forma, a escola que escolariza seus alunos por longo período e de maneira comum é mais integrada que aquela que os seleciona precocemente e os divide e classifica em diferentes posições”. As políticas educacionais públicas buscam diminuir as diferentes desigualdades reveladas nos dados e estatístico em torno do analfabetismo do jovem, a evasão escolar e da reprovação.

Fui coautora da elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP), em 1998, onde registramos as concepções de aprendizagem desejadas, missão e visão, valores, metas, problemas e soluções. Foram meses de estudos, pesquisas e produção. Para avançarmos na análise proposta, tomamos como referência a normativa vigente no estado da Bahia durante a gestão do então governador Paulo Souto, à época filiado ao PFL (atual DEM). Destaca-se, nesse conjunto, a Resolução CEE nº 127/1997, que estabelece diretrizes preliminares para a adequação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições introduzidas pela Lei nº

¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no [Censo Escolar](#), compõem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#). A primeira edição em 1990 avalia uma amostra de escolas públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

² O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela [Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013](#), representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Disponível em: https://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5

9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Publicada em 31 de dezembro de 1997 e homologada em 12 de janeiro de 1998, tal resolução orienta as unidades escolares a elaborarem seus Projetos Político Pedagógicos em consonância com as novas exigências legais. Entre seus princípios, reafirma-se que o PPP deve expressar a identidade institucional, contemplando suas concepções pedagógicas, finalidades educativas e os mecanismos de participação da comunidade escolar no processo decisório.

Os resultados apontados indicavam que a coordenação pedagógica, enquanto um dos agentes educacionais, precisava se apropriar de saberes pedagógicos e didáticos no trato com as ações escolares. Essa compreensão orientou escolhas entre diferentes possibilidades de Especialização. As experiências vivenciadas favoreceram estudos no campo da Psicopedagogia (2002) e da Gestão Escolar (2007).

Na Especialização em Psicopedagogia defendi na monografia exigida a linha das dificuldades de aprendizagem dos estudantes que impactavam negativamente no percurso escolar. Causava desconforto em mim, o desespero de alguns estudantes em não acompanhar as etapas do processo escolar, por sentir dificuldades na execução das tarefas e atividades escolares. Em 2001, lancei-me no desafio de tentar compreender essa temática. Os estudos feitos, para organizar as ideias em torno do tema, ajudaram a entender as interferências internas e externas que atrapalhavam o estudante a aprender. A leitura dos escritos de Sidney Manning, *O desenvolvimento da criança e do adolescente* impulsionou minha monografia intitulada *Os entraves da aprendizagem na ótica do conhecimento*, defendida em janeiro de 2002.

Em 2002, a Escola deixou de ofertar o Ensino Fundamental, para atender o Ensino Médio e ao longo desse período, a formação dos professores apontou, mais evidentemente, como foco das minhas ações. A alteração do sujeito criança/estudante para jovem/estudante foi de maneira imperativa, sem reuniões, sem preparo docente, desconsiderando a formação dos docentes e a estrutura física da Escola. No período correspondente, o governo estadual estava sob a gestão de César Borges (1999–2006), então filiado ao Partido da República (atual Partido Liberal). Sua administração deu continuidade ao cumprimento do disposto na Lei nº 9.394/1996, especialmente no art. 4º, que estabelece ser de responsabilidade exclusiva dos estados a oferta do Ensino Médio. Nesse contexto, relembrei dos conceitos básicos apresentados nas aulas de Psicologia da Adolescência durante a graduação e que seria necessário para este novo público que abraçava, mas que não seriam suficientes para direcionar a atividade docente.

A equipe escolar à época— composta por professores, diretora e coordenadora — empenhou-se em aprimorar sua atuação profissional de forma autônoma, diante das demandas e desafios cotidianos da instituição. Diferentemente dos concursos mais recentes promovidos pela

SEC-BA para o cargo de Coordenador Pedagógico, que já preveem a atuação prioritária desse profissional em escolas com oferta de Ensino Médio, a exigência de formação permanece a mesma daquela exigida em 1998 vinculada ao curso de Pedagogia. No meu percurso, a aprendizagem do fazer coordenador consolidou-se no exercício da própria profissão, apoiada por estudos, cursos de aperfeiçoamento e especializações. Entretanto, o trabalho direto com docentes e estudantes — sejam eles jovens do Ensino Médio, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou do ensino técnico — bem como com programas e projetos educacionais, configurou-se como um processo marcado, muitas vezes, por um movimento formativo autônomo e solitário.

No cenário de insatisfação com os indicadores educacionais, o Governo Federal instituiu, em 2007, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), concebido pelo Ministério da Educação como estratégia para qualificar essa etapa de ensino no Brasil. À época, a Presidência da República era exercida por Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e o Ministério da Educação estava sob a gestão de Fernando Haddad (2005–2012). Embora formulado no âmbito federal, o PNEM contou com a participação ativa de organizações da sociedade civil — entre elas ONGs, movimentos sociais e entidades educacionais — que atuaram colaborativamente em iniciativas relacionadas à formação docente, ao desenvolvimento curricular e ao fortalecimento das redes estaduais e municipais.

No estado da Bahia, durante o governo de Jaques Wagner (2007–2015), o PNEM assumiu contornos próprios, marcados pela atuação de tutores locais nos municípios e pelo estabelecimento de parcerias estratégicas, especialmente entre a SEC-BA e o Instituto Anísio Teixeira (IAT). Nesse contexto, fui selecionada para atuar como formadora na unidade escolar, desempenhando a função de tutora do programa. As atividades formativas desenvolvidas tinham como propósito subsidiar os professores em suas práticas, contribuindo para a redução dos elevados índices de reprovação e evasão que historicamente caracterizam o Ensino Médio. Entre as atribuições da tutoria, destacavam-se o acompanhamento e o apoio à implementação das ações do PNEM na escola, assegurando a aderência às diretrizes do programa e a efetividade das práticas propostas. Além disso, a função envolvia incentivar a valorização do PPP e das Atividades Complementares (AC) como instrumentos essenciais de planejamento, organização e execução das ações pedagógicas. Em termos mais amplos, o PNEM visava fomentar a articulação entre governos federal, estaduais e municipais, de modo a consolidar políticas voltadas ao fortalecimento da gestão escolar, à formação continuada de professores e à qualificação do currículo do Ensino Médio.

Outro exemplo relevante de política pública avaliativa é o Saeb, cuja vertente censitária

ficou conhecida, inicialmente, como Prova Brasil. Sua chegada à escola ocorreu de modo percebido como autoritário e, em certa medida, arbitrário, gerando apreensão e preocupação entre gestores e professores. Após a primeira aplicação, a unidade escolar precisou se reorganizar, elaborando um plano de ação para mitigar impactos negativos — como o medo e a ansiedade dos estudantes, o desconhecimento, por parte dos docentes, sobre as metodologias de aplicação e os conteúdos avaliados, além da falta de orientações dirigidas à gestão escolar— decorrentes da nova dinâmica avaliativa.

A avaliação na 3ª série do Ensino Médio passou a integrar o Saeb posteriormente, a partir de 1995, ainda de forma amostral. Nesse período, o país encontrava-se sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995–1998), quando se buscava ajustar as políticas públicas educacionais ao novo cenário normativo instituído pela LDB de 1996. No caso da escola investigada, registra-se que, em 2007, quando ainda ofertava os Anos Finais do Ensino Fundamental, obteve o índice de 4,8 no indicador correspondente.

A primeira aplicação da Prova Brasil no Ensino Médio na instituição ocorreu apenas em 2017, quando obteve o índice de 3,7, resultado superior ao da rede estadual, que registrou 2,7. À época, Rui Costa governava a Bahia em seu primeiro mandato (2015–2022), período em que o Saeb já se consolidava como um sistema mais amplo de avaliação educacional. Diante do desempenho insatisfatório do estado nos indicadores oficiais, o governo registrou a adoção de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino e ao enfrentamento dos baixos índices do IDEB - políticas de permanência estudantil, reforço escolar, ampliação da educação em tempo integral e investimentos em infraestrutura escolar.

O trabalho da coordenação pedagógica fortalece os processos escolares pois as atribuições envolvem ações com a gestão, professores e professoras, os estudantes, as estudantes, pais, conjugados pelos projetos, programas e políticas educacionais. Tornar essas parcerias eficazes no contexto escolar exige planejamento, diálogo contínuo e corresponsabilização entre os diferentes sujeitos envolvidos. A inquietação para encontrar respostas nessa dinâmica sempre despertou o interesse em pesquisar, estudar, investigar e compartilhar experiências.

A possibilidade de desenvolver essa pesquisa através do mestrado dará o caráter de investigação científica ao contexto para além da subjetividade que o tema exige. Se existem entraves ao desenvolvimento do trabalho escolar advindas de reformas políticas em torno do currículo, é fundamental que os órgãos competentes os identifiquem e elaborem políticas educacionais de Estado. Essas políticas devem estabelecer referências e parâmetros para o currículo escolar, além de promover ações institucionais que garantam que toda a comunidade escolar tenha acesso ao entendimento e à implementação dessas diretrizes. As mudanças que,

naturalmente, ocorrem na área educacional precisam ser enfrentadas sem traumas e lacunas e, certamente, a organização dos processos precisa ser posta como ação prioritária, política e atemporal.

O momento do cafezinho, na escola, possibilita inúmeras oportunidades para pensar, refletir, questionar, tomar decisões e divagar. Entre o aroma que exala da xícara, as ideias tomam conta do ser.

O ano era 2022, de um dia para o outro fomos surpreendidos pela determinação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia ao enviar uma série de pautas com dias, horários, atividades e prazos para que a Comunidade Escolar tomasse ciência do teor do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio. A última unidade letiva em curso, as pautas centradas em recuperar os estudantes com dificuldades, busca ativa e, no campo macro, a campanha eleitoral para Presidente da República.

O movimento era de recuperação dos processos de gestão da aprendizagem, interrompidos pela pandemia mundial do Covid 19 nos anos 2020/2021, período em que as escolas fecharam suas portas para as aulas tradicionais e os estudantes deixaram de realizar as atividades básicas. Esse momento único da história recente provocou inquietações acerca das consequências para os processos educacionais, do ensino e da aprendizagem. A mente inquietava-se com as cobranças, demandas e quase nenhum suporte que chegavam pelas mídias digitais, sem limites, em todos os dias e horários. Foi assim que o estudo do DCRB entrou como foco na rede estadual de Ensino Médio na Bahia.

A inserção da nova política educacional coincidiu-se com o retorno das aulas presenciais, suspensas em todo o Brasil e na Bahia em 25 de outubro de 2021, após o controle da Pandemia do Covid-19. O retorno revelou as dificuldades didáticas-pedagógicas já conhecidas, porém agravadas pela suspensão. A baixa proficiência em leitura, escrita e domínio matemático, desinteresse pelas diferentes atividades existentes, desistência, evasão e reprovação. Também é relevante conhecer as condições teóricas e práticas que se apresentam/apresentaram na rotina dos docentes e outros agentes educacionais, na rede estadual de ensino da Bahia e sua relevância para dinâmica que se estabeleceu no contexto das mudanças do ensino na escola pública na cidade de Piatã.

A ausência de reuniões com os coordenadores pedagógicos para sistematizar essas pautas, esclarecer, tirar dúvidas, socializar, indicar leituras, revela a situação na qual as escolas se deparavam. A pressão pelo envio das atas de reunião, lista de frequência, prazos que desconsideravam a rotina semanal dos professores e professoras deixavam todos livres para interpretar e valorar como quisesse esse processo.

Foi assim, no saborear do café, que a vontade de investigar o impacto desse documento no planejamento da Escola, na rotina das aulas, na organização do trabalho dos docentes e na compreensão pelos estudantes, provocou inquietações e questionamentos. Conquistei 25 anos de trabalho como coordenadora pedagógica e, ao vivenciar a educação no contexto pandêmico, fui sacudida pela curiosidade, pela preocupação, pela ciência e pela vontade do saber. Lembro-me da minha participação no *Seminário Territorial: Ensino Médio em Debate*, em dezembro de 2017, onde representei o município de Piatã, levando proposições, compreendendo indicadores cruéis e contribuindo na escrita. Parte das ideias e menções registradas neste Seminário foram silenciadas, meses depois na promulgação da Lei 13.415/2017.³

O movimento de reconstrução do currículo para o Ensino Médio iniciou em 2013 com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, durante o governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016) e transformado em Medida Provisória nº 746/2016 já no governo de Michael Temer (2016-2018), que numa rápida tramitação pelo Congresso Nacional, com poucas alterações, é aprovado como Lei 13.415/2017 – Lei que cria o Novo Ensino Médio.

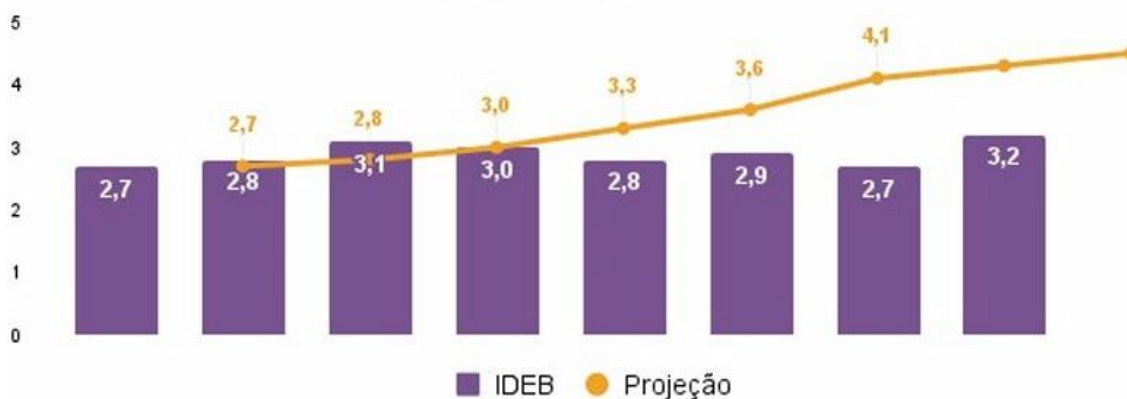
Com a Reforma do Ensino Médio, as mudanças foram pujantes e afetaram toda a comunidade escolar. Por acreditar no estudo científico, todo caminho a ser trilhado será válido pois a educação e os processos relacionados a ela têm a capacidade de promover mudanças. Essas mudanças começam por cada um, por nós, por todos que vivem o educar-se cotidianamente. Tudo isso fervilhou minha mente. O café não. Ao beber o último gole, a decisão estava tomada. Precisava pesquisar.

As discussões em torno do fracasso do modelo de currículo do Ensino Médio não são dessa década. Os resultados negativos nos indicadores acadêmicos do Brasil e da Bahia revelados pelos exames externos já exigiam mudanças na política educacional dessa etapa importante da educação básica.

Para sustentar esses resultados, o gráfico apresentado a seguir evidencia a comparação entre o IDEB observado e as projeções estabelecidas ao longo dos ciclos avaliativos.

³ Lei 13.415/2007- Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

Imagem 1: Série histórica do IDEB para o Ensino Médio, na Bahia



Fonte: Bahia, 2022, p. 124.

A imagem do gráfico evidencia um descompasso entre o desempenho real e as projeções esperadas. Enquanto a projeção aponta um crescimento contínuo, os resultados reais demonstram flutuações, inclusive com quedas em alguns ciclos, indicando que a rede de ensino da Bahia não acompanha a curva ascendente projetada. Isso sugere a presença de desafios que podem ser pedagógicos, estruturais, socioeconômicos ou relacionados ao contexto local, dificultando a aproximação entre projeção e desempenho real.

As dificuldades na execução do currículo na Bahia são diversas e perpassam por vários campos: rotatividade de professores, ausência de coordenadores pedagógicos, escolas pequenas na zona rural, ingresso de estudantes com baixa proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, infraestrutura precária dos prédios para adequar ao público jovem, dentre outros.

Nesse contexto, a proposta do Novo Ensino Médio encontrou um grande adversário nos anos de 2020-2021: a pandemia da covid-19. Dois anos sem a rotina habitual das aulas nas escolas provocaram um abismo na compreensão do modelo a ser adotado. Foram muitas dúvidas e dificuldades, poucos esclarecimentos e muitas angústias na compreensão do novo modelo.

A operacionalização da proposta nos processos escolares - especialmente no Plano de Trabalho do Professor - juntamente com as emoções incertas e desconhecidas do retorno às aulas presenciais abriu um campo de estudo inédito, por ocorrer durante e após uma pandemia. As estratégias a serem escolhidas e aplicadas tornaram-se urgentes, ao mesmo tempo em que as exigências pela reabertura das escolas e o retorno dos estudantes à rotina das aulas despertaram curiosidade, revolta, inquietações e comprometimento em torno do novo documento curricular. Havia desconhecimento, especialmente quanto à estrutura dessa nova política curricular do Ensino Médio, aos impactos iniciais e de longo prazo no cotidiano escolar, bem como ao papel de

cada sujeito no contexto do retorno das aulas presenciais.

O Documento Curricular Referencial da Bahia intenciona por buscar, discursivamente, assegurar que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos relevantes e significativos, que contribuam para o seu desenvolvimento integral e formação cidadã. Expressa a pretensão de promover a articulação entre teoria e prática, incentivando a formação continuada dos educadores e a participação da comunidade escolar no processo educativo. Diante do exposto, apresentamos a seguinte problematização: Como os enunciados e as condições de possibilidades construídos pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia produzem efeitos de verdade sobre o Ensino Médio e tensionam as práticas escolares em uma escola estadual do município de Piatã-Ba?

Nesse sentido, a presente proposta de investigação tem por objetivo analisar os enunciados e as condições de possibilidades produzidas pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia, interrogando os efeitos de verdade que sustentam sua efetivação e os desafios que emergem no campo das práticas escolares, particularmente em uma escola estadual situada na cidade de Piatã.

A temática central das discussões neste momento centra-se sobre a implantação do Novo Ensino Médio e o sucesso ou não dessa proposta recai sobre os mecanismos adotados pelos órgãos central e estadual na formação dos agentes da educação dentro e fora das escolas. Verificar o espaço onde acontece a formação continuada dos professores nas Unidades Escolares é necessário para promover as mudanças que se apresentam nos documentos norteadores da proposta do currículo no Ensino Médio e na construção dos Referenciais Curriculares da Bahia. Na escola, a formação continuada e em serviço encontram desafios e entraves no movimento para atender as necessidades e exigências postos na nova proposta.

Nesse processo o estudo intenciona, especificamente: i) Investigar os discursos que atravessam os documentos oficiais que orientam a implantação Novo Ensino Médio no Estado da Bahia; ii) Analisar os efeitos da implementação do DCRB no planejamento docente, na formação continuada em serviço e nas dinâmicas do cotidiano escolar; iii) Compreender as reconfigurações na Matriz Curricular, especialmente na Formação Geral Básica e na Parte Diversificada, e sua relação com o modelo tradicional de Ensino Médio; iv) Analisar de que modo os sujeitos escolares se apropriam, negociam ou resistem à política curricular do ensino médio nas práticas pedagógicas vividas na escola.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise do discurso de inspiração foucaultiana. Como estratégia metodológica, foi utilizada a pesquisa documental, com o mapeamento e a análise de documentos normativos e orientadores que regulamentam as

alterações curriculares implementadas no Ensino Médio, no período de 2022 a 2025. A produção das informações empíricas ocorreu também por meio da realização de entrevistas com docentes de uma escola de Ensino Médio, localizada no município de Piatã-BA.

A análise foi conduzida à luz dos conceitos de poder/saber e governamentalidade propostos por Michel Foucault, visando compreender como os discursos oficiais se articulam aos processos de regulação e condução das condutas dos sujeitos no interior da escola pública estadual.

O estudo encontra-se estruturado, para além desta introdução e considerações finais, em 5 (cinco) capítulos. O primeiro, denominado *Currículo e Educação: Tessituras discursivas*, remetemos a uma abordagem que concebe tanto o currículo quanto a educação como construções discursivas, historicamente situadas e atravessadas por relações de saber e poder. A noção de "tessituras" destaca o entrelaçamento de discursos que produzem sentidos sobre ensinar, aprender, formar sujeitos e organizar o conhecimento escolar.

Teoricamente, essa formulação insere-se no campo das perspectivas pós-críticas do currículo, nas quais se problematizam os regimes de verdade que sustentam práticas e políticas educacionais. À luz da análise do discurso foucaultiano, tensionamos os enunciados que circulam, se estabilizam ou se confrontam nos dispositivos curriculares, uma análise crítica dos mecanismos discursivos que legitimam saberes, produz subjetividades e instituem normas no contexto educacional contemporâneo.

No segundo capítulo, intitulado *Da produção teórica do Novo Ensino Médio e a articulação com o Documento Curricular Referencial a Bahia e os desafios das redes estaduais*, realizamos um levantamento sistemático das pesquisas produzidas sobre o Novo Ensino Médio e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), considerando o recorte temporal de 2020 a 2024. Para isso, consultamos os repositórios da SciELO e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, além dos programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas da Bahia. O objetivo foi identificar produções que abordassem, de forma direta ou indireta, as implicações curriculares, pedagógicas e políticas decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio no estado, com ênfase nos efeitos discursivos presentes nas interpretações e usos do DCRB.

O recorte temporal justifica-se por abranger o período de maior incidência de políticas de reformulação do ensino médio, intensificadas a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino e da posterior elaboração dos currículos estaduais. A escolha pelos repositórios e programas locais visa mapear a produção regionalizada do conhecimento, considerando as especificidades sociopolíticas e culturais do contexto baiano.

Em seguida, no terceiro capítulo – *Caminhos analítico-discursivos: Percursos*

metodológicos da pesquisa –, abordamos a proposta metodológica que orienta o processo de levantamento dos dados. Este capítulo tem por intencionalidade explicitar os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos que embasam as escolhas realizadas, bem como justificar os procedimentos adotados na construção do percurso investigativo, assegurando a coerência entre os objetivos da pesquisa, sua abordagem e as estratégias de análise empregadas.

O quarto capítulo, apresenta a análise documental do Documento Curricular Referencial da Bahia, orientada pelos referenciais teóricos e metodológicos discutidos anteriormente. A partir de trechos selecionados, examinam-se os discursos produzidos, regulados e legitimados no documento, bem como as estratégias discursivas que atuam na constituição de sujeitos e saberes escolares.

Por fim, no capítulo *Entre a teoria e a prática: a voz dos educadores sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia em Piatã*, buscamos compreender as percepções, experiências e desafios envolvidos na implementação do DCRB, considerando tanto as diretrizes que o orientam quanto as especificidades do contexto local. Para isso, recorreremos às falas dos sujeitos participantes da pesquisa, que constituem a base de nossa análise e permitem apreender os impactos, as resistências e as ressignificações produzidas pela proposta de reforma do Ensino Médio na escola investigada.

Ressalta-se que serão apresentados elementos constituintes do DCRB e de sua proposta curricular articulada à BNCC, evidenciando que, embora o documento discursive sobre a redução das desigualdades e a valorização do território baiano, também opera por meio de um poder discursivo característico dos documentos oficiais, capaz de orientar práticas, produzir sentidos e exercer controle sobre os sujeitos do ensino médio. Esta investigação, ancoradas na perspectiva pós-crítica, busca compreender como tais discursos se materializam e atuam na configuração do currículo, destacando suas tensões, disputas e efeitos. O texto aponta possibilidades de aprofundamento teórico e potenciais desdobramentos da pesquisa no campo da política curricular no contexto do ensino médio na Bahia. Ao longo da discussão, propomos que as reflexões construídas se somem às investigações já existentes sobre currículo e instigue novos pesquisadores na produção de estudos a partir da rede estadual de ensino baiano.

Tal como o aroma do cafezinho que impulsionou esta pesquisa, ele nunca esfria; ressignifica-se em novas inquietação

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: TESSITURAS DISCURSIVAS

A escola configura-se como um dispositivo de saber-poder que atravessa e regula o cotidiano escolar. O primeiro cumpre sua função social e o segundo, se manifesta como um processo histórico voltado à manutenção de concepções e ideais dominantes, socialmente aceitos ou impostos. Nessa perspectiva, o currículo, entendido como construção social e histórica, sempre esteve — e continua estando — orientado pelos interesses dos grupos que detêm o saber ao longo do tempo. Nesse sentido, Cafagni (2024) destaca que refletir sobre a função social da escola implica considerar os sentidos atribuídos à Educação e à própria sociedade que a produz e é simultaneamente produzida por ela. A formação dos sujeitos e de suas subjetividades decorre do processo educativo ao qual estão inseridos; assim, se há interesse social em participar desse processo de maneira consciente, em busca de uma reorganização social mais justa, é essencial que a escola, as pedagogias e a Educação sejam tomadas como eixo estruturante na construção de políticas públicas com objetivos mais nítidos e consistentes. De outro lado,

A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando-se como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes (Lopes; Macedo, 2011, p. 165-166).

Nesse contexto, a escola não é apenas um reflexo passivo das normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, mas sim um agente ativo na disseminação desses elementos. Por meio de suas estruturas e práticas, destaque para o currículo, tende a reforçar as posições de marginalização das classes desfavorecidas socialmente. Embora reproduza as normas dominantes, também oferece espaço para resistência e contestação. Assim, na visão crítica da função da escola na sociedade, reconhece-se tanto sua capacidade de reproduzir desigualdades quanto seu potencial como um local de resistência e transformação social. De acordo com os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 19) “os estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido nominado currículo no cotidiano das escolas”.

Tudo o que acontece na escola é currículo. E por isso, existem olhares que observam e desejam controlar esse movimento ou que por ele, modificam-se, incorporam e /ou

transformam. Mas, “O que quer um currículo? O que um currículo quer? Que sujeitos ele quer?” (Corazza, 2001, p. 19). Responder a essas questões colocam o currículo no centro do debate acerca da compreensão e importância de contextos, de interesses, nas quais a sociedade se molda. É na sociedade que a repercussão de todo o saber curricular se revela, no sentido de contemplar ou não a conjuntura – social, econômica, ética, familiar e política - no qual está sustentada. Para Macedo (2007, p. 24), é necessário compreendermos o

Currículo como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo.

Na perspectiva de Macedo (2007), ao compreender o currículo como um artefato socioeducacional, amplia-se a noção para além de sua materialidade documental. Embora os documentos curriculares — como diretrizes, matrizes e planejamentos — constituam expressões formais e organizadas do currículo, eles não esgotam sua existência. Tais documentos integram o campo curricular enquanto produções que orientam, regulam e legitimam determinadas seleções de saberes e finalidades formativas; no entanto, o currículo se efetiva e se reconfigura nas práticas, nas mediações docentes, nas interações e nos contextos institucionais e socioculturais. Desse modo, o “artefato” não deve ser compreendido como algo estático ou restrito ao texto, mas como um conjunto dinâmico de processos de concepção, organização e implementação que se atualizam continuamente. Há, portanto, um deslizamento conceitual que desloca o currículo da condição de produto acabado para um processo em permanente construção, no qual os documentos são parte constitutiva, mas não totalizante, da experiência curricular.

A visão complexa em torno do currículo aponta que é uma construção social, influenciada por fatores culturais, políticos e econômicos, cujo objetivo é alcançar uma determinada formação, que pode variar dependendo dos objetivos educacionais e das necessidades da sociedade. Sua construção envolve processos dinâmicos e em constante evolução, influenciados pelas interações entre os indivíduos, instituições educacionais e o conhecimento considerado educativo.

Não há uma única resposta, sobretudo, quando se trata da pesquisa pós-crítica dos estudos que envolvem o currículo. Pensar o currículo com base em uma visão pós-crítica e pós-estruturalista exige criar e articular ideias que desafiem os discursos mais influentes e generalizantes, que carregam relações de poder dentro do contexto educacional e curricular. O

pós-estruturalismo,

É o nome dado por acadêmicos norte-americanos a um conjunto de produções de diferentes campos do conhecimento, tais como a Filosofia, a Psicanálise, as Ciências Sociais, a Linguística e Teoria Literária, e está associado à recusa de alguns intelectuais franceses em aceitar as pretensões totalizantes e científicas da ideia de estrutura como sistema autorreferente de diferenças [...] (Paraíso, 2023, p.77-78).

Autores como Michel Foucault, Jaques Derrida e Gilles Deleuze, nunca se identificaram como pós-estruturalistas, embora sejam os principais autores que dão base aos pós-estruturalismo. Eles rejeitaram a ideia de que a realidade pode ser totalmente explicada por estruturas fixas e fechadas, como propunham algumas teorias anteriores. Eles criticavam a noção de estrutura como um sistema fechado, que se explica apenas por si mesmo, e questionavam essa visão por ser muito rígida e por ignorar a complexidade e os múltiplos sentidos presentes nos discursos e nas práticas sociais.

A pesquisa pós-crítica questiona as visões tradicionais e hegemônicas do currículo, propondo uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder, identidade, cultura e a pluralidade de experiências que influenciam o processo educativo. Portanto, as respostas não são absolutas, mas sim múltiplas e contextualizadas, dependendo das perspectivas teóricas e das questões sociais e políticas envolvidas.

Ao longo desta investigação, as discussões sobre currículo serão construídas em diálogo constante com as concepções curriculares que orienta nosso olhar, de modo que teoria e análise caminhem de forma articulada, uma vez que, nas pesquisas pós-críticas, adotamos como base teórica o pensamento de Michel Foucault. Sua abordagem, centrada na análise dos discursos, das relações de poder e das práticas sociais, nos permite compreender o currículo como um campo de disputas, no qual determinados saberes são produzidos, legitimados e também silenciados.

A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada, talvez na transformação que ele efetuou na noção de poder. [...] Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte (Silva, 2005, p. 120).

Para ele, o poder está espalhado por toda a sociedade e se manifesta em todas as relações sociais, mesmo nas mais simples do dia a dia. Essa ideia é chamada de "microfísica do poder", pois mostra que o poder atua de forma descentralizada, por meio de micropoderes que influenciam comportamentos e estruturas sociais de maneira constante e sutil.

Ao formular o conceito de saber-poder, Foucault analisa como os dispositivos que articulam saber e poder influenciam a produção do conhecimento e os modos de governar. Para ele, poder e saber são inseparáveis, pois atuam juntos no processo de subjetivação, moldando os sujeitos de acordo com determinadas normas e discursos. “[...] Seria muito difícil encontrar um exemplo de poder que não se exerça sem se acompanhar, de um modo ou de outro, de uma manifestação de verdade” (Foucault, 2009, p. 8-9).

Essa perspectiva foucaultiana nos permite compreender o currículo não apenas como um documento ou prescrição oficial, mas como uma construção histórica e política, atravessada por relações de poder. No contexto de uma escola pública estadual, isso significa analisar como determinadas práticas, saberes e discursos são naturalizados, enquanto outros são marginalizados ou excluídos. Assim, investigamos o currículo como espaço de tensão e disputa, onde se evidenciam os efeitos do poder na organização do conhecimento escolar e na formação dos sujeitos.

Isso evidencia a complexidade e a diversidade de abordagens que compõem esse campo de estudo. A pesquisa pós-crítica, ao deslocar o foco para as relações de poder, identidades, culturas e experiências plurais que atravessam o contexto educacional, rompe com explicações universais e homogêneas e reconhece a multiplicidade de sentidos produzidos pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um campo discursivo marcado por disputas e contingências, cujas interpretações variam conforme as lentes teóricas adotadas e as condições sociais e políticas que o atravessam. Assim, as respostas não se apresentam como absolutas, mas como múltiplas e contextualizadas, decorrentes das diferentes perspectivas e demandas que permeiam a realidade educacional.

Conforme descrito por Silva (2005, p. 14), “talvez mais importante do que a busca pela definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder”. É relevante abordá-lo para além da compreensão ontológica e mais para a histórica, pois os diferentes momentos históricos é que se identifica o processo de definição do currículo.

Abordaremos a teoria pós-estruturalista no sentido de que é sobre ela que assentaremos nossas discussões, pois,

[...] de acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade- isto é, a teoria- de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção (Silva, 2005, p. 11).

Diante disso, para o autor ao invés de falar sobre teoria, falaria sobre discursos ou textos. Assim, um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele é o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo (*Ibidem*, p. 14). Consequentemente, para Lopes e Macedo (2011, p. 41) “assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva”.

O currículo se assenta sob uma teoria e, neste estudo, utilizaremos a abordagem pós-crítica, na perspectiva do discurso. As teorias pós-críticas do currículo são uma abordagem que surge como uma crítica às teorias críticas tradicionais do currículo. Enquanto as teorias críticas enfatizam a análise das estruturas de poder e das desigualdades sociais presentes no currículo, as teorias pós-críticas procuram ir além dessa crítica para explorar novas formas de pensar sobre o currículo e a educação.

Conforme afirma Silva (2005, p. 6) a partir “da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo dever ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder”. Esta corrente destaca a natureza fluida e contestada das identidades, discursos e práticas. Autores como Michel Foucault e Jacques Derrida são frequentemente associados a essa abordagem, que questiona noções fixas de identidade, verdade e poder.

O currículo não é apenas um conjunto neutro de conteúdos educacionais, mas uma arena na qual diferentes interesses e perspectivas competem pelo controle e influência. O currículo reflete e reproduz relações de poder existentes na sociedade. As teorias do currículo, ao tentarem definir o que o currículo deve ser, inevitavelmente estão envolvidas em questões de poder. Isso significa que as decisões sobre o que incluir ou excluir do currículo, bem como as abordagens pedagógicas adotadas, refletem e perpetuam relações de poder.

Reconhecer e problematizar as relações de poder subjacentes ao processo curricular é essencial para promover formas mais democráticas e diversas de construção curricular. Uma abordagem crítica da análise do currículo implica questionar quem detém o poder de influenciar seu conteúdo e sua implementação, desvelando os interesses que sustentam determinadas escolhas e silenciamentos.

No contexto do Ensino Médio, o currículo adquire uma centralidade ainda maior, pois é nesse estágio final da educação básica que se intensificam os debates sobre formação para o trabalho, preparação para o ensino superior e constituição de sujeitos críticos. Historicamente, o currículo dessa etapa tem refletido tensões entre uma formação preparatória, voltada para o ingresso na universidade, e uma formação técnica, frequentemente direcionada a setores específicos do mercado de trabalho. Essas disputas revelam interesses diversos sobre o papel

social do Ensino Médio, que ora é concebido como etapa terminal e profissionalizante, ora como fase preparatória para o ensino superior. Como destaca Silva (2001), o currículo é um campo de lutas ideológicas e políticas. No Ensino Médio, essa disputa se intensifica, pois envolve a definição de que tipo de jovem se quer formar: um trabalhador adaptado às exigências do mercado ou um sujeito crítico e participativo?

Ao mesmo tempo, persistem desafios relacionados à fragmentação do conhecimento, à desvalorização de áreas como as artes e as ciências humanas, e à exclusão de saberes não hegemônicos, como os indígenas, afro-brasileiros e populares. À luz dessa perspectiva, a próxima seção se dedica à análise da reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil a partir de 2017, como um exemplo concreto das disputas e tensionamentos que atravessam o campo curricular.

1.1 O Novo Ensino Médio e a questão da Base

Ao longo dos anos, os desafios do Ensino Médio apontavam que o modelo adotado não alcançava de maneira produtiva os anseios de seu público: jovens e adolescentes. Todos os estudos e dados revelavam a necessidade de modificar o currículo dessa etapa da educação básica. O Ensino Médio é terminalidade da Educação Básica. É indicativo para a análise de resultados das ações políticas educacionais ocorridas durante o percurso educacional dos estudantes, com possibilidades de apresentar o conjunto de situações de aprendizagens para o enfrentamento dos desafios futuros.

Todavia, constitui uma etapa com grandes dificuldades quer pelos índices insuficientes de desempenho nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pela organização curricular (anterior a Lei 13.415/2017) quer pela abordagem pedagógica (Brasil, 2018, p. 37). Esse cenário é retratado pelo baixo desempenho dos estudantes nos exames de avaliação externos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a exemplo, Prova Saeb para a 3ª série do Ensino Médio. Desde sua primeira aplicação em 2017, o discurso de reforma começa a ecoar nos diferentes espaços educacionais por todo o país. Embora esse movimento de mudanças e preocupações da garantia de uma formação básica comum no ensino básico brasileiro – presentes desde a promulgação da Constituição Federal de 1988- não se definia, até então, a necessidade de um currículo nacional.

Nesse aspecto, Hipólito (2021, p. 40) explica que:

Antes mesmo da aprovação da Lei n. 9394, de 1996, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – já haviam surgido ao final de 1995 e foram profundamente debatidos a partir de 1996. Portanto, o debate sobre a

padronização curricular advinda com o debate dos PCN é anterior a qualquer imposição legal que devesse ser obedecida. O que é muito provável é que um debate anterior já cunhara esse tema na versão final da lei. A LDB prevê que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, o que, a meu ver, não é a mesma coisa que um currículo nacional, pois indicava que esta base deveria “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, conforme art. 26 do texto original da Lei. Algo muito diferente do que é a prescrição de um currículo nacional.

O autor critica a ideia de que a BNCC seria apenas um conjunto de parâmetros flexíveis para orientar os sistemas de ensino. Embora o documento seja oficialmente apresentado dessa forma, argumenta que, na prática, funciona como uma diretriz altamente prescritiva, deixando pouco espaço para que escolas e redes considerem suas realidades locais, culturais, econômicas ou sociais.

A proposta do Novo Ensino Médio resulta de décadas de debates e formulações envolvendo diferentes setores da sociedade, embora marcada por disputas de interesses e concepções de educação. Seus princípios educacionais se apoiam em dispositivos legais e normativos que compõem o arcabouço regulatório vigente, bem como em documentos que, em maior ou menor medida, orientam as políticas educacionais no país

Previsto no Plano Nacional de Educação de 2014, o Novo Ensino Médio emergiu a partir de recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e na elaboração da parte correspondente ao Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposição do Novo Ensino Médio se fundamenta em três grandes eixos: o fortalecimento do protagonismo estudantil e o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos, por meio da escolha orientada das áreas de estudo; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária dedicada aos estudos; e a garantia dos direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, definindo, a partir da BNCC, os conteúdos essenciais a serem abordados nos currículos.

De forma ilustrativa, apresentamos no quadro abaixo a cronologia a partir dos marcos legais que fundamentam a reforma do Novo Ensino Médio.

Quadro 1: Os Marcos Legais do Novo Ensino Médio

1988 Constituição Federal	1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	2014 Plano Nacional de Educação	2017 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Alterada pela Lei nº 13.415/17)	2018 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
---	--	---	---	--

Artigo 205: A educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Artigo 206: Deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar. Artigo 214: O Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país	Artigo 35: O Ensino Médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes	Meta 3: Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis. Meta 6: Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola.	Artigo 24, § 1º: A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária. Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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.	Artigo 10: Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. Artigo 11: A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento. Artigo 12, § 5º: Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Artigo 12, § 11: As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.
--	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A reforma do Ensino Médio está fundamentada na Lei 13.415/2017 que altera a Lei 9.394/96 modificando sobretudo os artigos voltados para a estruturação dos currículos.

Desde a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país, os Estados se mobilizaram para a elaboração dos seus referenciais curriculares, condição essencial para a implementação da reformulação do Ensino Médio (Bahia, Documento Orientador Ano Letivo 2022, p. 6).

A nova proposta procura atingir as necessidades dessa juventude, pois o novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior produtividade e que estimule seu desenvolvimento. Olhando a linha do tempo da educação, o Plano Nacional da Educação (2014) aponta metas para serem cumpridas em relação a essa etapa da educação básica e inclui a necessidade de elaborar uma Base Nacional Comum.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresentou o olhar sobre as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes e planejadas pelos docentes, por meio de competências, habilidades, atitudes e valores e assim, resolver aspectos da sua vida cotidiana, exercer a cidadania e do mundo do trabalho. O currículo, portanto, deve ser ou deveria ser elaborado de forma que o estudante tenha autonomia e protagonismo. A Base é definida como

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 7).

As aprendizagens essenciais referendadas na definição consolidam as aprendizagens a partir das dez competências básicas para serem desenvolvidas ao longo da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações

próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 11-12).

Uma primeira análise desse conjunto de saberes revela um princípio de equidade no que tange ao direito dos estudantes à aprendizagem. Esses saberes compõem um arcabouço diversificado, que, em sua totalidade, busca a formação integral do sujeito, com a intenção de promover transformações sociais. As competências são apresentadas de maneira interligada, permeando todas as Áreas do Conhecimento e os diversos aspectos da vida dos estudantes, orientando a prática educativa e sendo consideradas essenciais para prepará-los para os desafios do século XXI, além de capacitá-los para uma participação ativa na sociedade.

Contudo, uma segunda leitura dessa proposta revela um aspecto mais crítico, no qual se evidencia a política curricular que visa construir um padrão de identidade para o currículo da Educação Básica, o que pode ser questionado quanto à sua flexibilidade e à adequação às diversas realidades sociais e culturais dos estudantes. Esse processo de padronização curricular, ao tentar uniformizar as experiências educacionais, corre o risco de negligenciar as especificidades locais e as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro.

Existem críticas à maneira como a BNCC foi implantada no Brasil, especialmente por seu caráter centralizador e pela forte influência de interesses do mercado na definição das competências e habilidades. Argumenta-se que, ao estabelecer uma base comum de forma vertical e pouco dialogada com as comunidades escolares, a BNCC pode desconsiderar a diversidade cultural, social e regional do país.

As críticas dirigidas à BNCC, especialmente por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (AbdC), conforme apresentadas por Aguiar (2017, p. 273-274 *apud* Vitar; Urt, 2022, p. 258),

concentram-se em três aspectos centrais: a inflexibilidade de um currículo único, que ignora a diversidade e as desigualdades regionais e culturais do Brasil; a ênfase em conteúdos universais e descontextualizados, desconsiderando disputas epistemológicas e a pluralidade de saberes; e a importação acrítica de modelos internacionais centrados em padronização e avaliações, desconectados da realidade brasileira. Trata-se, assim, de uma crítica consistente à concepção de um currículo prescritivo e pouco sensível à complexidade social, cultural e histórica do país.

Outro ponto de contestação refere-se ao processo de formulação e implementação da BNCC, marcado por fragilidades no que tange à participação democrática. Houve baixa inclusão de professores, pesquisadores e movimentos sociais, comprometendo sua legitimidade enquanto pacto educacional coletivo. A rápida exigência de reformulação dos currículos locais, sem o devido suporte estrutural e formativo, gerou improvisações nas redes de ensino. Somase a isso a centralidade conferida às avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que reforça uma lógica de desempenho e favorece práticas escolares voltadas à preparação para testes, em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

Críticas contundentes emergem também da academia, particularmente quanto aos interesses que orientaram a concepção e a formulação da BNCC. De acordo com Ena; Santos; Rios (2025, p. 20), a Base foi construída sob forte influência de orientações empresariais dirigidas à educação pública, o que revela que o sistema capitalista, ao intensificar a exploração legalmente legitimada pela burguesia, transforma a educação em instrumento de manutenção de seus interesses. Nesse sentido, evidencia-se a instrumentalização da política educacional por agentes privados e organismos internacionais, cujo foco está mais na eficiência e no controle do que na emancipação.

A esse respeito, vale também assinar que

Os principais debates em relação a Base Nacional Comum Curricular têm como núcleo a relação impositiva do currículo, no âmbito das políticas neoliberais. Não se trata ainda de uma construção coletiva, mas de uma padronização e homogeneização dos conteúdos e das aulas, onde os professores são meros executores de atividades prescritas e precisam lidar com o encargo de manter a aprendizagem dos alunos em função das demandas do capitalismo (Gonçalves; Machado; Correia, 2020, p. 349).

Para esses autores, não se trata de uma construção coletiva, mas de um processo de padronização e homogeneização dos conteúdos e das práticas escolares. Nessa perspectiva, os professores tornam-se executores de atividades prescritas, sendo responsabilizados por assegurar a aprendizagem dos estudantes conforme exigências oriundas do mercado capitalista. Para Lopes (2025, p. 7) “Tensões, dúvidas, tentativas nunca faltaram e nunca vão faltar nos

caminhos das políticas de currículo isso não seria algo passível de crítica negativa. Essas tensões são intrínsecas ao jogo político, em todas as áreas.”

Sob a ótica pós-crítica do currículo, torna-se imprescindível compreender que este não se constitui apenas como uma seleção técnica de conteúdos, mas como um campo simbólico de disputas, em que determinados conhecimentos e identidades são legitimados em detrimento de outros. A BNCC, ao propor uma visão aparentemente neutra e universal do conhecimento, tem sido alvo de críticas por silenciar saberes locais, plurais e contra-hegemônicos. Como afirma Silva (1999, p. 15), “o currículo é sempre uma seleção: uma escolha de conteúdos, de conhecimentos, de práticas, de valores que são considerados importantes”.

No entanto, é necessário reconhecer que tais críticas não anulam, por completo, os aspectos positivos da BNCC. Enquanto política pública, ela busca garantir um patamar mínimo de aprendizagem comum a todos os estudantes brasileiros, contribuindo para a equidade educacional e fomentando debates relevantes sobre o que deve ser ensinado na escola. Assim, mais do que rejeitar integralmente sua proposta, uma abordagem pós-crítica propõe tensionar a Base, utilizando-a como ponto de partida para uma prática pedagógica que questione, ressignifique e complemente seus limites. Isso implica promover um currículo mais sensível à diversidade cultural, às múltiplas identidades e às vozes historicamente marginalizadas.

Ao longo das últimas três décadas, o Brasil vivenciou significativas reformulações curriculares em âmbito nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 1997 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, **em 2017**, para o Ensino Médio. A implementação da BNCC gerou um cenário de intensas disputas e tensões, envolvendo múltiplos atores sociais, entre eles docentes, pesquisadores, entidades acadêmicas e coletivos ligados ao campo educacional.

Na versão encaminhada para o Conselho Nacional de Educação (CNE) referente a educação infantil e ensino fundamental,

Além da revisão de especialistas e gestores do MEC, outros protagonistas entraram em cena, interferindo no texto da Base. Assim, influenciaram na última versão da BNCC: o grupo da Escola Sem Partido, o Movimento Brasil Livre (MBL) e o grupo antigênero. Mudanças polêmicas, como a retirada de todas as referências a gênero e sexualidade do documento, feitas na última versão da BNCC, são retrocessos (Paraíso, 2023, p. 140).

Assim, apesar de todos os embates e moções feitas, foi aprovada em dezembro de 2017. Em relação ao Ensino Médio, a separação e o adiamento da tramitação dessa etapa da educação básica “foram exatamente para aprovar rapidamente a BNCC da educação infantil e ensino fundamental, já que a reforma do ensino médio enfrentava forte resistência em vários espaços,

inclusive na CNE” (Paraíso, 2023, p. 140).

A Medida Provisória nº 746/2016, que em rápida tramitação pelo Congresso Nacional – Câmara de Deputados e Senado Federal, com poucas alterações, foi aprovada como Lei nº 13.415/17, popularizada como a Lei do Novo Ensino Médio. Posteriormente, vamos acompanhar a aprovação da Resolução MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) e pela Lei nº 13.415/2017.

É importante ressaltar o cenário político caótico em que se encontrava o país em meio aos movimentos de mudança do currículo nacional. A elaboração da BNCC passou por diferentes ministros da Educação, começando com Cid Gomes em 2015, que defendeu sua implementação com base na LDB e no PNE. Apesar da continuidade dada por Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, a equipe responsável sofreu alterações. Após o impeachment de Dilma Rousseff, partes já consolidadas da Base também foram modificadas ou substituídas. Essas, foram realizadas já no governo Michel Temer.

Na apresentação da BNCC – Etapa Ensino Médio, o ministro da Educação Mendonça Filho, a apresenta como

Um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. [...], as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade de ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais.

Neste aspecto, Macedo (2007, p. 25) afirma que “é aqui que o currículo se configura como um produto das relações de das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes”. No contexto conturbado em que a Base foi aprovada, questionamentos foram feitos, especialmente em torno do mínimo de conhecimentos a que os estudantes terão acesso. Assim, a não neutralidade do currículo pode ser compreendida a partir da perspectiva de Lopes e Macedo (2011), para as quais o currículo opera como uma prática discursiva e política que organiza saberes, regula práticas pedagógicas e produz modos específicos de subjetivação. Nessa direção, o currículo não apenas orienta o que se ensina, mas também estabelece normas, hierarquias e racionalidades que estruturam a vida escolar e condicionam os processos de escolarização.

O Documento orienta que o desenvolvimento das competências se revela como proposta

didática ao longo de toda a etapa escolar da educação básica e, dessa forma, esse processo deve direcionar os sistemas de ensino a organizarem suas redes e as escolas para construírem currículos e propostas pedagógicas diversificados, utilizando para tal as Competências Gerais da Educação Básica.

Nesse sentido, segundo Paraíso (2023, p. 144),

Trata-se de um documento de uma política de currículo que visa estabelecer um padrão curricular nacional em todos os segmentos da educação básica. Sentimos aí, claramente, além da pressão de forças políticas reacionárias, de grupos religiosos fundamentalistas e empresários da educação, a força do modelo neoliberal internacional influenciando as políticas de currículo no Brasil, em cada detalhe, inclusive na lógica das competências para organizar a BNCC.

Lopes (2018, p. 23) posiciona-se de forma contrária à atual proposta de BNCC, bem como a qualquer tentativa de unificação nacional de currículo, e apresenta pressupostos, como por exemplo,

A insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

No campo pós-crítico, observa-se uma crítica à lógica que orienta políticas curriculares como a BNCC, especialmente quanto à sua vinculação imediata entre educação e desenvolvimento econômico. Destaca-se a valorização de uma concepção instrumental e salvacionista da educação, que a posiciona como solução única para os problemas sociais. Julga-se, ainda, a redução da complexidade educacional aos índices de aprendizagem e à padronização de credenciais, além da tendência de restringir o debate teórico à dimensão ideológica. Essa perspectiva também problematiza a suposição de que os professores necessitam de uma diretriz comum para atuarem de maneira eficaz nas escolas, desconsiderando suas práticas e saberes profissionais.

A diversidade presente nas Unidades Escolares do país — marcada por realidades plurais, distintas estruturas e diferentes sujeitos — muitos sistemas de ensino construíram seus currículos oficiais com base na BNCC. Nesse aspecto, “é por isso que não é exagero dizer da força de Lei da BNCC” (Paraíso, 2023, p. 145). A maioria dos municípios optou por aderir ao currículo elaborado pelo respectivo estado, uma vez que lhes foi facultada a escolha entre

desenvolver um currículo próprio ou adotar o currículo estadual. Para Lopes (2018, p. 25), “se há desigualdades no sistema educativo [...] isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas”. Nesta perspectiva, as escolas não precisam ter o mesmo currículo.

Em um território tão vasto e heterogêneo como o Brasil, defende-se que os currículos deveriam ser construídos de forma mais local, com participação ativa de educadores, estudantes e comunidades, respeitando as especificidades e necessidades de cada contexto.

O destaque de impacto imediato da BNCC do Ensino Médio está nas orientações para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, especialmente com a introdução dos Itinerários Formativos — uma das principais inovações estruturais da reforma de 2017. Com a exigência de que os sistemas de ensino ofereçam diferentes percursos formativos aos estudantes, a BNCC delega às redes estaduais a responsabilidade de estruturar seus currículos de forma flexível e contextualizada.

No âmbito do estado da Bahia, essa tarefa é assumida pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que tem como objetivo principal traduzir as diretrizes nacionais da BNCC para a realidade educacional, cultural e socioeconômica do território baiano. O DCRB propõe princípios, objetivos e orientações pedagógicas que visam garantir uma implementação curricular mais sensível às diversidades regionais, étnico-raciais, culturais e linguísticas da Bahia. Além disso, busca fortalecer uma formação integral dos estudantes, alinhada ao desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC, mas sem ignorar as especificidades locais.

A definição de Itinerário Formativo não se dá no Documento da BNCC do Ensino Médio, mas tal definição ocorre no DCRB, apresentando-o como um:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas do Conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Social Aplicadas) e/ou na Formação técnica e Profissional, com carga horária mínima de 1200 horas (Bahia, 2022, p. 251).

Em relação aos Itinerários Formativos, o DCRB procura orientar sua construção com base em princípios como a equidade, a diversidade e a valorização das identidades dos estudantes, articulando áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional de forma integrada.

De acordo com o documento, as escolas terão a possibilidade de ofertar currículos

flexíveis que atendam aos anseios e desejos de sua comunidade de estudantes, respeitando as orientações dos sistemas de ensino. Ao fazê-lo, acredita-se que estará assegurando os direitos de aprendizagem a todos os estudantes por igual, com as mesmas oportunidades e diminuindo as desigualdades.

No entanto, Pereira e Moraes (2025, p. 160) alertam:

A possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos é problemática em contextos de desigualdade, especialmente em escolas públicas que muitas vezes não tem infraestrutura, pessoal ou recursos para oferecer uma variedade real de opções. Isso pode acentuar as desigualdades educacionais entre as redes públicas e privadas, e entre regiões ricas e pobres do país.

Evidencia-se uma crítica central às diretrizes da reforma do Ensino Médio ao problematizar a viabilidade dos itinerários formativos em um sistema educacional marcado por profundas desigualdades estruturais. A escolha, apresentada pela legislação como mecanismo de autonomia estudantil, revela-se limitada em grande parte das escolas públicas, que frequentemente carecem de infraestrutura adequada, profissionais especializados e recursos materiais para garantir uma gama significativa de opções. Nesse cenário, a proposta de flexibilização curricular deixa de promover equidade e tende a reforçar assimetrias históricas entre redes públicas e privadas, bem como entre regiões com diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico. Assim, a promessa de personalização da aprendizagem pode converter-se em mais um vetor de reprodução das desigualdades educacionais já existentes no país.

Esses arranjos curriculares apresentam aspecto comum a tudo que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem realizada por docentes, redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Além da BNCC, outros documentos normativos foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP nº 3/2018, de 3 de outubro de 2018, Resolução CNE/CP Nº 4/2018, de 17 de dezembro de 2018 e a Resolução do CEE-BA nº 137, DE 17 de dezembro de 2019 – que orientaram e apoiaram os sistemas de ensino e as redes e unidades escolares no processo de implementação da reformulação do ensino médio. Esse movimento também chegou aos educadores e pesquisadores, a órgãos e entidades educacionais e, nesse processo, aparentemente democrático e coletivo resultou em linhas para a elaboração dos referenciais curriculares nos estados e, consequentemente, nos municípios.

Na Bahia, o movimento de redefinição da política curricular para o Ensino Médio se

deu por meio do Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB, que justifica sua fundamentação teórica a partir de

Uma perspectiva sócio-histórica, apresenta um Referencial Curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos, historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado (Bahia, DCRB, 2022, p. 25).

A partir do texto apresentado na *Introdução* do DCRB, é possível levantar alguns questionamentos, especialmente no que diz respeito à abordagem e à aplicabilidade do referencial, bem como à viabilidade de concretizar os princípios propostos. Uma das principais questões é como conciliar a universalidade do conhecimento com a valorização das especificidades culturais de cada Território de Identidade. Além disso, surge a dúvida sobre como garantir que os saberes locais não sejam apenas representações simbólicas, mas efetivamente integrados ao ensino. A realidade educacional pode variar consideravelmente entre as regiões, e um currículo centrado na valorização local pode ser comprometido por uma infraestrutura inadequada, falta de recursos e desigualdade no acesso à educação de qualidade. Nesse contexto, ao tentar integrar saberes globais e locais de maneira equitativa, há o risco de que ambas as abordagens se tornem superficiais. Embora o texto proponha uma abordagem enriquecedora e inclusiva, a implementação efetiva desses princípios enfrenta desafios significativos, principalmente no que se refere à equidade e à transformação real do contexto educacional, diante da diversidade social, econômica e cultural do estado.

Base não é currículo. A afirmação de que a Base não se confunde com currículo exige ser tensionada à luz das condições concretas de sua implementação. Embora concebida como um referencial orientador, a Base Nacional Comum Curricular passa, em muitos contextos, a operar como prescrição, sobretudo quando articulada a políticas de avaliação, financiamento e responsabilização. Assim, posto e definido, as decisões desse processo e a configuração de que a produção desses referências acarretaram inúmeros questionamentos que, em algumas situações, não deixaram de ser uma imposição dos órgãos às unidades escolares, desconsiderando as diferentes realidades das unidades escolares, estrutura física, localização e quadro de pessoal.

Nesse movimento, observa-se uma tendência à verticalização das decisões curriculares, na qual instâncias centrais definem parâmetros que nem sempre dialogam com a diversidade das unidades escolares — suas condições estruturais, localizações e quadros de pessoal. Tal

dinâmica pode produzir efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que busca garantir equidade e direitos de aprendizagem, pode também gerar tensionamentos no cotidiano escolar, como dúvidas, resistências, apatia ou mesmo descrédito por parte dos sujeitos que vivenciam a política. Reconhecer que a materialização da Base como currículo não é automática nem homogênea, mas atravessada por disputas, reinterpretações e (re)apropriações nos diferentes contextos, o que recoloca a centralidade da escola e dos profissionais da educação como agentes ativos na produção curricula

CAPÍTULO 2

DA PRODUÇÃO TEÓRICA DO NOVO ENSINO MÉDIO À ARTICULAÇÃO COM O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: DESAFIOS DAS REDES ESTADUAIS

A investigação inicial sobre o tema foi conduzida por meio de pesquisa, com o objetivo de realizar um levantamento do estado da arte das produções que abordam o currículo, o Novo Ensino Médio e o Documento Referencial Curricular da Bahia, no período de 2020 a 2024 pesquisa foi realizada nos bancos de dados de dissertações e teses das Universidades Estaduais e Federais da Bahia, uma vez que o foco principal do estudo está na implementação do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) na rede estadual de ensino. Além disso, buscou-se ampliar o escopo da pesquisa consultando as produções disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e na Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Compreende-se que o campo do estado da arte é o caminho para que os pesquisadores mapeiem o campo teórico das produções pois “[...] a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento [...]” (Ferreira, 2002, p. 258). Dessa forma, ao realizar o estado da arte, o pesquisador busca compreender os avanços, limites e possibilidades da produção científica no campo em questão.

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Vemos inclusive que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (Ferreira, 2002, p. 259).

Para a realização desse campo do estado da arte, o primeiro recorte, o temporal, estipulamos o marco inicial o ano de 2020, pois a partir de 20 de março, a publicação do Decreto

nº 19.529/2020 que suspendeu as aulas nas escolas estaduais e da rede privada em todos os municípios da Bahia, pelo então governador Rui Costa. Tal medida, inédita, tinha como objetivo evitar disseminação do vírus do Covid-19 nos diferentes espaços, dentre eles, as escolas. Além disso, o ano de 2020, apresentava-se momento em que as secretarias estaduais de educação aguardavam a versão final da BNCC pelo Governo Federal para iniciar a implementação da Reforma do Ensino Médio através da alteração curricular, nas escolas-pilotos.

A escolha do banco de dados para esta pesquisa de estado da arte é fundamentada em critérios de relevância, abrangência e confiabilidade. Os bancos selecionados apontam as produções nacionais quanto as baianas, permitindo uma análise mais rica e contextualizada. Segundo Ferreira (2002, p. 260), os pesquisadores buscam “realizar o levantamento dos dados e suas análises, principalmente, os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa”.

No meio científico, realizar o Estado da Arte:

[...] pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Essa escolha não apenas atende às necessidades da pesquisa, mas também enriquece a qualidade e a profundidade das conclusões a serem alcançadas e fornece um alicerce sólido para as discussões e recomendações que surgirão ao longo da pesquisa.

2.1 O caminho metodológico construído para o estado da arte

Para que pudéssemos identificar os documentos que posteriormente seriam incorporados a nossa lista de análise, descrevermos a seguir os procedimentos metodológicos utilizados ao realizarmos a pesquisa eletrônica nos acervos anteriormente. Delineamos nossas estratégias metodológicas para os processos de análise seguindo a característica própria das pesquisas do estado da arte. Dessa maneira, Romanowski e Ens (2006, p. 43) apresentam que um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

O procedimento inicial foi a definição e escolha dos descritores. A coleta de dados frente à pesquisa se deu, como já mencionado, via utilização do Estado da Arte enquanto validação dos trabalhos que mencionam os termos “Novo Ensino Médio”, “Documento Curricular Referencial da Bahia”, “Currículo Bahia” e “Itinerário Formativo” com o intuito de mapear as produções realizadas que englobem os discursos em torno desses temas no marco temporal já definido (2020-2024).

Seguindo o proposto por Romanowski e Ens (2006), delimitamos os bancos de dados de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais e Federais da Bahia: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com o pressuposto de ter conhecimento acerca das produções em torno do DCRB e, ao mesmo tempo, o banco de dados da Capes e Scielo em torno da temática para observar as divergências e convergências em torno do currículo do Novo Ensino Médio.

Como explicam Romanowski e Ens (2006, p. 45):

Além disso, durante a realização do estudo, principalmente, para o estabelecimento de categorias da tipologia de temas, é importante a realização de consulta a outros estudos semelhantes de modo a aproximar e harmonizar as novas categorias com as anteriores. Este procedimento assume importância na medida em que contribui para indicar as tendências das pesquisas de uma determinada área de conhecimento.

Com base no que foi apresentado, evidenciamos a importância de estudos do tipo estado da arte para conhecer, estudar, analisar e refletir sobre as inúmeras pesquisas que estão nos inúmeros repositórios. O Estado da Arte assemelha-se a uma biblioteca que, de certa forma, tem uma movimentação ininterrupta e um sentido de plenitude, pois a cada novo documento inventariado ou a cada interpretação proposta por um pesquisador, ela pode ganhar uma nova configuração no debate acadêmico (Ferreira, 2021). Além disso, os dados coletados permitem estudo, análise e reflexão, tornando essencial que o pesquisador utilize um suporte teórico e tenha experiência na análise de dados (Romanowski; Ens, 2006).

2.2 O panorama atual sobre o Novo Ensino Médio e o DCRB

Neste ponto do estudo, inicialmente realizamos um levantamento das produções

acadêmicas no âmbito do acervo do Portal de Periódicos da CAPES e Scielo (Quadros 2 e 3).

Foi realizado o mapeamento com os descritores de forma mais abrangente, como “Novo Ensino Médio” e “DCRB”. Nesse primeiro momento, objetivou-se identificar as produções para, em seguida, estruturar as produções que possam, porventura, relacionar os temas gerais com descritores mais específicos, como “Currículo Bahia” e “Itinerário Formativo”. Considerando as etapas de refinamento em pesquisas bibliográficas, entende-se que iniciar com descritores mais amplos é uma estratégia fundamental para visualizar o panorama geral da produção científica. A partir desse mapeamento inicial, torna-se possível avançar para uma análise mais específica e criteriosa, utilizando termos como “Currículo Bahia” e “Itinerário Formativo”, a fim de identificar inter-relações que, muitas vezes, não se revelam nos filtros mais amplos.

No mapeamento realizado no banco de dados periódicos da Capes (Quadro 2) e Scielo (Quadro 3) foram encontradas 11 (quinze) produções. Nos bancos de dados de dissertações e teses das Universidades Estaduais da Bahia foram encontrados 3 (três) na UESB, 1(um) na UFOB e 1(um) na UFSB. Não foram encontradas produções na UNEB, UEFS, UFRB, UFBA e UESC. Destaca-se que nas buscas foram realizados cruzamentos de informações dos títulos, resumos e palavras-chaves com o intuito de esquematizar as pesquisas que relacionasse a DCRB com o Novo Ensino Médio Regular excluimos, assim, o Ensino Médio Integral, do Campo, Quilombola, Indígena, Especial, Educação de Jovens e Adultos. Outros critérios utilizados para exclusão foram aqueles referentes à Etapa da Educação como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior; outro, referem-se aqueles que abordavam um componente curricular específico, bem como formação docente.

Ao acompanhar as produções, realizadas em setembro de 2024, no repositório da Capes, no descritor “Novo Ensino Médio”, encontramos 368 produções, sendo 174 dissertações e 122 teses. Com o descritor “Documento Curricular Referencial da Bahia”, encontramos 11 (onze) produções e com a aplicação dos critérios e exclusão, 2 (duas) produções foram selecionadas. Com o terceiro descritor “Currículo Bahia”, 6 (seis) produções foram encontradas, e nenhuma contemplou a temática em estudo. Percebe-se que o campo relacionado a implantação do Novo Ensino Médio e o processo histórico que norteia a Reforma do Ensino Médio, apresenta um significativo número de artigos e dissertações. Para a filtragem desse material, a primeira referência adotada foi o título, reduzindo o número de textos para 20 (vinte) produções.

Descartamos um grande númeroJ de produções por serem temáticas relacionadas aos componentes curriculares específicos, tais como as ciências, biologia, educação ambiental, educação física, geografia, sociologia, astronomia, física, e produção textual; a questão da

gestão escolar e formação docente; ao empreendedorismo e a formação técnica, entre outros. No segundo momento de filtragem, ocorreu a partir da leitura dos resumos, 4 (quatro) dos textos foram descartados por apresentarem enfoque não perceptíveis no título. Neles, a abordagem era direcionada a narrativas docentes no âmbito da atuação no contexto escolar. Concluímos a seleção com 5 (cinco) dissertações.

Em relação à busca, com o mesmo marco temporal, no repositório Scielo, com o descritor “Novo Ensino Médio” encontramos 14 artigos e com o descritor “Documento Referencial Curricular da Bahia” o resultado foi 1(um) artigo. Nessa busca, ao analisar os títulos dos artigos, a maioria abordava componentes curriculares específicos. Aplicamos ainda, o descritor “itinerário formativo”, o resultado foi 2 (duas) produções, porém nenhuma relacionada com a temática a ser investigada. Concluímos a seleção com 6 (seis) artigos.

Em uma terceira busca, utilizando os mesmos descritores “Novo Ensino Médio”, Documento Referências Curricular da Bahia”, “Itinerário Formativo” e “Currículo Bahia”, no mesmo recorte temporal, nas Universidades Estaduais e Federais da Bahia – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) obtivemos os seguintes resultados: na UNEB, UESC, UFBA, UFRB nenhuma produção foi encontrada; na UFOB, uma dissertação; na UFSB, uma dissertação; na UEFS, 3 (três) dissertações, sendo que duas foram eliminadas por referirem-se a astronomia e, a outra, após leitura da Introdução, também foi por especificar a educação ambiental. Na UESB, 8 (oito) dissertações encontradas e, destas, 5 (cinco) foram descartadas por abordarem componentes curriculares específicos e prática docente. Concluímos com 5 (cinco) produções.

Após o registro das informações coletadas, observamos que as produções encontradas nas Universidades Estaduais e Federais da Bahia são as mesmas produções encontradas na busca do repositório Capes. Após o registro e organização das informações coletadas, observou-se que as produções acadêmicas identificadas nas Universidades Estaduais e Federais da Bahia correspondem às mesmas produções localizadas no repositório da CAPES. O Quadro 2 apresenta os resultados dessa etapa da pesquisa, evidenciando que as dissertações listadas pertencem majoritariamente às universidades públicas do estado da Bahia.

Essa recorrência de títulos entre os repositórios institucionais e o repositório nacional não deve ser interpretada como uma limitação metodológica ou uma duplicidade indesejada, mas sim como um reflexo da política de integração e disseminação científica vigente no país.

O repositório da CAPES centraliza os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* produzidos nas instituições de ensino superior brasileiras, funcionando como uma plataforma de visibilidade nacional e internacional da produção acadêmica. Dessa forma, é esperado que dissertações defendidas em universidades públicas da Bahia estejam também disponíveis nesse ambiente digital.

Adicionalmente, essa sobreposição de registros reforça a necessidade de um cuidado metodológico na contabilização dos dados, a fim de evitar duplicações indevidas na análise quantitativa e qualitativa. Ressalta-se, contudo, que tal ocorrência não compromete a fidedignidade dos resultados, mas antes evidencia a amplitude e a inserção das universidades públicas baianas no cenário da pesquisa científica brasileira. Essa constatação também sinaliza a centralidade dessas instituições na produção de conhecimento na área investigada, fortalecendo sua relevância acadêmica e social.

Nesse contexto, torna-se pertinente apresentar um recorte quantitativo das produções acadêmicas vinculadas às universidades públicas baianas, especialmente no que se refere à área temática investigada. O levantamento a seguir, realizado com base nos registros do Portal de Periódicos da CAPES, contempla o período de 2020 a 2024 e tem por objetivo ilustrar a expressividade da produção científica dessas instituições. Os dados sistematizados no Quadro 2 reforçam a presença significativa das universidades no debate acadêmico nacional e contribuem para evidenciar as tendências e enfoques predominantes no campo de estudo em questão.

Quadro 2 – Produções acadêmicas no Portal de Periódicos da CAPES (2020- 2024)

Título	Autores	Instituição de Ensino	Palavra- Chave	Tipo	Ano
BNCC e Rotina Escolar: Uma Análise Discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia.	SANTANA, Itálo Costa Vaz.	UESB	BNCC; Novo Ensino Médio; Currículo; DCRB; Bahia	Dissertação	2023
Implementação da Lei nº13.415/2017 na rede estadual de ensino médio da Bahia: estudo das regulamentações, princípios e impactos.	SOUZA, Gercilene da Silva de.	UFOB.	Novo Ensino Médio; Implementação; Reforma; Políticas educacionais	Dissertação	2023
Traduções do Novo Ensino Médio no Instituto Federal Baiano.	NEVES, Emmanoela Batista.	UESB	Antagonismos; Demandas; Ensino Médio Integrado; IF Baiano; Política Curricular	Dissertação	2021

O “Novo” Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia: Processos curriculares em movimento no NTE 09-Amargosa.	SANTOS, Flavio Figueredo.	UESB	Desterritorialização -reterritorialização curriculares; Novo Ensino Médio; Proposta curricular baiana	Dissertação	2021
O Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos do DCRB: Estudo de caso no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/Ba.	MALHEIRO, Clelia Aparecida Henriqueta dos Santos.	UFSB	Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais; Itinerários Formativos; Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	Dissertação	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Realizamos a análise do levantamento bibliográfico com a leitura dos trabalhos acadêmicos acima citados, e identificamos elementos de fundamentação teórica para a pesquisa, questões, problemas, objetivos, caminhos metodológicos e resultados. A partir desse referencial bibliográfico, identificamos obras capazes de nortear os estudos para a pesquisa. Segue um breve resumo sobre alguns destes trabalhos acadêmicos.

O estudo de Santana (2023), *BNCC e Rotina Escolar: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia*, teve como objetivo de analisar, em uma perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista da educação e de compreensão do currículo sob a ótica das relações de saber e poder, o processo de reformulação curricular proposto pela BNCC e os impactos, na rotina em uma escola de ensino médio do Estado da Bahia, com a implementação do Novo Ensino Médio. Utilizou como método, a análise discursiva, ancorada nos pressupostos foucaultianos das relações de saber/poder, dispositivos e governamentalidade, para tentar compreender como as novas políticas curriculares decorrentes da BNCC impactaram as rotinas escolares e as práticas docentes, tomando como lócus de pesquisa empírica, uma escola integrante do chamado grupo “escolas-piloto” para o processo de implementação do NEM na Bahia.

O propósito do estudo de Souza (2023) foi analisar o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual de ensino da Bahia, a partir das regulamentações adotadas. Especificamente, examinar as políticas educacionais para o Ensino Médio no contexto da Lei, verificar as orientações da Secretaria Estadual de Educação da Bahia quanto à implementação da reforma do Ensino Médio e identificar os fundamentos e princípios inerentes ao processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado da Bahia. Um dos aspectos relevantes que emergiu deste estudo, permitiu tecer inferências acerca de alguns avanços relacionados a implementação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual de ensino da Bahia, como a ampliação

da oferta de ensino em tempo integral e a melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa de caráter documental de Neves (2021) construída a partir do arcabouço teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. O estudo teve como campo as políticas curriculares do ensino médio, trata do processo de tradução desencadeado com a reforma para a etapa nos moldes do proposto pela Lei nº 13.415/17 e com a BNCC no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. O objeto dessa pesquisa, busca-se interrogar as possibilidades e as lacunas que os textos políticos trazem, mas, especialmente, quais novos discursos são produzidos no contexto, IF Baiano, em relação ao significante Ensino Médio Integrado.

O estudo de Santos (2022) teve por objetivo cartografar os processos de desterritorialização reterritorialização curriculares, ocorridos entre 2019 e 2020, que incidem sobre as escolas-piloto para um “novo” ensino médio, no contexto da Rede Estadual de Educação da Bahia, no contexto do NTE 09 – Amargosa. De abordagem qualitativa, serve-se da Cartografia, enquanto método, inspirado nas obras de Deleuze e Guattari, cuja abordagem filosófica acompanha também a processualidade do objeto em estudo.

O estudo de Malheiro (2023) se insere no campo das reformas educacionais e tem como objeto de análise a implantação dos Itinerários Formativos propostos pelo Novo Ensino Médio (NEM) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Buscou-se com ela entender a chegada do Novo Ensino Médio, perfazendo a síntese do percurso histórico dessa etapa de ensino, desde a LDB 4024/61 até a LDB 9394/96, bem como apresentar o NEM no Brasil e na Bahia, trazendo o contexto do DCRB, a trajetória da educação do município de Prado e da implantação dos Itinerários Formativos no Colégio Estadual Homero Prado. Trouxe como técnica de pesquisa as observações no cotidiano escolar, conversas informais, questionário estruturado, entrevistas semiestruturadas e estudo de casos referentes à pesquisa dos Itinerários Formativos.

Com o objetivo de ampliar nosso estudo e fortalecer a compreensão sobre as produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil, estendemos a busca à biblioteca virtual Scielo, reconhecida por reunir periódicos científicos de acesso aberto, em formato eletrônico, com ênfase significativa na produção nacional e também em países da América Latina. A busca foi orientada pelos descritores sobre “Novo Ensino Médio”, “Documento Referencial Curricular da Bahia” e “Itinerário Formativo”.

Essa etapa visava identificar como essas temáticas vêm sendo discutidas no cenário científico brasileiro, contemplando diferentes regiões e abordagens teóricas. O resultado revelou 20 (vinte) artigos produzidos em diferentes regiões do país, deste 17 (dezessete)

estavam dentro do período de 2022 a 2024, o que indica uma crescente produção sobre o tema nos últimos anos. No entanto, após a aplicação dos critérios de inclusão definidos previamente — entre eles, a centralidade do tema no corpo do texto, a vinculação direta com o currículo baiano e o foco na implementação prática dos itinerários formativos — e, somente 6 (seis) atendiam aos critérios de inclusão e foram selecionados para compor a análise.

Os artigos não selecionados, embora relevantes, abordavam a temática do EM centrando-se em componentes curriculares específicos, como astronomia, ou enfatizando questões relacionadas à prática docente e à formação de professores. Tais enfoques, apesar de pertinentes em outros contextos de análise, não atendiam aos objetivos específicos deste estudo, que busca compreender como o Novo Ensino Médio e suas diretrizes curriculares vêm sendo tematizados na produção acadêmica nacional, com especial atenção ao contexto baiano.

Quadro 3 – Produções acadêmicas no Scielo (2020- 2024)

Título	Autores	Instituição de Ensino	Palavra- Chave	Tipo	Data
Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul	SILVEIRA, Éder da Silva.	Educ. Soc., Campinas, v. 45, e267191, 2024	Reforma do ensino médio. Lei nº 13.415/2017. Recontextualização	Artigo	2024
Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais	SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK. Nora Rut; CALÇADA. Guilherme Eduardo Camilo.	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e271803, 2023.	Juventudes – Itinerários formativos – Reforma do ensino médio – Novo ensino médio	Artigo	2023
A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC	ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSI. Fernando.	Educ. Soc., Campinas, v. 44, e270962, 2023	Base Nacional Comum Curricular. Competências. Aprendizagem. Novo Ensino Médio. Direito à Educação	Artigo	2023
Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA. Célio.	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022	Novo Ensino Médio. Tempo Integral. Educação Ecológica.	Artigo	2022
Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCC no currículo mineiro	SANTOS, Samilla Nayara dos; MELO, Savana Diniz Gomes.	Educação em Revista Belo Horizonte, v.37, e34196, 2021	Novo Ensino Médio, BNCC, currículo, Minas Gerais.	Artigo	2021

Novo Ensino Médio: Deriva de sentimentos em uma propaganda televisiva do governo federal.	SOUZA, Carlos Fabiano de.	Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 3, p. 469-490, set./dez. 2020.	Trabalho. Formação integral. Ensino médio. Sociologia do discurso. Análise do discurso.	Artigo	2020
---	---------------------------	---	---	--------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com análise do Quadro 3, observa-se, a partir dos títulos e das palavras-chaves diferentes contextualização do currículo a partir do Novo Ensino Médio, com exceção do Silveira (2024) e Zajac; Cássio (2023). Aprofundando a leitura das produções identificadas no referido quadro variavelmente percebemos uma aproximação mais fiel à temática.

O estudo de Silveira (2024) cujo objetivo consistiu em compreender o processo de recontextualização da reforma atual do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) na experiência de escolas piloto localizadas na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. A pesquisa empírica, que integrou 91 sujeitos participantes distribuídos em 50 escolas, em 41 cidades do estado. De maneira geral, as proposições oficiais da reforma do ensino médio sofreram seleção, incorporação parcial, descontextualização e atribuição de sentido adicional no campo da prática. No objetivo proposto percebe-se que o estudo desenvolvido ocorreu em escolas-pilotos, tais como as da Bahia, bem como a existência de um documento oficial que subsidiou a implementação.

Nesse documento, as escolas deveriam expor suas propostas de flexibilização curricular, contemplado diferentes eixos: formação continuada, Projeto de Vida, atividades com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e protagonismo juvenil, identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos, plano de utilização dos recursos e de monitoramento da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC (Silveira, 2024, p. 7).

A intenção do artigo *Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais* de Silva, Krawczyk e Calçada. (2023) dão publicidade aos resultados de pesquisa que analisou as propostas curriculares das 16 (dezesesseis) unidades da federação (Acre, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) que haviam concluído a adequação até dezembro de 2021, problematizando-as a partir da relação entre juventude e escolarização. São analisadas as propostas curriculares, especialmente quanto à composição dos itinerários formativos. Dentre as conclusões se verifica uma expressiva variedade de formatos curriculares e a possibilidade de que se institua uma formação fragmentada e em curtos espaço de tempo,

distante das necessidades de formação da juventude, seja para a vida em sociedade, seja para o mundo do trabalho ou para o acesso à educação superior.

No artigo *Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral*, Wathier e Cunha (2022) analisam a Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, indutora do Novo Ensino Médio brasileiro, para identificar possibilidades de educação ecossistêmica. A metodologia inclui análise documental, levantamento com escolas e imersão em escola do Distrito Federal. À luz da Análise de Discurso Crítica, concluiu-se que há espaço de auto-eco-organização de políticas locais, indicando que a reforma não está nas normas ou recursos, mas na ação das pessoas, no contexto da prática. Segundo os autores, auto-eco-organização são operadores cognitivos onde “os seres vivos produzem os elementos que os constituem e se auto-organizam por este processo, em interação com o ambiente” (Wathier; Cunha, 2022, p. 3). A escola é agente ativo diante das reformas educacionais.

O artigo de Souza (2020), intitulado *Novo Ensino Médio: deriva de sentimentos em uma propaganda televisiva do governo federal*, parte de um viés discursivo da materialidade linguística presente em sete quadros recortados de um vídeo de propaganda televisiva do Novo Ensino Médio pelo Governo Federal para investigar a deriva de sentidos postos em circulação acerca das expressões lançadas nos discursos sobre trabalho e formação integral. Os resultados reforçam que essa medida do Governo, na qual a educação em nível médio tende a não contemplar a dimensão humana (integral), não concebendo o trabalho em sua dimensão educativa, como constitutivo do homem, por meio do qual o indivíduo dá sentido ao mundo em que vive e “[...] a educação em nível médio tende a não contemplar a dimensão humana, integral, não concebendo o trabalho, desse modo, em sua dimensão educativa, ontológica, constitutivo do homem, por meio do qual o indivíduo dá sentido ao mundo em que vive” (Souza, 2020, p. 471).

2.3 Compilações do Estado da Arte

Todas as dissertações abordam o impacto da reforma do Ensino Médio, com ênfase na implementação da Lei nº 13.415/2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Itinerários Formativos. A principal convergência entre os estudos analisados está na análise das implicações do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da Bahia, consideradas espaços iniciais de aplicação das diretrizes nacionais, com foco nos impactos sobre o currículo, a prática docente e a experiência estudantil. O contexto geográfico da pesquisa abrange o estado da Bahia, incluindo tanto escolas estaduais quanto instituições de ensino superior, como o Instituto

Federal Baiano.

As abordagens teóricas adotadas nos estudos são predominantemente pós-críticas e pós-estruturalistas, com destaque para as teorias do discurso, que examinam as relações de saber e poder, a governamentalidade e os processos de recontextualização do currículo tal aspecto é também defendida pela nossa pesquisa. “Para compreendermos a atual conjuntura curricular brasileira, sob a ótica pós-crítica e pós-estruturalista, nos dispomos a discutirmos sobre política curricular nacional inserida nos dispositivos de saber e poder” (Santana, 2023, p. 23).

A maioria dos estudos utiliza uma metodologia qualitativa, com ênfase em técnicas como análise discursiva, cartografia inspirada por Deleuze e Guattari, observações de campo, entrevistas e estudos de caso. O objetivo comum desses estudos é compreender como a implementação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) impacta as práticas docentes, a rotina escolar, a organização curricular e os itinerários formativos.

Em termos de abordagem teórica e metodológica, alguns textos adotam a análise discursiva, como o estudo de Santana (2023), que se apoia nos conceitos foucaultianos. Esta análise é a que mais se aproxima da nossa pesquisa.

É com esse entendimento que propomos a discussão de um currículo como dispositivo de saber e poder. Se tomarmos como ponto de convergência de estudos e discussões que a BNCC articula a reformulação de políticas curriculares no território nacional, compreendemos, então, que o currículo escolar e as políticas curriculares se relacionam ao conceito foucaultiano por possuir relações de poder que criam e articulam estratégias de saber, práticas discursivas e não discursivas, envolvidas na produção de sujeitos [...] (Santana, 2023, p. 29).

Indica também o foco nos discursos presentes nas reformas curriculares na perspectiva de Foucault, pois, para o autor “por mais que o saber e o poder não sejam a mesma coisa, entretanto, participam do mesmo processo, propomos realizar uma análise sobre documentos e discursos a respeito das reformas curriculares e, que esta análise, esteja sobre a ótica de teorias foucaultianas” (Santana, 2023, p. 34).

Outros, como o estudo de Santos (2021), utilizam a cartografia como método de análise. Além disso, há pesquisas que se baseiam na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, como o trabalho de Neves (2021), que foca no processo de tradução das políticas curriculares do NEM e da BNCC no contexto específico de uma instituição federal de ensino.

O estudo de Santana (2023) dedica-se especificamente aos impactos da BNCC nas práticas docentes e na rotina escolar das escolas-piloto da Bahia. Por sua vez, textos como o de Malheiro (2023) exploram de maneira mais detalhada os itinerários formativos, com uma

análise das políticas curriculares e da trajetória histórica da educação no estado da Bahia. Enquanto alguns estudos investigam o processo de implementação da reforma nas escolas-piloto, outros adotam uma abordagem mais ampla, analisando as regulamentações e diretrizes emitidas pela Secretaria Estadual de Educação. O estudo de Neves (2021), por exemplo, concentra-se na tradução das políticas curriculares em uma instituição federal de ensino, contrastando com os textos que se voltam para as escolas estaduais, justificando a oferta de ensino médio neste Instituto.

[...] são traduções realizadas na esfera federal, em uma das suas instituições, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano -, tendo como recorte, especificamente, a modalidade de ensino médio que é aí ofertada, o chamado Ensino Médio Integrado – EMI, que focamos nossa leitura. Buscamos ler discursivamente nos textos políticos que acompanham o processo como esse ensino médio tem construído seu discurso pós-reforma (Neves, 2021, p. 17).

Quanto à metodologia, alguns textos recorrem a pesquisa documental e estudo de caso, enquanto outros priorizam observações do cotidiano escolar, entrevistas e questionários, refletindo a diversidade de enfoques metodológicos nos estudos sobre a reforma do Ensino Médio.

Em síntese, embora todas as dissertações analisadas tratem da implementação do Novo Ensino Médio na Bahia e de seus efeitos nas redes estadual e federal de ensino, elas apresentam diferenças significativas quanto às metodologias utilizadas, aos focos de análise e às abordagens teóricas adotadas. Alguns estudos concentram-se na análise das políticas educacionais e de seus impactos nas rotinas escolares; outros voltam-se à construção e tradução curricular ou, ainda, ao desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos.

Quanto aos artigos selecionados, todos discutem aspectos relacionados à reforma do Ensino Médio no Brasil, mais especificamente à Lei nº 13.415/2017, que introduz mudanças significativas no currículo, na estrutura e na organização das escolas de ensino médio. Cada texto aborda diferentes dimensões e impactos dessa reforma, seja nas práticas curriculares, nas políticas educacionais, ou nas percepções sobre o papel da educação.

Os estudos buscam entender como as proposições oficiais da reforma do Ensino Médio são (ou não são) efetivamente implementadas nas escolas. O artigo de Silveira (2024) destaca a recontextualização das propostas da reforma nas escolas-piloto, e o estudo de Silva, Krawczyk e Calçada (2023) observa as propostas curriculares das redes estaduais. Já o artigo de Wathier e Cunha (2022) sobre as escolas de tempo integral investiga a ação das pessoas e como elas constroem as políticas localmente, enquanto o estudo de Souza (2020) foca na disseminação de

sentidos por meio de uma propaganda do governo.

Os textos fazem críticas ao modelo proposta pela reforma e apontam possíveis falhas no modelo proposto. O estudo de Silva *et al.* (2023) fala de uma formação fragmentada e superficial, e o artigo de Souza (2020) questiona a educação integral, criticando a forma como o trabalho é retratado e a dimensão humana negligenciada. O estudo de Silveira (2024) fala de um processo de descontextualização e atribuição de sentidos adicionais, sugerindo que a reforma não é plenamente compreendida ou aceita no nível da prática.

Embora os métodos sejam diferentes, todos os estudos utilizam abordagens qualitativas para analisar a implementação e os impactos da reforma. Já o de Silveira (2024) e Silva *et al.* (2023) baseiam-se em análises de propostas curriculares e práticas escolares, e o de Wathier e Cunha (2022) realiza uma análise documental e de campo, enquanto Souza (2020) aplica uma análise discursiva de um material publicitário.

Quanto ao foco e objetivos específicos, Silveira (2024) concentra-se na recontextualização das propostas da reforma nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul, com uma análise empírica de 91 participantes em 50 escolas. Seu foco está na forma como as orientações oficiais da reforma são adaptadas ou reinterpretadas no contexto local. Silva, Krawczyk e Calçada (2023), por sua vez, focam nas propostas curriculares de 16 estados, especialmente em relação aos itinerários formativos. Eles destacam a diversidade de formatos curriculares a preocupação com uma formação fragmentada, com implicações para a juventude e seu futuro profissional. O estudo de Wathier e Cunha (2022) sobre escolas de tempo integral aborda as políticas públicas de ensino em tempo integral e suas implicações, analisando a auto-organização de políticas locais e sugerindo que a verdadeira reforma depende das ações das pessoas no nível local. O artigo de Souza (2020), por sua vez, não foca na implementação prática da reforma, mas investiga o discurso governamental sobre o Novo Ensino Médio, especialmente como ele é veiculado por meio de uma propaganda televisiva, analisando a construção discursiva sobre trabalho e formação integral.

Silveira (2024) utiliza uma abordagem mais focada na recontextualização, baseada em uma análise empírica do que ocorre nas escolas. Silva, Krawczyk e Calçada (2023) fazem uma análise das propostas curriculares e como elas podem ser vistas a partir da relação entre juventude e escolarização, sem entrar diretamente na análise do discurso. Wathier e Cunha (2022) no seu artigo utilizam a Análise de Discurso Crítica para investigar a política de escolas em tempo integral, buscando uma reflexão sobre a prática escolar e a possível educação ecossistêmica. O estudo de Souza (2020) adota uma abordagem discursiva de tipo linguístico, mais especificamente analisando a materialidade linguística de uma propaganda e o efeito de

silenciamento presente nos discursos governamentais.

Em síntese, os artigos abordam a reforma do Ensino Médio sob perspectivas diferentes, mas com um ponto comum: a crítica ao modelo proposto e a preocupação com a fragmentação e superficialidade dessa reforma na prática. Enquanto alguns textos focam nas propostas curriculares e nos impactos locais (Silveira, 2024; Silva *et al.*, 2023), outros analisam o discurso governamental e a formação integral (Souza, 2020), ou ainda as políticas de tempo integral e a auto-organização no nível local (Wathier; Cunha 2022). A diversidade de enfoques metodológicos e teóricos entre os estudos revela a complexidade das discussões em torno da reforma, sendo a análise crítica de sua implementação o ponto central em todos eles. Assim, “um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização” (Carspecken, 2011, p. 397).

A análise da pesquisa do estado da arte, proporcionou o refinamento de aspectos importantes dos temas pertinentes ao objeto a ser pesquisado, pois “[...] possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Da análise feita, as 5 (cinco) dissertações e os 6 (seis) artigos, cada um a sua maneira, apresentam aspectos análogos ao proposto por esta pesquisa. Contudo, é fundamental destacar as distinções em relação a esses trabalhos, que se manifestam nos seguintes pontos: a) a escola objeto de estudo não integra o grupo das escolas-piloto da rede estadual da Bahia; b) O interstício do tempo a ser considerado com a implantação em 2022, desde então as aulas ocorreram presencialmente; c) o ano de 2024 marca, pela primeira vez, a conclusão de turmas sob a égide da matriz curricular do Novo Ensino Médio (NEM), que foi implementada em 2022 e se estende até 2024, correspondendo à duração total do Ensino Médio e; d) a proposta curricular em questão está fundamentada no Documento Curricular de Referência da Bahia (DCRM), homologado em 2022 pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA).

Desse modo, apresentamos no Quadro 4 uma síntese das principais diferenças entre o levantamento das pesquisas e a nossa investigação.

Quadro 4 - As principais diferenças das análises dos textos dos Bancos de Dados

OUTRAS PESQUISAS - até 2023	NOSSA PESQUISA – 2024
Lócus: Escolas- Piloto	Lócus: Não Escolas-Piloto
Aulas on-line parcialmente ou não	Aulas 100% presencial
Matriz curricular em transição - Turmas que concluíram o EM com a “antiga” matriz	Turma com os três anos do EM cumprindo a Matriz Curricular do NEM

Escolas de Tempo Integral	Escola em tempo parcial
Ênfase na BNCC	Ênfase no DCRB
Itinerário formativo na implementação do NEM	Itinerário formativo – implementação efetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Quadro 4 foi confeccionado a partir da identificação das principais diferenças existentes das pesquisas analisadas e indica as possíveis lacunas para o aprimoramento da temática em torno do referencial curricular para o ensino médio no estado da Bahia. Nessa direção, a premissa do estudo do processo feito e do que continuará nos próximos anos, frente às mudanças do currículo na Bahia é basilar o estudo das implicações e desafios do DCRB enquanto política educacional baiana.

Uma análise entre o conjunto de pesquisas anteriores (até 2023) e os dados empíricos da nossa pesquisa, destaca-se as diferenças estruturais, metodológicas e contextuais que caracterizam cada uma. As pesquisas realizadas até 2023 concentraram-se, predominantemente, em escolas-piloto, ou seja, instituições selecionadas para testar inicialmente as diretrizes do Novo Ensino Médio (NEM). Em contraste, nossa pesquisa, o lócus é uma escola que não integrou o grupo piloto, o que permite observar o processo de implementação em uma fase posterior e mais definitiva da política educacional.

No que se refere à modalidade de ensino, os estudos anteriores retratam um contexto ainda afetado pelas consequências da pandemia de COVID-19, com aulas parcialmente on-line ou híbridas. Já nossa investigação já se encontra num momento de retorno pleno ao ensino presencial, o que oferece um cenário mais estável para avaliar a rotina escolar e os efeitos contínuos da reforma.

Outro ponto de distinção está na configuração curricular das turmas analisadas. As pesquisas anteriores lidaram com turmas de transição, que concluíram o Ensino Médio sob a matriz curricular anterior, mesmo dentro do contexto da reforma. Em nossa pesquisa, as turmas percorrem integralmente os três anos do Ensino Médio sob a nova matriz do NEM, o que proporciona uma visão mais consolidada dos efeitos da reforma no percurso formativo completo.

Quanto ao tempo escolar, as escolas investigadas em estudos anteriores eram, majoritariamente, de tempo integral, enquanto a escola analisada por nós opera em tempo parcial, evidenciando uma realidade institucional distinta — especialmente em termos de carga horária disponível para os itinerários formativos e para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, é relevante destacar a diferença de ênfases curriculares: os estudos anteriores focalizaram majoritariamente a BNCC como eixo organizador das práticas escolares, ao passo que nossa pesquisa dá centralidade ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), instrumento normativo específico do território baiano, responsável por orientar a implementação local do currículo do NEM.

Por fim, observa-se um avanço no estágio de implementação do itinerário formativo. Nas pesquisas anteriores, ele aparece como parte do processo inicial de implantação, muitas vezes limitado à organização da oferta e à elaboração de propostas. Em contrapartida, nossa pesquisa incide sobre uma escola que vivencia a implementação efetiva dos itinerários formativos, o que nos permite analisar suas materializações concretas no cotidiano pedagógico.

Essa comparação evidencia que nossa pesquisa ocupa um lugar estratégico no campo investigativo do Novo Ensino Médio na Bahia, pois permite observar uma etapa mais madura da reforma, fora dos contextos experimentais das escolas-piloto. Essa mudança de perspectiva amplia a compreensão sobre os desafios e possibilidades da implementação curricular no estado, considerando realidades escolares diversas e mais representativas da rede pública como um todo.

Por fim, destacamos a relevância em se aproximar e incentivar pesquisas acerca do processo constitutivo do fazer pedagógico normatizado com as aulas presencias e alicerçada na proposta curricular do Ensino Médio com a redução dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física) e ampliação da Parte Diversificada através dos Itinerários Formativos. É extremamente relevante considerar que o sujeito do Ensino Médio participa de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema da Avaliação da Bahia (SABE). A metodologia utilizada nessas avaliações está alicerçada em uma matriz de referência – conjunto de habilidades que os estudantes precisam dominar – que é base para a elaboração de questões. No entanto, os conteúdos e temas são selecionados e organizados desconsiderando a redução da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica no NEM.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS ANALÍTICO-DISCURSIVOS: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa sobre os impactos práticos da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia, que orienta os currículos estaduais no contexto da Reforma do Ensino Médio, exige uma análise detalhada dos mecanismos de disputa, das variáveis contextuais envolvidas, das demandas articuladas e dos discursos que concorreram pela predominância na concepção e formulação dessa política pedagógica e curricular. Esses elementos são essenciais para a compreensão aprofundada do objeto de estudo e para a avaliação dos efeitos da referida política no âmbito da Unidade Escolar.

Na construção da pesquisa é muito importante fazer o delineamento das suas etapas, pois

É essencial que haja reflexão sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento que embasa uma pesquisa, pois só assim será possível avaliar a qualidade, a consistência e a coerência da estratégia, do processo de pesquisa e da análise dos seus resultados. Isso implica compreender e tornar clara a ontologia, a epistemologia e, conseqüentemente, o paradigma de pesquisa que fundamentam o método de pesquisa utilizado (Saccol, 2009, p. 252).

Nesse sentido, entendemos a importância da pesquisa e os seus direcionamentos metodológicos. À medida que conhecemos as ferramentas da pesquisa, mais íntimo tornamo-nos, do processo de investigação, como também da própria construção do conhecimento.

Pesquisar o contexto político-pedagógico que subjaz aos atos normativos da Secretaria da Educação da Bahia e às singularidades do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) implica analisar os processos de disputa e os discursos que conformaram essa política curricular e produziram as condições de possibilidade de sua implementação. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os enunciados produzidos pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação do DCRB, interrogando os efeitos de verdade que sustentam sua efetivação e os desafios que emergem no campo das práticas escolares, particularmente em uma escola estadual situada no município de Piatã. Esses constituem pontos centrais para análise do objeto de nossa investigação. Poupart *et al* (2012, p. 304) afirmam que “definitivamente, como bem argumenta Foucault, o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vistas a responder ao seu questionamento”. Nesse processo, as observações identificadas podem produzir explicações acerca do que investigamos.

Paraíso (2021, p. 34) indica que “ao construirmos nossas metodologias traçamos, nós

mesmos, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos”. Assim, a partir do objeto de pesquisa, questionamos os documentos de políticas, projetos pedagógicos, diretrizes, leis. A leitura da teorização escolhida fundamenta e direciona essa construção inicial. Contudo, o percurso de uma pesquisa não se limita à reprodução de conceitos, citações ou situações problematizadas por teóricos. É fundamental que o processo investigativo também se constitua a partir dos questionamentos, inquietações e conflitos próprios do(a) pesquisador(a), que, ao se implicar no estudo, dá forma ao seu caminho metodológico. Isso não implica a negação dos métodos existentes, mas sim o reconhecimento de que a construção do conhecimento se dá em movimento, por sujeitos em constante transformação. Por conseguinte, “ler, montar, desmontar e remontar são, portanto, importantes estratégias de descrição e análise das nossas pesquisas pós-críticas em educação” (Paraíso *apud* Meyer; Paraíso, 2021, p. 38).

O caminho delineado para a construção do campo empírico desta pesquisa foi percorrido no terreno da contingência, baseado nas tentativas de acessar materiais que possam contribuir para a análise do nosso objeto de estudo. Com relação às percepções da pesquisa e a sua área do conhecimento, o trabalho baseia-se na concepção de interação entre sujeito-objeto e como perspectiva de estudo a epistemologia. De acordo com Saccol, (2009, p. 253) ao citar a interação entre sujeito-objeto acredita que “a realidade social é o produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social”. As pesquisas pós-críticas têm como pressuposto de que sujeito é resultado dos discursos, dos textos, das representações, dos enunciados, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber (Paraíso; Meyer, 2021).

Já com relação à epistemologia que se baseia a pesquisa, vincula-se aos estudos pós-estruturalista, numa vertente pós-crítica, uma vez que, as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2005, p. 17). Assim, podemos dizer que a interação sujeito e objeto tem um importante papel na pesquisa, uma vez que produz uma intersubjetividade dos fenômenos explorados, ampliando a capacidade de produção das atividades humanas.

Como consequência de pensar e fazer pesquisas organizadas a partir do referencial pós-crítico, os/as autores/as rechaçam o caráter normativo dos métodos de pesquisa. Ao relativizá-los e revitalizá-los a partir do problema de pesquisa e da orientação teórica, criam-se novas metodologias ou métodos de geração de dados. Esse processo traz consigo a reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa, mas, apesar de inovadora, a desconstrução das normas metodológicas está acompanhada de desafios. O primeiro deles é como descrever tais práticas metodológicas, quando

conceitos bem estabelecidos já não retratam o ocorrido na pesquisa (Vasconcelos, 2012, p. 11)

As metodologias de pesquisa pós-críticas seguem percursos diversos a fim de compreender o fenômeno em estudo. Paraíso e Mayer (2021) afirmam que as teorias pós-críticas não possuem um método recomentado para realizar as investigações. Ele é moldado de acordo com a problemática da investigação e dos questionamentos formulados a respeito do currículo a ser investigado. Para as autoras, a metodologia “é como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (Paraíso; Meyer, 2021, p. 18). Esse movimento provocado pelo ir e vir das perguntas e respostas mobiliza-nos para nosso percurso investigativo, pois, de acordo com Corazza “aquilo que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo” (Corazza, 2001, p. 18).

Pereira (2015, p. 13) aponta que “[...] na análise interpretativa foucaultiana, a arqueologia e a genealogia são dois conjuntos complementares”. Segundo Paraíso e Meyer, vale destacar que:

A compreensão mais livre que temos de metodologia, podemos dizer que tanto a genealogia⁴ e a arqueologia,⁵ que Foucault tomou de Nietzsche para fazer as análises históricas, [...] são “métodos” de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar (Paraíso; Meyer, 2021, p. 27).

As estratégias descritivo-analíticas utilizadas desconstruíram alguns conceitos e desenvolveram pressupostos e premissas nas pesquisas pós-críticas em educação que são fundamentais para orientar os rumos da pesquisa e a obtenção de modos de obtenção de respostas ao que se pretende. Para Paraíso e Meyer (2021, p. 40) se a descrição que fazemos dos textos e discursos é sempre analítica, a análise que fazemos das relações de poder é sempre descritiva. No olhar de Pereira (2015, p. 11) “vê-se, então, que o desenvolvimento de uma prática de pesquisa pós-estruturalista exige do pesquisador um olhar atento para as suas escolhas, as quais delinearão seus achados, sob pena de aprisioná-lo aos modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados”.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa — analisar os enunciados e as condições

⁴ Terminologia nietzschiana utilizada por Foucault para falar de um método de investigação que busca analisar a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (Paraíso; Meyer *apud* Foucault, 2000).

⁵ A arqueologia não se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou à sua objetividade (Castro, 2009, p. 40)

de possibilidade produzidas pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia, interrogando os efeitos de verdade que sustentam sua efetivação e os desafios que emergem no campo das práticas escolares —, o percurso metodológico foi delineado de modo a possibilitar a compreensão das relações entre política curricular e cotidiano escolar. Nessa direção, as escolhas metodológicas realizadas buscaram apreender os discursos, as práticas e as racionalidades que atravessam a implementação do currículo no Ensino Médio, tomando como referência uma escola estadual situada no município de Piatã, e considerando os sujeitos e os contextos nos quais tais enunciados se materializam.

Associada a abordagem pós-crítica, a investigação se define a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito de investigar os fenômenos sociais, e nessa abordagem o pesquisador é considerado sujeito e objeto da pesquisa. Segundo Minayo *et al* (2016), este enfoque tem como característica a capacidade de explorar as relações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, considerando os seus valores, crenças e atitude. A escolha da abordagem qualitativa se deu por esta apontar possibilidades e limites para pesquisar a política curricular que ora analisamos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa reconstrói o significado dos envolvidos da pesquisa valorizando diferentes modelos de pensamentos, criticando o modelo único de fazer ciência.

A pesquisa apresenta-se como exploratória. Gil (2008), afirma que esse tipo de pesquisa amplia a aproximação do pesquisador com o problema da pesquisa, podendo esclarecer ou modificar determinados conceitos. Assim, podemos ter uma compreensão de novos conceitos, uma vez que a pesquisa exploratória é flexível com relação ao seu planejamento, de modo que se necessário passará por modificação.

Nessa direção, procuramos ler os textos do campo empírico, refutando a ideia de fundamentos de noções como sujeito, verdade, subjetivação, discurso, entre outros. A partir desse entendimento, consideramos produtivas as contribuições da Michel Foucault e seus interlocutores na realização de pesquisas empíricas em educação, em particular, sobre políticas de currículo no Brasil e na Bahia.

Para Meyer e Paraíso (2021, p. 26), as teorias pós-críticas não possuem um método recomendado para a realizar as investigações. Ao analisar as práticas discursivas do DCRB, no que concerne ao Ensino Médio por uma guiamos pela pesquisa documental. com seus contextos e períodos das suas formulações, para então compormos uma plataforma analítica que ajude interrogarmos o DCRB em seu tempo de atuação. A materialidade de informações que se pode extrair, possibilita ampliar seu entendimento pois a compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Assim, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica

e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10).

Ao tratar os documentos como fontes que exigem interpretação crítica, a análise propõe-se a reconfigurar saberes e abrir novas perspectivas sobre os fenômenos investigados. Os dados empíricos, embora essenciais, não se bastam; é a mediação intelectual do investigador — que envolve interpretação, síntese e inferência — que transforma a informação bruta em conhecimento significativo. A análise documental, assim, torna-se um exercício metodológico que demanda sensibilidade teórica e rigor analítico para decifrar sentidos ocultos ou implícitos nos registros documentais. Para Mayer e Paraíso (2021, p. 26), “a forma como fazemos pesquisa vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4),

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Somente descrevendo, e em detalhes, os diferentes textos educacionais, os discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos suas feições, seus processos de produção, seus modos de funcionamento (Meyer; Paraíso, 2021, p. 26).

O texto basilar e constitutivos dessa pesquisa, o DCRB, destinado às ofertas do Ensino Médio, é uma proposta curricular elaborada a partir da BNCC com o objetivo de orientar o planejamento e a organização do ensino nas escolas da rede estadual, incluindo o Ensino Médio. O documento busca articular as competências gerais previstas na BNCC com elementos específicos do contexto baiano, considerando aspectos socioculturais e regionais. No Ensino Médio, o DCRB propõe diretrizes para o desenvolvimento das áreas do conhecimento, visando à formação integral dos estudantes e à preparação para os desafios da vida social, acadêmica e profissional.

Segundo Pereira (2015, p. 33),

Por ser um elemento discursivo da política educacional, as políticas curriculares fazem parte de uma biopolítica de estado, que regula, normatiza, institui diretrizes, governa e, no estado da Bahia tais normalizações curriculares focalizaram mudanças significativa no âmbito das escolas [...].

Um fio condutor de pesquisa com o DCRB e objeto de investigação, é a BNCC. Nesse aspecto, Pereira e Diniz afirmam que (2015, p. 12) “Do ponto de vista metodológico, percorrer os labirintos da pesquisa pós-estruturalista em educação, implica pensar os caminhos e estratégias a serem utilizadas para compreensão do objeto investigativo [...]”. Um caminho que se vincula a BNCC com o documento baiano, trata-se de um documento normativo que estabelece as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. Como destaca Paraíso (2023, p. 81) “os textos, portanto, são tecidos pelos rastros e diferenças de outros textos. Então, não há texto em si mesmo”.

Essa autora também afirma que “nas teorias críticas, o currículo é um artefato cultural produzido nas relações de poder” (Paraíso, 2023, p. 82). Questionamos: que currículo se revela no Documento Orientador do Novo Ensino Médio da Bahia, publicado em 2022 pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia? Foi desenvolvido com o objetivo de subsidiar a implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas da rede estadual. Esse documento também será constitutivo da nossa pesquisa documental. Voltado especificamente para o início da nova organização curricular no ano letivo de 2022, o documento apresenta diretrizes pedagógicas que visam garantir a adaptação gradual ao novo modelo, incluindo a reestruturação da carga horária, a introdução dos Itinerários Formativos e a definição da Formação Geral Básica. Além disso, aponta aspectos do contexto sociocultural baiano, contribuindo para a construção de uma proposta curricular alinhada às realidades regionais e às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o Documento Orientador cumpre papel estratégico na articulação entre as políticas nacionais e as especificidades locais da educação na Bahia.

De outro lado, Paraíso (2023, p. 82) afirma que o currículo

É visto como artefato que investe para produzir o corpo dócil, vigiado, o sujeito individualizado e governado, porque define, localiza e investe na produção de sujeitos. Mas sua linguagem não é nem totalmente controlada e nem coerente. Há conflitos no currículo sobre o sujeito que diz querer formar e os discursos que divulga e ensina para, supostamente, formar o sujeito desejado.

Para a concretização desta pesquisa, realizaremos a análise discursiva de textos oficiais

elaborados para a implementação da reforma do Ensino Médio no estado da Bahia, incluindo o currículo proposto para essa etapa da educação básica, bem como os materiais normativos e orientadores produzidos e divulgados pela gestão estadual à rede pública de ensino durante o processo de implantação. A investigação foi conduzida com base nos estudos foucaultianos, buscando refletir sobre os discursos que atravessam tais documentos. Para Michel Foucault, o discurso não apenas reflete ou nomeia a realidade preexistente. Em vez disso, o discurso é uma força constituinte e define, por meio das relações heterogêneas de poder-saber, o que pode ser dito- e por quem- em determinado lugar e tempo histórico (Sales *apud* Meyer; Paraíso, 2021, p. 126).

Dessa forma, fundamentados no referencial pós-estruturalista, delinearemos nossa própria trajetória investigativa percorrendo diferentes autores, explorando novas expressões e revelando outros materiais. Para trilhar esse percurso, analisaremos os registros que iremos acessar, nos discursos a serem interpretados e nas vozes que ecoam sobre o objeto ainda em estado de espera e provocação.

Para compreender os discursos e suas implicações nas práticas docentes e escolares, adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, articulada à análise do discurso de orientação foucaultiana. Nesse contexto, utilizamos a análise documental como recurso metodológico central, considerando suas especificidades no tratamento e interpretação das fontes, com atenção aos enunciados, às regularidades discursivas e aos regimes de verdade que atravessam os materiais examinados.

A pesquisa utilizou como técnica a análise do material empírico produzido a partir dos relatos dos participantes, compreendidos como expressões das vozes dos sujeitos que integram o campo investigado. Nas pesquisas sociais, esse tipo de material constitui uma das principais formas de acesso aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às temáticas que atravessam suas experiências. Minayo e Costa (2018), aponta a importância dessa forma de coleta pelo posicionamento do entrevistado sobre uma temática. Entre as diferentes modalidades existentes — estruturada, semiestruturada, aberta ou fechada — optou-se, neste estudo, pela abordagem semiestruturada, por permitir maior flexibilidade na condução do diálogo, sem perder de vista os objetivos da investigação. Os autores afirmam que a,

Entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo; Costa, 2018, p. 142).

Nesse contexto, a entrevista semiestruturada possibilita garantir o posicionamento do entrevistado, ao oferecer um espaço no qual ele pode expressar suas experiências e percepções sobre a temática investigada, orientado por um roteiro previamente definido, mas suficientemente flexível para acolher os sentidos atribuídos pelos participantes. Nesse sentido, Sionek, Assis e Freitas (2020) sustentam que a entrevista pode se configurar como um espaço de expressão singular e de produção de sentidos, compreendida como um campo intersubjetivo constituído na relação entre pesquisador/a e participante. Trata-se de um processo no qual o significado emerge do encontro entre o que é dito e o que é escutado, entre o que se explicita e o que permanece como fundo da narrativa. Nessa perspectiva, própria da pesquisa qualitativa, a escuta do/a pesquisador/a assume caráter interpretativo, acolhendo falas, silêncios e ambiguidades, com vistas à compreensão dos sentidos atribuídos pelo/a entrevistado/a à sua trajetória e às experiências vividas.

As questões foram elaboradas no contexto da implementação do Novo Ensino Médio e, para a obtenção de respostas mais qualificadas, tornou-se necessária a elaboração criteriosa das perguntas, uma vez que foi a partir delas que se conseguiu, ou não, obter os dados necessários à realização das análises propostas. As falas dos participantes foram gravadas exclusivamente com a finalidade de possibilitar sua posterior transcrição e reescrita, não tendo sido utilizadas em quaisquer outras circunstâncias.

As entrevistas empíricas foram realizadas em uma escola da Rede Estadual de Ensino da Bahia, localizada no município de Piatã, situado na Chapada Diamantina Meridional, no interior do estado da Bahia. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, (dados de 2022) o município possui uma área de 1.825,857 km², uma população de 20.086 habitantes e está a 575,9 km da capital, Salvador. Fundado em 1878, Piatã é reconhecido por seu valor histórico e por ser nacionalmente conhecido como a cidade do melhor café do Brasil.

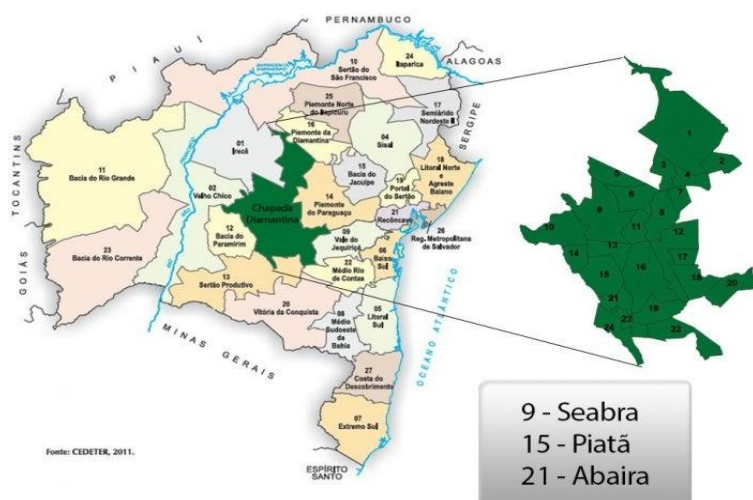
De um lado, está a Serra da Santana, lugar da Capelinha, nosso cartão postal. Quando “extraordinária”, em seu leito, apresenta inúmeras cachoeiras e cerrações; quando “tímida”, ainda assim, é capaz de exibir inclinações geográficas que simulam uma onda a quebrar no além-mar. Do outro lado, a Serra da Tromba, moradia dos diamantes, da “árvore solitária”, porta de saída do sol. De frente para a Tromba, à direita, os Três inseparáveis Morros parecem cuidar de milenares artes rupestres que lá se localizam enquanto, à esquerda da serra, sinuosas curvas fazem lembrar os desenhos animados, quando três erupções de rochas ilustram a face de uma “lua feliz”. E, daqui da cidade estamos todos nós e uma dúvida ... Se contemplar a Santana oi a Tromba (França, 2010, p. 26).

A entrevista qualitativa permitiu — e, por vezes, provocou — que os docentes

participantes revisitassem suas trajetórias profissionais e experiências no contexto da implementação do Novo Ensino Médio e do Currículo da Bahia, mobilizando sentimentos e elaborando reflexões sobre esse processo. Nesse percurso, o papel da pesquisadora foi assumido de modo reflexivo e ético, reconhecendo-se como parte constitutiva da situação investigativa e da produção dos sentidos que emergiram nos relatos. A pesquisadora atuou como mediadora da escuta e da narrativa, criando condições para que os docentes pudessem elaborar suas experiências e refletir sobre a política curricular em curso, sem a pretensão de neutralidade, mas com atenção aos limites, às implicações e às responsabilidades inerentes ao trabalho de campo. Ao narrarem suas vivências, os docentes puderam se deparar com aspectos de sua prática pedagógica e de sua relação com o currículo que anteriormente se apresentavam de forma pouco explícita, mas que foram sendo desvelados no decorrer da entrevista. Esse movimento, sustentado por uma escuta atenta e interpretativa, constituiu-se como uma oportunidade de ressignificação e de construção de perspectivas ampliadas sobre o fazer pedagógico e o currículo vivido

O *Colégio Estadual*⁶ investigado está situado na sede do município e integra o Núcleo Territorial de Educação da Chapada Diamantina (NTE 03), cuja sede administrativa está localizada em Seabra. A instituição não participou do grupo de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, tendo iniciado a implementação da nova proposta curricular em 2022, após o retorno das aulas presenciais, suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19.

Imagem 2: Território de Identidade da Chapada Diamantina



Fonte: Laboratório Regional (2017).

⁶ A expressão “Colégio Estadual” designa, de forma fictícia, a instituição na qual foi realizada a pesquisa. Em respeito aos princípios éticos que orientam estudos de natureza qualitativa, optou-se por não revelar o nome real da escola, de modo a preservar sua identidade e a dos participantes envolvidos.

A infraestrutura física da escola constitui-se de 9 (nove) salas de aula, uma secretaria escolar, uma sala de direção, uma sala de vice direção, uma sala de professores, uma sala de coordenação, um sala-laboratório de matemática, uma sala-laboratório de ciências da natureza, 6 (seis) banheiros para estudantes e um para profissionais da escola, um teatro com capacidade para 130 pessoas, um refeitório amplo e uma cozinha com despensa, sala de nutricionista.

Em 2025, o *Colégio Estadual* atendeu a mais de 500 estudantes, oferecendo o Ensino Médio no turno diurno e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. O quadro de pessoal é constituído por 44 (quarenta e quatro) profissionais, distribuídos da seguinte forma: um diretor, duas vices-direção e uma coordenadora pedagógica, o corpo docente é composto por 21 (vinte e um) professores e 19 funcionários de apoio (merendeiras, porteiros, vigias, agentes administrativos e serviços gerais).

A escola funciona de segunda a sexta-feira, nos três turnos, no período de 7h20min às 11h50min, das 13h às 17h30min e das 18h30min às 21h50min, sendo que os intervalos para lanche são de 20 minutos em cada turno e cada aula do ensino médio tem a duração de 50 minutos e são 5 (cinco) horário por dia, nas turmas de tempo parcial. Ressalta-se que a escola possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado, alinhado às diretrizes da rede estadual de ensino e à proposta do Novo Ensino Médio, servindo como instrumento norteador das ações pedagógicas e organizacionais da instituição.

Os sujeitos da pesquisa foram treze (13) educadores do Colégio Estadual do município de Piatã, que exerceram efetiva docência na unidade escolar entre os anos de 2021 e 2025, critério estabelecido para a inclusão na pesquisa. Os docentes que iniciaram a regência após esse período não atenderam ao critério de inclusão e, portanto, não integraram o estudo. A participação dos docentes nas entrevistas ocorreu de forma voluntária, antecedida pela entrega de um convite formal individual, por meio do qual foram apresentados os objetivos e a relevância do estudo. O grupo de entrevistados contemplou, de maneira natural, as quatro áreas do conhecimento previstas na organização curricular: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Esses profissionais contribuíram nas entrevistas relativas ao objeto da pesquisa, oferecendo esclarecimentos essenciais para a compreensão das dinâmicas e desafios presentes nos processos de implementação curricular.

Quadro 5 – Participantes da Pesquisa: Formação, Área do Conhecimento que leciona e tempo na Escola.

Participante	Área do Conhecimento	Formação	Tempo que trabalha na Escola
Professor 01	Matemática e suas Tecnologias	Licenciatura em Matemática	14 anos

Professor 02	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Licenciatura em Geografia Mestrado em Geografia	14 anos
Professor 03	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Licenciatura em Filosofia	16 anos
Professora 04	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Licenciatura em História	13 anos
Professora 05	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Licenciatura em Pedagogia	16 anos
Professora 06	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras,	12 anos
Professor 07	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras, Mestrado em	14 anos
Professora 08	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras.	16 anos
Professora 09	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Educação Física	13 anos
Professora 10	Linguagens e suas Tecnologias	Licenciatura em Letras	14 anos
Professora 11	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Ambientais	4 anos
Professora 12	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Licenciatura em Química	4 anos
Professor 13	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Licenciatura em História	4 anos

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual (2025)

Para a construção dos dados da pesquisa, a entrevista mostrou-se um instrumento especialmente relevante para captar o fenômeno investigado. Como destaca Bortolozzi (2020, p. 29), a entrevista constitui uma interação social marcada por diálogo e objetivos definidos, sendo recomendável que seja conduzida pelo próprio pesquisador, dada a riqueza desse momento na coleta de informações. A análise dos dados ocorreu em perspectiva discursiva, articulando-se por meio da triangulação entre as falas dos docentes e os documentos que compõem o corpus empírico da investigação.

As entrevistas presenciais foram gravadas e posteriormente transcritas. Os encontros ocorreram em dias e horários escolhidos pelos participantes, sem qualquer impedimento ou dificuldade. A condução seguiu um roteiro previamente elaborado (Apêndice 1), garantindo estrutura ao processo, mas sem limitar a liberdade de expressão dos entrevistados, que puderam expor suas percepções sobre a temática. As gravações foram realizadas por meio de um aparelho celular, transcritas na íntegra e, em seguida, apresentadas aos participantes, possibilitando que analisassem o conteúdo, confirmassem as informações ou refutassem o que considerassem pertinente. Assim, a perspectiva de análise do discurso adotada parte do pressuposto de que discurso é uma prática que fabrica verdade, saberes, sentidos, subjetividades (Foucault, 2005). Nessa perspectiva, a verdade deixa de ser entendida como algo neutro ou estável, passando a ser compreendida como resultado de relações de poder que atravessam instituições, normas e práticas. Assim, os discursos definem o que pode ser reconhecido como legítimo, estabelecem modos de interpretar o mundo e participam da constituição dos sujeitos, influenciando tanto

suas formas de existência quanto as possibilidades de ação no contexto em que se inserem.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), conforme Parecer nº 7.826.490, de 08 de setembro de 2025 (Anexo 1). As entrevistas foram realizadas com docentes que participaram diretamente do processo de implementação do currículo iniciado em 2022 e que permaneciam em regência de classe em 2025. Em razão desse recorte, professores recém-chegados à instituição, aprovados em concurso, bem como os docentes aposentados em 2025, não integraram o grupo de participantes da investigação.

Os docentes envolvidos na pesquisa foram previamente informados acerca dos objetivos, procedimentos e implicações éticas do estudo, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice II, confirmando formalmente sua participação como informantes. O documento foi elaborado em conformidade com as resoluções que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, contemplando todas as informações necessárias sobre riscos, benefícios, confidencialidade e voluntariedade. Para assegurar o anonimato institucional e individual, os nomes dos participantes foram substituídos por identificações codificadas, conforme a caracterização apresentada no Quadro 5. De igual modo, o responsável pela instituição em que o estudo foi desenvolvido assinou o termo de autorização institucional, garantindo a anuência formal para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO DCRB

Em 2022, o Documento Curricular foi apresentado na Bahia, de forma digital em site oficial, pela Secretaria da Educação. Consta nas primeiras páginas os sujeitos que estavam à frente do processo da Gestão e Elaboração do referencial. Nomes como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Ba (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Instituto Anísio Teixeira (IAT), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Coordenadores e Relatores das áreas do Conhecimento, diferentes Superintendências do Estado da Bahia e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Antes da divulgação, o DCRB - Etapa Ensino Médio - Volume 2, foi submetido a uma consulta pública e só posteriormente enviado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, após análise. Assim descrito,

Até sua homologação, o documento passou pelos seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio; leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB; submissão da 1ª versão à consulta pública; produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA nº 111/2022) ;e homologação do Parecer de aprovação do DCRD pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (Bahia, 2022, p. 20).

Há de se observar que a teorização sobre política curricular compete uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinalados por instituições executivas e legislativas do Estado (Lopes; Macedo, 2011, p. 234). As autoras apontam que os primeiros estudos sobre políticas curriculares são de cunho estrutural como uma das marcas do campo do currículo. Nesses estudos investigativos destacam-se as orientações apresentadas às escolas e, outras como a prática implementa essas orientações. Assim, a apresentação do DCRB e a observação da sua efetividade na prática constitui-se uma política curricular da Bahia, bem como compreendê-la como produções de governo ou de estado, vinculadas ou não às agências multilaterais.

É de conhecimento público que a Bahia deixou para bem perto do prazo final determinado pela Lei 13.415/2017 a implementação de ações para acompanhar a reforma do ensino médio em toda a sua rede de ensino e, de certa forma, concomitantemente, o contexto pandêmico da covid 19 contribuiu para que agravasse a situação. Durante a pandemia, as aulas foram suspensas de forma presencial e, na amplitude que a implementação exigia, a forma

remota não era metodologia eficaz para tal.

Em 2019, a Bahia iniciou o processo de implementação nas 544 escolas-piloto da rede estadual que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018) e, nesse mesmo ano, deu início ao processo de elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB – volume II – etapa Ensino Médio. Em 2020 foi iniciada a implementação de uma nova arquitetura curricular nessas escolas, porém a pandemia da COVID-19 impôs a suspensão das atividades letivas e, assim sendo, a implementação foi prorrogada para o Continuum Curricular 2020/2021 (Bahia, 2022, p. 5).

As mudanças no currículo do ensino médio, somadas à ausência ou ao baixo suporte oferecido às escolas-piloto da rede estadual, geraram impactos negativos no trabalho docente. Um dos principais efeitos foi a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que levou professores a assumirem disciplinas de outras áreas ou eletivas, dificultando o planejamento e a execução das atividades pedagógicas. Esses desafios se intensificaram diante de um cenário já fragilizado pela pandemia, pelas dificuldades tecnológicas e socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes e pelo ingresso dos novos coordenadores pedagógicos que, de certa forma, ainda não dominavam a teoria que sustentavam a reforma em curso.

Na Jornada Pedagógica da rede estadual de 2022, a Secretaria da Educação disponibilizou no site institucional o *Documento Orientador do ano letivo de 2022 Novo Ensino Médio* para que as unidades escolares apresentassem todas as orientações aos seus professores. No entanto, em relação ao Ensino Médio não houve uma sistematização com a participação dos educadores, coordenadores pedagógicos e diretores. A versão final do Documento coincidiu com o período eleitoral de 2022 e fragmentou-se toda discussão necessário para a compreensão e questionamentos acerca do documento. Qual a consequência disso para o entendimento na prática pelas Unidades Escolares?

O documento aponta que sua elaboração foi para garantir as aprendizagens essenciais, com organização curricular que promova a formação integral para fortalecer uma sociedade democrática de direitos, com o trabalho sistemático do docente. Se a docência é necessária para que o estudante tenha garantido seus direitos a aprendizagens, como cumprir sua finalidade sem a orientação e acompanhamento adequados e em tempo real com os educadores?

A visão estratégica da escola deve destacar seu ambiente interno como o espaço ideal e essencial para a formação de todos os envolvidos. Nesse aspecto, a equipe diretiva - direção e coordenação pedagógica - tem um papel importante, dada a influência que possuem na criação de um clima propício para as garantias do entendimento da política pública de implementação da reforma e seus desdobramentos no conhecimento e estudo do DCRB. Nesta perspectiva,

A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um local possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, estará capacitando seus docentes e a própria instituição como um todo (Vogt, 2001, p. 2).

Ao expressar o referencial curricular como essencial para o planejamento curricular das Unidades Escolares norteada pela atualização ou elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) implica afirmar na percepção de que a escola contribui, num movimento contínuo para potencializar aspectos que terão impactos na prática escolar.

A análise do DCRB exige, inicialmente, situá-lo no interior do arranjo normativo e político que conforma o atual Ensino Médio brasileiro. Nesse contexto, a BNCC configura-se como um marco normativo de caráter nacional, responsável por definir aprendizagens consideradas essenciais e por estabelecer referenciais comuns para a organização dos currículos. A Reforma do Ensino Médio, por sua vez, institui uma reconfiguração estrutural dessa etapa da educação básica, redefinindo tempos, percursos formativos e formas de organização curricular, ao mesmo tempo em que produz novas demandas e tensões no campo das políticas educacionais. O DCRB emerge desse entrelaçamento, não como mera transposição da BNCC ou simples operacionalização da Reforma, mas como um artefato político-curricular situado, no qual se materializam escolhas, disputas e traduções produzidas no âmbito do sistema estadual de ensino, orientando a construção dos currículos escolares e as práticas pedagógicas na rede pública baiana.

4.1 Produção discursiva da Formação Geral Básica: saberes, sujeitos e normatizações.

Para compreender a organização curricular expressa no Documento Curricular Referencial da Bahia, em uma breve retrospectiva, inicia-se fundamentando-o com os Parâmetros Curriculares Nacionais contento as diretrizes e estrutura de um currículo a ser desenvolvido. Esse documento já apresentava uma defesa de uma base nacional para o currículo. Assim, em 2011, através do Parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Interessa-nos fazer um parêntese em torno do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cujas ações teve por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. Este documento aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

O Pacto representou o “barulho” de professores e estudantes insatisfeitos com os processos de ensino e aprendizagem existentes nesta etapa, pois o que a escola oferecia não refletia os anseios dos estudantes. Esta etapa da Educação Básica exige estudos e pesquisas mais aprofundados para compreender as necessidades dos jovens, que possuem desejos, valores, crenças e perspectivas distintas, inseridos em famílias e grupos sociais específicos e, especialmente, enfrentam as dificuldades inerentes ao processo educativo. Em contextos de crise e de reforma, como destaca Ball (2011), as políticas educacionais passam a ser tensionadas e reconfiguradas, abrindo espaço para disputas em torno de novas racionalidades e formas de reorganização da escola e do currículo. Além dessas características e das dificuldades associadas a algumas delas, os jovens se deparam com um cenário social desafiador, que demanda conhecimentos, posicionamento crítico, equilíbrio, envolvimento, ética e uma visão ágil e perspicaz para lidar com questões pessoais, sociais e globais, que estão em constante transformação.

Com o intuito de contextualizar a organização curricular do Ensino Médio, é essencial considerar os principais marcos legais que regem essa etapa da educação básica no Brasil. A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza os documentos normativos, em âmbito nacional e estadual, que orientam a estruturação dos currículos do Ensino Médio, evidenciando os fundamentos legais que sustentam as diretrizes pedagógicas e organizacionais.

Quadro 6 - Marcos Legais nacional e estadual relativos à organização dos currículos de Ensino Médio

MARCOS LEGAIS	DESCRIÇÃO/EMENTA/ DESTAQUE
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Nº 9394/1996.	Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) – Lei nº 13.005/2014	Metas 3,7,11 e 17 tem uma relação mais direta com a etapa para o Ensino Médio e com os desdobramentos na atual política curricular do Ensino Médio.
Projeto de Lei nº 6.840/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.
Medida Provisória nº 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
Lei nº 13.425/2017	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 3/2018, de 3 de outubro de 2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio DCNEM
Resolução CNE/CP Nº 4/2018 17 de dezembro de 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio.
Portaria nº 1.432/2018 do MEC	Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários formativos.
Resolução do CEE nº 137, DE 17 de dezembro de 2019	Fixa normas complementares para a implementação da BNCC nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes de ensino na Educação Básica do Estado da Bahia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do cenário apresentado na elaboração e aprovação da BNCC, seguido de outros normativos e documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC), o DCRB apresenta,

[...] propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus filhos e suas filhas que promovam a superação da lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estrutura a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e na divisão de classes sociais, a exemplo da difusão crescente de teorias que reforçaram a ideia da escola como aparelho ideológico do estado, bem como o financiamento da educação no país é praticado por organismos internacionais. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de

resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos [...] (Bahia, 2022, p. 24-25).

De outro lado, afirma que “deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular” (Bahia, 2022, p. 25).

Os desafios da implementação da nova política educacional são situações preciosas para esse estudo. O panorama descrito em que o financiamento da educação no Brasil é, em grande parte, dependente de mecanismos e políticas determinadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, muitas vezes resulta em um modelo de educação que privilegia a lógica do mercado e a formação de uma força de trabalho submissa às necessidades do capitalismo global. Conforme discutem Lopes e Macedo (2011), o currículo configura-se como um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual diferentes projetos de sociedade e de formação entram em confronto. As políticas curriculares, ao produzirem sentidos sobre qualidade, eficiência e desempenho, operam como práticas discursivas que buscam estabilizar determinadas significações e orientar as ações no cotidiano escolar. Em diálogo com essa abordagem, as teorias da resistência, também analisadas por Lopes e Macedo (2011), reafirmam o compromisso com a emancipação ao defenderem a centralidade da escola como espaço de explicitação das contradições vividas pelos sujeitos, possibilitando leituras críticas das políticas educacionais e de seus efeitos sobre as práticas pedagógicas.

O conflito ocorre porque um currículo como linguagem (Corazza, 2001) expressa os diferentes sujeitos que dele se faz, apropria, impõem e resiste. Assim, “um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômicas-sociais até as tramas amorosas e transferências” (Corazza, 2001, p. 14). A linguagem adotada no DCRB remete à concepção de currículo formulada por Corazza, que o entende como uma linguagem em si mesma, composta por significantes, significados, sons, imagens, conceitos, discursos, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos e cortes (Corazza, 2001). Contudo, embora se declare “aberto” e “referencial”, o documento recorre a marcas linguísticas que tensionam essa abertura, como os termos “princípios”, “diretrizes” e “coerência”, que reiteram uma lógica de normatização e autoridade discursiva.

O DCRB – Volume 2 – Etapa do Ensino Médio é um documento referencial para as unidades escolares da rede estadual da Bahia. Direciona estratégias que mantêm as finalidades

do Ensino Médio expressas na LDB 9394/96 a saber:

[...] assegurar a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o mundo do trabalho e para a cidadania; o aprimoramento do/a educando/a como pessoa humana integral, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológico que estruturam a sociedade (Bahia, 2022, p. 19).

Preserva-se os fundamentos básicos de garantia para o desenvolvimento dos estudantes já prescritos na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96. A mudança mais evidente na atual política do Ensino Médio recai sobre o currículo, mas especificadamente, sobre a organização composição curricular ou arquitetura curricular. Apoiado nestes aspectos, a carga horária ampliou gradativamente desde então para até 1400 horas anuais, totalizando 3000 horas para toda a etapa, organizada em formato de séries anuais com carga horária dividida em 600 horas anuais para Formação Geral Básica (FGB) e 400 horas anuais para a parte flexível.

Atendendo a uma demanda social, o governo federal (Luiz Inácio Lula da Silva) promulgou a Lei Federal 14.945 de 31 de julho de 2024, que amplia a carga horária da FGB para 2.400h para o Ensino Médio. No entanto, esse movimento normativo, ao mesmo tempo que aparenta atender a uma reivindicação legítima de ampliação do tempo escolar, também carrega efeitos discursivos importantes que merecem ser problematizados. A expansão da carga horária da FGB é apresentada como um avanço educacional. No entanto, sob a ótica da análise do discurso foucaultiana, esse movimento pode ser interpretado como parte de uma racionalidade de governo que visa reorganizar o tempo escolar segundo critérios de produtividade e desempenho. A homogeneização do tempo de escolarização, apesar de aparentemente equitativa, pode funcionar como um mecanismo de controle que impõe formas padronizadas de ensino e aprendizagem, muitas vezes descoladas da diversidade dos contextos escolares.

Na Bahia, considerando o currículo contínuo e as séries para a terminalidade dessa etapa da educação básica, a matriz curricular reestruturada está sendo implementada gradativamente, adotada em 2025 apenas para o 1º do Ensino Médio. A ampliação foi normatizada pela Portarias 77/2025 e 124/2025. Ao ampliar a carga horária da FGB, reforça-se um determinado modelo de sujeito escolar: disciplinado, disponível, adaptável às novas exigências curriculares. Nesse sentido, a reforma não apenas reorganiza tempos e conteúdo, mas também contribui para a constituição de subjetividades ajustadas a uma lógica meritocrática e individualizante, especialmente quando articulada aos itinerários formativos que enfatizam a ideia de “escolha”

como responsabilidade pessoal.

No DCRB, a FGB é parte do currículo comum a todos os estudantes, conteúdo componentes curriculares que serão ofertados de maneira igualitária em todo país. Está constituída, conforme a BNCC, em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso estudantil do estudante. Está descrita pelo artigo 11 reafirmando que é composta por competências e habilidades previstas na BNCC e “articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômica, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento” (Bahia, 2022, p. 19). Desse modo, o DCRB ao definir que o currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado de forma interdisciplinar e transdisciplinar destaca que busca uma formação integral. Neste contexto, o estado da Bahia, “[...] a Formação Geral Básica demarca a importância da apropriação, pelos estudantes, dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade” (Bahia, 2022, p. 139).

Conforme expresso na BNCC, as quatro Áreas do Conhecimento – Área das Linguagens e suas Tecnologias, Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologia – estão organizadas por área e não por componente curricular, com exceção de Língua Portuguesa. Dessa maneira, se intenciona uma interdisciplinaridade que promova uma articulação dos conhecimentos a partir das habilidades e competências. Destaca-se, entretanto, que no referencial da Bahia, “continuou organizada por componente curricular, em que cada componente traz os objetos de conhecimento clássicos e essenciais para a formação integral dos/as estudantes para, a partir daí o desenvolvimento de competências e habilidades” (Bahia, 2022, p. 140).

A estrutura curricular da FGB, dividida em Áreas do Conhecimentos, apresenta a seguinte configuração:

Quadro 7 – Organizadores Curriculares do Ensino Médio por Área do Conhecimento

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	Organizadores Curriculares
Linguagens e suas Tecnologias	Arte Língua Inglesa Educação Física Língua Portuguesa	Organização nas três séries e em todas as Áreas: 1.Campos de atuação; 2.Competências Gerais da Educação Básica 3.Competências Específicas da Área 4.Habilidades Específicas de cada componente curricular da Área;
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia Física Química	

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia Geografia História Sociologia	5.Objetos dos conhecimentos por componente curricular da área
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essa diferenciação do DCRB em relação à BNCC evidencia que o currículo não é neutro nem meramente técnico, mas se constitui como um espaço de produção de sentidos atravessado por disputas políticas e sociais. Conforme argumentam Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares expressam determinados projetos de sociedade e de formação, ao mesmo tempo em que silenciam ou subordinam outros interesses possíveis. Nesse movimento, o DCRB, ao ser apresentado à sociedade baiana, destaca a dimensão multicultural do currículo ao defender o respeito às diferenças, o pluralismo de ideias e a valorização da diversidade cultural, assumindo explicitamente um posicionamento político-pedagógico comprometido com a pluralidade de identidades e saberes presentes no território baiano (Bahia, 2022, p. 105)

Apesar de que o DCRB, tal como a BNCC utilizam do termo competência, na Bahia, considerou-se na elaboração do documento, a competência definida pela dimensão social, no plano complexo das relações sociais, políticas e econômicas para compreender as transformações das relações sociais e no trabalho coletivo. Refere-se a qualificação, ao profundo conhecimento relativo a um conteúdo específico. Considerou-se também que as múltiplas dimensões da formação humana mediadas pela escola acontecem também pela mediação de diferentes currículos. Conforme apresenta o Documento,

Expressamos o nosso entendimento de que o currículo escolar é uma seleção intencional da porção da cultura que fará parte da formação dos/as estudantes em diferentes gerações, mas compreendemos também [...] o currículo centrado nos interesses imediatos dos/as estudantes empíricos, estudantes idealizados/as, e não dos/as estudantes concretos, bem como no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em substituição ao científico clássico e do universal (Bahia, 2022, p. 104-105).

Ao problematizar currículos orientados pelos “interesses imediatos” dos/as estudantes, Bahia (2022) evidencia uma tensão que se torna particularmente visível quando analisamos a BNCC e o DCRB. Embora ambos defendam a centralidade do estudante e a valorização de seus contextos, essa diretriz frequentemente opera sobre a figura de um estudante idealizado, descolado das condições concretas dos sujeitos das escolas públicas baianas. Na BNCC, essa concepção aparece reforçada pela ênfase em competências pragmáticas e aprendizagens voltadas ao cotidiano e ao utilitário, o que tende a deslocar a função da escola de mediadora do conhecimento científico para uma instância de desenvolvimento de habilidades instrumentais.

O DCRB, ainda que afirme valorizar o território e combater desigualdades, adota essa mesma lógica ao reproduzir discursos de flexibilização e personalização que podem, paradoxalmente, reduzir o acesso a saberes estruturantes, sobretudo para aqueles que dependem da escola para ultrapassar desigualdades históricas. Assim, ao confrontarmos tais documentos, evidencia-se que a defesa de um currículo centrado nos “interesses imediatos” não apenas fragiliza o papel da escola pública na democratização do conhecimento, como também reforça o risco de que estudantes reais — e não os idealizados — tenham sua formação restringida àquilo que já conhecem ou vivenciam, limitando possibilidades de ampliar horizontes culturais, científicos e sociais.

Os currículos que se orientam predominantemente pelos interesses imediatos e pragmáticos dos/as estudantes são, muitas vezes construídos a partir de uma imagem idealizada desse sujeito. Essa perspectiva tende a reduzir a experiência escolar ao atendimento do cotidiano e do utilitário, deslocando a centralidade do conhecimento científico, sistematizado e historicamente acumulado. Tal movimento produz tensões importantes: Empobrece a função formativa da escola, que deixa de mediar o acesso a saberes amplos, complexos e que permitem compreender estruturas sociais, históricas e culturais; Pode reforçar desigualdades, pois estudantes com menor capital cultural dependeriam ainda mais da escola para acessar conhecimentos que não circulam em seus contextos familiares; Constrói um “estudante empírico idealizado”, que não corresponde aos estudantes concretos, com suas experiências, limitações e potências; Alinha-se, em certos casos, ao relativismo epistemológico, enfraquecendo a legitimidade da escola como espaço de produção e partilha do conhecimento socialmente relevante. Essa lógica aparece nos documentos curriculares, de que modo a se relaciona com discursos de flexibilização e personalização, e por que isso pode gerar contradições quando confrontado com a função social da escola pública em contextos de desigualdade.

Os documentos curriculares, embora frequentemente apresentados como orientações neutras, exercem um forte poder discursivo ao definirem quais conhecimentos são legitimados e quais formas de ser estudante e professor são consideradas desejáveis no âmbito escolar. Ao produzir sentidos sobre o que é “formação adequada”, “aprendizagem relevante” esses textos não apenas organizam conteúdos, mas conformam práticas e subjetividades, regulando a atuação docente e a experiência estudantil.

Assim, mais do que prescrever conteúdos, operam como dispositivos de poder que estabilizam determinadas visões de mundo, naturalizam escolhas políticas e limitam outras possibilidades de currículo, especialmente quando constroem sujeitos idealizados e descolados

das realidades concretas da escola pública. Nesse sentido, compreender o caráter discursivo desses documentos é fundamental para analisar como eles moldam, orientam e, por vezes, restringem os horizontes formativos no Ensino Médio.

No entanto, o Documento, na seção Fundamentos Teóricos do Currículo, finaliza reiterando a intencionalidade de que o currículo se configura:

Como um instrumento de ampliação das possibilidades de aprendizagens para as juventudes do nosso Estado, de desenvolvimento intelectual, de emancipação, de resistência, que se enriqueça a partir das vocações e especificidades inerentes aos diversos territórios baianos e que se concretize nas dinâmicas de cada escola, em cada estudante e em cada comunidade (Bahia, 2022, p. 105)

Tais discursos produzidos e propagados são reflexos das lutas de poder que subjazem as políticas educacionais. Segundo Foucault (2014), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. A forma como o ensino é organizado e os conteúdos são transmitidos está diretamente ligada ao poder e à influência sobre o controle das ideias e dos saberes. A educação, nesse sentido, não apenas ensina conteúdos, mas também define quais discursos serão predominantes, quais saberes terão mais valor e quais grupos terão acesso ao poder relacionado a esses saberes. O sistema educacional, ao decidir quais conhecimentos são ensinados e quem os ensina, pode reforçar ou modificar as estruturas de poder existentes, influenciando a maneira como as pessoas pensam e se relacionam com a sociedade e com as autoridades.

Para Foucault (2014, p. 29) “mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam-no dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais”. Nesse sentido, o corpo não pode ser compreendido apenas como uma entidade biológica, mas como um espaço permanentemente atravessado pelas relações de poder que o conformam e disciplinam.

As instituições sociais — entre elas a escola — atuam produzindo gestos, condutas, ritmos e expectativas, de modo que o corpo é incessantemente treinado, regulado e inscrito em normas que orientam tanto o agir quanto o pensar. O poder, assim, opera de forma capilar, incidindo sobre práticas ordinárias, instaurando modos de existência e produzindo sujeitos alinhados às racionalidades políticas vigentes. Desse modo, compreender o corpo como lugar de investimento político permite problematizar como as políticas educacionais, os dispositivos avaliativos e as rotinas escolares participam da produção de subjetividades, orientando

comportamentos e delimitando possibilidades de ação no cotidiano escolar.

4.2 Os Itinerários Formativos como regime de verdade: discurso da escolha e responsabilização

No DCRB, os Itinerários Formativos (IF) compõem a parte flexível do currículo. Está definido no documento referencial como “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino” (Bahia, 2023, p. 97). Esse conjunto de situações e atividades educativas deve possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de solução de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018, p. 2).

O documento dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2019) considera que os estudantes podem escolher os itinerários conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens nas Áreas de Conhecimento, com carga horária total mínima de 1200 horas. Desse modo, os blocos distintos de conhecimentos existentes nas quatro áreas de conhecimento indicam a flexibilização do currículo como percurso formativo a serem ajustados as preferências dos estudantes.

São objetivos centrais dos Itinerários Formativos:

- I. Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, as Áreas de Conhecimento e/ ou à Formação Técnica e Profissional;
- II. Consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- III. Promover a incorporação de valores universais como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- V. desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2019, p. 4).

O DCRB apresenta os eixos estruturantes, as eletivas e os Itinerários Formativos a serem trabalhados no âmbito escolar. As escolas, ao fazerem as escolhas dos seus Itinerários, devem organizá-los a partir dos Eixos Estruturantes, assim definidos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Bahia, 2020), que direcionam todo o trabalho das eletivas e dos Itinerários Formativos, onde todos os eixos se fazem presente,

[...] para integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem

experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (Bahia *apud* Brasil, 2019, p. 3).

Essa linguagem no Documento tem abertura e flexibilidade curricular propõe a integração dos Itinerários Formativos com experiências vinculadas à realidade contemporânea. No entanto, à luz da concepção de currículo como linguagem desenvolvida por Corazza (2001), percebe-se que essa abertura está tensionada por discursos que pretendem organizar os sujeitos a partir de determinadas “verdades” educativas. Corazza afirma que o currículo é atravessado por multiplicidades — significantes, imagens, discursos e também verdades provisórias, localizadas, contingentes. Assim, expressões como “empreender projetos” e “intervir na realidade” operam como enunciados que carregam uma determinada verdade sobre o que é ser um bom estudante ou um sujeito bem-sucedido, alinhada a uma racionalidade produtivista e gerencial. O currículo, nesse sentido, se constitui como uma linguagem que não apenas organiza saberes, mas produz modos de subjetivação ao afirmar o que deve ser aprendido, vivido ou valorizado como verdade. Assim, “por causa desta característica da linguagem (*não diz tudo*, grifo nosso) pós-crítica, a verdade que resulta da pesquisa é sempre um semi-dizer, uma verdade que não pode ser dita toda. Há um impossível de dizer, na linguagem com que se pesquisa, que a pesquisa encarna” (Corazza, 2001, p. 18).

Na parte flexibilizada, as eletivas são conceituadas como “Componentes Curriculares Eletivos, como unidades curriculares, com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, seja da Formação Geral Básica, seja dos itinerários Formativos” (Bahia, 2022, p. 245).

No Documento Orientador do Novo Ensino Médio da Bahia (Bahia, 2020, p. 25) esclarece que

As Unidades Escolares ofertarão eletivas, visando a ampliação de conhecimentos nas áreas de interesse dos/as estudantes e/ou de relevância no cenário local, regional e territorial e em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar. Dessa forma, a fim de apoiar as unidades escolares quanto à escolha das suas Eletivas, a SEC disponibilizou a primeira edição do Catálogo de Eletivas [...] que poderá ser utilizado pelos docentes de forma integral ou parcial, com possibilidade de adaptação das Eletivas (Bahia, 2020, p. 25).

A partir de 2022, a SEC/BA disponibilizou um catálogo com sugestões de escolhas de eletivas para construção das produções, para que, de fato, os estudantes, juntamente com os educadores, construíssem os contextos a serem desenvolvidos. As Eletivas têm o potencial de

aprofundar temas transversais e integradores, como: Educação em Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para o Trânsito, Saúde na Escola, Educação Ambiental, Cultura Digital, Educação Fiscal. Embora esses temas devam ser abordados ao longo de todo o currículo, as Eletivas oferecem uma oportunidade para ações mais direcionadas e estudos aprofundados, com foco na troca de conhecimentos e na promoção da interação entre os estudantes, permitindo uma reflexão mais profunda e crítica sobre essas questões.

As possibilidades de flexibilização prevista a luz do DCRB, as redes estaduais têm autonomia para utilizar e ampliar os Itinerários Formativos, levando em consideração contextos territoriais, regionais e locais, bem como as particularidades da comunidade estudantil; os arranjos produtivos locais, e a formação docente para atuar nesses itinerários. A partir de 2021, ainda no processo da implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, a Secretaria da Educação do Estado orientou as escolas quanto à adoção de Itinerários Formativos expressa “[...] por área do conhecimento (propedêuticos), Itinerários Integrados (articulando e mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento), itinerário de Formação Técnica e Profissional” (Bahia, 2022, p. 255).

Para Lopes e Macedo (2011) o currículo reitera que os saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. “[...] O currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora escola para significar o conhecimento legítimo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 92).

Os Catálogos apresentam os componentes eletivos, com carga horária de 40 e 80 horas, com o objetivo de facilitar o planejamento e o desenvolvimento em escolas que optem por incorporá-los em seus currículos. Os objetos de conhecimento desses componentes foram distribuídos ao longo das três unidades letivas, visando apoiar os educadores no planejamento anual. No entanto, a seleção e utilização desses objetos de conhecimento ao longo do ano letivo ficará a critério de cada docente, que poderá adaptá-los conforme as necessidades e os objetivos de aprendizagem definidos para seus estudantes. É fundamental que o/a professor/a, ao optar pela utilização das eletivas apresentadas, adapte esses conteúdos à realidade de sua turma, sem perder de vista a valorização dos Territórios de Identidade (Bahia, 2023, p. 3).

Figura 1: Capas dos Catálogos de Eletivas da Rede Estadual da Bahia 2023/2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os Itinerários Formativos têm a sua estrutura própria, são ofertados em toda a rede estadual, e serão disponibilizados, da seguinte forma, conforme a DCRB (Bahia, 2022, p. 228):

- Ensino médio em Tempo Parcial- Diurno e Noturno
- 4 Itinerários Formativos Propedêuticos, das 04 áreas de conhecimento, sendo que cada itinerário terá a possibilidade de optar por um aprofundamento entre dois disponíveis;
- 06 Itinerários Formativos, integrando duas áreas de conhecimento;
- 01 Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar;
- 01 Itinerário Formativo Integrado para o Ensino Médio noturno.
- 2. Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec)
- 1 Itinerário Formativo Integrado para o Ensino Médio
- 3. Ensino Médio de Tempo Integral
- 04 Itinerários Formativos por Área de Conhecimento;
- 01 Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar.

As alterações e/ ou mudanças da reforma produzem impactos na instituição escolar diretamente a estrutura e os objetivos do currículo. “O currículo expressa sempre um projeto cultural, político e social, sendo atravessado por disputas em torno do que deve ser ensinado, a quem e com que finalidades. Nesse sentido, não há currículo neutro, pois ele organiza conhecimentos e práticas que produzem modos específicos de subjetivação” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40).

As finalidades atribuídas à escola (seja para socialização, integração ou outras) refletem-se diretamente na organização do currículo, na escolha das disciplinas e na definição das metodologias de ensino. Isso mostra que a educação não é neutra, mas moldada por intenções sociais e políticas que influenciam o que, como e para quem se ensina. “O currículo é uma

produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Assim, ao se defender a formação de estudantes capazes de gerir autonomamente as próprias trajetórias de vida por meio da inserção do IF, transfere-se aos discentes a centralidade pela conquista do “sucesso” escolar e profissional, fundamentada no esforço individual e no mérito. Tal perspectiva, contudo, tende a deslocar do Estado a responsabilidade de assegurar as condições estruturais necessárias para que tal autonomia seja efetivamente possível. Nesse sentido, Lopes (2025, p. 8) observa que “talvez possamos ver, nessa reconfiguração da estrutura das disciplinas no NEM, o que Foucault (2008) denomina ‘biopolítica’, uma tentativa de gestão sobre a vida por meio de estratégias de controle dessa vida”. Para a autora, esse movimento envolve riscos sociais consideráveis, uma vez que produz a aparência de liberdade enquanto opera mecanismos sutis de responsabilização individual (Lopes, 2025).

A implementação dos Itinerários Formativos no Ensino Médio tem sido apresentada como uma proposta inovadora e democrática, que busca ampliar a autonomia dos estudantes ao permitir a construção de percursos formativos alinhados aos seus interesses, projetos de vida e inserção no mundo do trabalho. No entanto, essa suposta liberdade deve ser analisada à luz do conceito de **governamentalidade**, conforme desenvolvido por Michel Foucault (2010) e mobilizado criticamente por Corazza (2001).

Trata-se de

Um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais ou dispositivos de segurança” (Foucault, 2010, p. 291-292).

Para Foucault, governar não é apenas impor regras, mas criar condições para que os indivíduos ajam “livremente” de acordo com normas previamente estabelecidas, naturalizadas por discursos que operam como verdades. Governamentalidade, assim, refere-se a práticas e racionalidades que orientam condutas, mais por indução e gestão de desejos do que por coerção direta. Corazza (2001) aprofunda essa perspectiva ao compreender o currículo como uma linguagem constituída por dispositivos que produzem sujeitos e modos de existência, por meio de jogos de verdade.

Nessa lógica, os Itinerários Formativos, ao prometerem personalização e protagonismo juvenil, funcionam como dispositivos curriculares de governamentalidade. Induzem a formas específicas de subjetivação ao interpelar o estudante como sujeito empreendedor de si mesmo, capaz de planejar o futuro, gerir o tempo, tomar decisões “adequadas” e responder às demandas

do mercado. Essa racionalidade, embora aparente promover liberdade, atua como tecnologia de poder sutil, que define previamente quais trajetórias são legítimas e desejáveis, estabelecendo critérios implícitos de sucesso, competência e produtividade.

Desse modo, o currículo deixa de ser um espaço neutro de transmissão de saberes e passa a operar como um campo discursivo que produz verdades sobre o que significa ser um bom estudante, um cidadão ideal ou um profissional compatível com as exigências do século

XXI. Os Itinerários Formativos, ao oferecerem escolhas, atuam como práticas de governo dos corpos e das subjetividades, orientando condutas por meio de uma liberdade condicionada. Para Corazza, “Conceber o currículo como modo de subjetivação implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio [...] enquanto vinculados às relações de saber e poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (Corazza, 2010, p. 57).

Refletir sobre os Itinerários Formativos a partir da governamentalidade exige deslocar o olhar das intenções aparentes para os efeitos de poder que o discurso curricular produz. É necessário questionar: quem pode realmente escolher? Que escolhas são, de fato, possíveis? Que verdades estão sendo produzidas sobre juventude, autonomia, trabalho e futuro? Corazza afirma, “Que posso eu saber? O que posso ver e enunciar em tais condições de luz e de linguagem? [...] Que posso ser? Como me produzir como sujeito?” (Corazza, 2010, p. 61). A crítica de Corazza, nesse sentido, convida a desnaturalizar o currículo e a reconhecer seus efeitos reguladores, mesmo quando encobertos por discursos de liberdade e inovação.

Nas duas imagens a seguir, é possível acompanhar a os componentes curriculares da FGB e IF que consta no Documento Orientador. Nelas estão registradas as cargas horárias adotadas para as Escolas-Pilotos daquelas não pertencentes a este grupo.

Figura 2: Matriz de Ensino Médio, de tempo parcial- 1ª série das escolas da Rede Estadual da Bahia e 2ª Séries das Escolas-piloto do Novo Ensino Médio

ANEXO I

Matriz do Ensino Médio, de tempo parcial – 1ª série das escolas da Rede e 2ª série das escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM)

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Horários diários de aulas		Carga-horária de aula: 50 min/ diurno 45 min/ noturno	
Formação Geral Básica/ Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. série		2ª. série	
			Nº h/a.	C.H.*	Nº h/a.	C.H.*
				Anual		Anual
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80
		Educação Física	1	40	1	40
		Arte	1	40	1	40
		Inglês	2	80	1	40
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1
	Física		1	40	1	40
	Biologia		1	40	2	80
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40
		Geografia	1	40	1	40
		Filosofia	1	40	1	40
		Sociologia	1	40	1	40
SUBTOTAL (FGB)			15	600	15	600
Parte Diversificada/ Flexibilização	Projeto de vida e Cidadania		2	80	2	80
	Iniciação Científica		2	80	2	80
	Produção e Interpretação Textual		2	80	2	80
	Eletiva I		2	80	2	80
	Eletiva II		2	80	-	-
	Para Além dos Números		-	-	2	80
SUBTOTAL (Flexibilização)			10	400	10	400
TOTAL GERAL (FGB + Flexibilização)			25	1000	25	1000

*Carga horária dos componentes curriculares passível de alterações.

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia (2020, p. 31)

Figura 3: Matriz de Ensino Médio, de tempo parcial - 2ª e 3ª Séries- nº 1.128/2010

ANEXO II

Matriz Curricular Ensino Médio, de tempo parcial (2ª e 3ª séries) – Portaria nº 1.128/2010

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Horários diários de aulas		Carga-horária de aula: 50 min/ diurno 45 min/ noturno	
Base Nacional Comum	Área de Conhecimento	Componente Curricular	2ª. série**		3ª. série	
			Nº h/a.	C.H.*	Nº h/a.	C.H.*
			Semanal	Anual	Semanal	Anual
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	120	3	120
		Educação Física	2	80	1	40
		Arte	Atividade	---	atividade	---
		Informática	Atividade	----	atividade	-----
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120
		Química	2	80	2	80
		Física	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80
		Filosofia	2	80	2	80
		Sociologia	2	80	2	80
SUBTOTAL (Base Nacional)		22	880	21	840	
Parte Diversificada	Componente Curricular de uma das Áreas de Conhecimento		1	40	2	80
	Língua Estrangeira		2	80	2	80
SUBTOTAL (Parte Diversificada)		3	120	4	160	
TOTAL GERAL (Base Nacional + Parte Diversificada)		25	1000 h/a	25	1000 h/aula	

*Carga horária dos componentes curriculares passível de alterações.

* Escolas que não fazem parte do grupo piloto do Novo Ensino Médio.

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino da Bahia (2020, p. 31)

A Matriz das escolas do Grupo Escolas-piloto (Figura 2) verifica-se os componentes curriculares reunidos nas 4 (quatro) áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e a nova distribuição da carga horária (15 horas/aula semanais). A Parte Diversificada/Flexibilização e a nova distribuição da carga horária (10 horas/aula), contendo Projeto de Vida e Cidadania, Iniciação Científica, Produção e Interpretação Textual, Para Além dos Números, além das Eletivas. A Matriz Curricular do Grupo das escolas não pertencentes ao Grupo das escolas-piloto (Figura 3) manteve a distribuição de 22 horas/aula na FGB e 3 horas/aula na parte diversificada. Portanto, segundo exposto no referencial (Bahia, 2022).

Uma das mudanças mais significativas na atual política do Ensino Médio foi, sem dúvida, a arquitetura curricular [...]. A nova organização contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e a parte flexível, indiscutivelmente associadas às dimensões postas pela LDB (Bahia, 2022, p. 139).

A partir de 2025, as Unidades Escolares passaram a organizar as novas turmas de 1ª

série, tanto de tempo parcial quanto de tempo integral, com base na nova Matriz Curricular, em conformidade com a Portaria nº 77/2025. Com isso, a carga horária da Formação Geral (FG) foi ampliada de 15 (quinze) para 20 (vinte) aulas semanais, enquanto a dos Itinerários Formativos (IF) foi reduzida de 10 (dez) para 5 (cinco) aulas semanais. Já as turmas da 2ª e 3ª séries continuam seguindo a matriz anterior (figuras 2 e 3), de modo a não comprometer o processo de aprendizagem já iniciado pelos estudantes.

No âmbito do DCRB, os Itinerários Formativos são apresentados como componentes estratégicos para o aprofundamento de conhecimentos e para a preparação dos estudantes tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para o mundo do trabalho, ancorados no discurso da flexibilização curricular, da escolha e do protagonismo juvenil. Contudo, a publicação da matriz curricular da rede estadual em 2025 tensiona esse enunciado ao promover uma reconfiguração substantiva do lugar ocupado pelos itinerários na organização do Ensino Médio. A redução da carga horária de dez (10) para cinco (5) aulas semanais e a supressão da escolha dos percursos formativos pelos estudantes indicam um esvaziamento prático dos princípios anunciados no DCRB. Tal deslocamento revela a fragilidade das condições de possibilidade para a efetivação dos Itinerários Formativos como política estruturante, evidenciando o descompasso entre o discurso curricular que os institui como eixo central e as decisões administrativas que os reposicionam como componente residual na matriz curricular vigente. Essa inflexão sugere que os itinerários deixam de constituir uma pauta prioritária da rede estadual, expondo os limites da materialização do projeto formativo delineado no documento referencial no contexto da implementação.

Figura 4: Matriz do Ensino Médio Tempo Parcial (2025)

**ITINERÁRIOS FORMATIVO INTEGRADO
TRANSDISCIPLINAR I**



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	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

Fonte: <https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br> (08 jul. 2025)

Ao conciliar as diferentes matrizes curriculares do Ensino Médio, as Unidades Escolares da rede estadual enfrentam diversos desafios na organização da rotina pedagógica, que vão desde a distribuição da carga horária entre professoras e professores até o planejamento de múltiplos componentes curriculares por um mesmo docente. Nesse sentido, Paraíso (2023) afirma que:

Com essa variedade de sentidos e dimensões, é evidente que o currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos de pessoas e espaços; de ordenações de disciplinas, campos e áreas de sequenciação de conteúdos e níveis de aprendizagens; de estruturações de tempo e pré-requisitos; de enquadramentos de pessoas, de conhecimentos, de saberes e de horários; de divisões de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies... Ele é também espaço de silêncios de determinadas culturas; de relações de poder de diferentes tipos; de diversas tentativas e capturas. de desigualdades. De aborrecimentos e de entristecimentos (Paraíso, 2023, p. 11).

Essa variedade, embora processual, expõe o que Corazza (2001) pensa sobre currículo “é o que dizemos e fazemos ... com ele, por ele, nele” (Corazza, 2001, p. 14). As mudanças na matriz, interpretar os diferentes momentos de aprendizagem ao fazer o trabalho pedagógico diário com duas ou mais matrizes, impõe ou sugere as linguagens que existem no currículo atual da rede estadual: o que quer esse currículo?

Embora a ampliação da FGB (Lei federal 14.945/2024) possa ser interpretada como uma tentativa de garantir uma base comum mais robusta para todos os estudantes, ela convive com os itinerários formativos — campos marcados pela diferenciação e pela seletividade. Essa coexistência produz um currículo tensionado entre a padronização e a fragmentação, o que pode resultar na intensificação de desigualdades, sobretudo em redes que não conseguem ofertar uma gama diversificada e qualitativa de percursos formativos.

A ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), normatizada pela Lei nº 14.945/2024 e pelas Portarias nº 77 e 124/2025, no estado da Bahia, deve ser compreendida não apenas como uma decisão administrativa, mas como **um ato discursivo** que produz efeitos de verdade ao redefinir sentidos sobre o que é educar, o que deve ser aprendido e quem são os sujeitos do ensino médio. À luz de Foucault, tal movimento pode ser entendido como um *enunciado*, isto é, uma prática que não apenas descreve a realidade, mas a constitui e a regula, incidindo diretamente nos modos de organização curricular e nas possibilidades de ação dos sujeitos. Assim, a análise crítica desse processo permite desnaturalizar os discursos oficiais e problematizar as lógicas que sustentam as políticas curriculares atuais, evidenciando que tais normativas não são neutras, mas operam como práticas produtoras de verdades, sentidos e regimes de visibilidade no campo educacional.

Nesse cenário, pensar a governamentalidade no contexto das práticas escolares torna-se fundamental para compreender como determinados mecanismos de gestão da vida escolar produzem modos específicos de condução das condutas. A distribuição da carga horária, os sistemas de premiação por desempenho docente ou discente e a centralidade atribuída às avaliações externas configuram tecnologias de governo que buscam regular comportamentos, orientar prioridades pedagógicas e definir o que deve ser valorizado no cotidiano escolar. Tais dispositivos, ao operarem sob a lógica da eficiência, da responsabilização e do mérito, contribuem para instaurar regimes de verdade que moldam práticas institucionais e subjetividades, alinhando a ação dos sujeitos às racionalidades políticas que estruturam as reformas curriculares contemporâneas.

CAPÍTULO 5

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A VOZ DAS(OS) EDUCADORAS(ES) SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA EM PIATÃ

Este capítulo apresenta a análise dos principais elementos do tripé – reforma do Ensino Médio, Implementação do Novo Ensino Médio e a aplicação do DCRB - decorrentes das entrevistas realizadas com professores atuantes na escola estadual *lócus* desta pesquisa. Com base em uma abordagem qualitativa buscaremos compreender como os sujeitos produzem sentidos sobre o currículo em suas práticas cotidianas e discutir as alterações, impactos e os desafios decorrentes desse tripé no que se refere à infraestrutura, formação docente e organização do planejamento a partir do novo currículo.

O objetivo é compreender as percepções, experiências e desafios enfrentados na implementação do DCRB, à luz das diretrizes estabelecidas e da realidade local. A análise busca identificar como os educadores têm interpretado e aplicado as orientações do DCRB no cotidiano escolar, evidenciando possíveis avanços, lacunas e tensões no processo de efetivação do currículo. Para tanto, os dados foram organizados em categorias temáticas que emergiram a partir das falas dos participantes e da observação do contexto educacional investigado.

5.1 Caracterização da Unidade Escolar no Contexto da Implementação do Novo Ensino Médio

A presente pesquisa tem como *lócus* das entrevistas os docentes de um Colégio Estadual localizado no município de Piatã, na Bahia, o qual oferece Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A unidade escolar encontra-se em processo de reforma desde o ano de 2022. Nesse período, foram construídos um teatro, um refeitório e um campo de futebol *society*, embora o bloco central — composto por salas de aula, banheiros e pátio — ainda mantenha uma estrutura mais simples, preservando o padrão anterior. O colégio atende estudantes residentes tanto na zona urbana quanto nas comunidades rurais do entorno. Conforme informações presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola foi fundada em 1972, inicialmente como um grupo escolar voltado ao ensino primário — hoje equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental —, e funcionava em outro endereço, também localizado no centro da cidade.

Em 23 de janeiro de 2001, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 032/237-95 e da Portaria nº 1.235, a escola foi autorizada a oferecer os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como as etapas de Aceleração I e II, correspondentes à

modalidade EJA. No ano seguinte, a Portaria nº 980/2002 autorizou a implantação do Ensino Médio, além de alterar a denominação da unidade escolar, que passou a ofertar, pela primeira vez, três turmas da 1ª série desse nível de ensino. Em 2003, por meio da Portaria nº 6.391, ocorreu a transferência da escola para outro endereço, ainda no centro da cidade, onde permaneceu em funcionamento até o ano de 2021. A partir dessa data, a instituição passou a operar em sua atual localização.

O núcleo central da unidade escolar é formado por nove salas de aula, dispostas em uma estrutura arquitetônica em formato de “H”. Essa configuração permite a interligação entre os dois pavilhões por meio de corredores amplos, que convergem para uma área central onde se localiza um pequeno palco, utilizado para apresentações e atividades pedagógicas, além de um pátio que serve como espaço de convivência dos estudantes. Entre o pavilhão administrativo e o refeitório, encontra-se uma quadra poliesportiva que, embora seja de propriedade do município, está inserida fisicamente na área da escola e é utilizada cotidianamente pelos estudantes para aulas de Educação Física. A planta arquitetônica da escola segue um padrão comum às unidades de ensino em tempo integral no estado da Bahia, resultado de um modelo amplamente replicado pelo governo estadual. No entanto, essa unidade escolar apresenta particularidades em sua estrutura que a distingue de outras instituições com o mesmo projeto-base, conferindo-lhe características singulares no uso e organização dos espaços.

A escola oferece Ensino Regular, Técnico e EJA, funcionando nos três turnos. Possui Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado, alinhado às diretrizes da rede estadual de ensino e à proposta do Novo Ensino Médio, servindo como instrumento norteador das ações pedagógicas e organizacionais da instituição.

A unidade escolar atende, nos turnos matutino e vespertino, às três séries do Ensino Médio Regular (1ª, 2ª e 3ª séries). Especificamente no turno vespertino, também é ofertado o curso técnico em Agricultura, integrando formação geral e profissional. Já o turno noturno é voltado exclusivamente para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a um público com perfis e demandas diferenciadas. No total, a escola conta com 472 (quatrocentos e setenta e dois) estudantes regularmente matriculados, distribuídos entre os três turnos. O turno matutino concentra a maior parte dos alunos, com 268 (duzentos e sessenta e oito) matriculados; o vespertino conta com 134 (cento e trinta e quatro); e o noturno atende a 70 (setenta) estudantes, majoritariamente vinculados à EJA.

Em todos os turnos, há estudantes que dependem do transporte escolar para frequentar as aulas; contudo, observa-se que, no período vespertino, esse número é consideravelmente maior. Essa realidade está relacionada ao fato de o município possuir um grande número de

comunidades rurais distribuídas no entorno da sede, o que faz com que muitos estudantes precisem se deslocar diariamente por longas distâncias — especialmente aqueles matriculados no curso técnico, cuja oferta atrai jovens de diferentes localidades da zona rural.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar informa que o corpo docente é composto por 21 (vinte e um) profissionais da educação, sendo 11 (onze) professoras e 10 (dez) professores. Desses, 16 (dezesseis) são servidores efetivos e 5 (cinco) atuam por meio de contratos temporários, vinculados ao Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Todos os docentes possuem formação acadêmica em nível superior, com habilitação nas áreas específicas em que lecionam. Além disso, observa-se um significativo investimento na formação continuada, visto que 5 (cinco) docentes já concluíram cursos de mestrado e outros 5 (cinco) encontram-se atualmente em processo de formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todos os docentes efetivos possuem carga horária de 40h semanais, enquanto os vinculados ao REDA atuam com 20h semanais. Para fins desta pesquisa, foram considerados como sujeitos 13 (treze) professores e professoras que estiveram em exercício docente no período compreendido entre os anos de 2021 e 2025 — marco temporal que corresponde à fase de implementação do Novo Ensino Médio na escola.

Além dos 21 (vinte e um) docentes que compõem o corpo pedagógico, o colégio conta com um total de 23 servidores que integram o quadro de apoio técnico-administrativo. Desses, 6 (seis) atuam na cozinha e no preparo da merenda escolar; 5 (cinco) são responsáveis pelos serviços de limpeza e manutenção dos espaços da escola; e 4 (quatro) trabalham na secretaria escolar, desempenhando funções administrativas e de apoio à rotina da unidade. Com relação à segurança e controle de acesso, há 2 (dois) porteiros e 2 (dois) vigias, organizados em regime de escala para atender aos três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. A equipe gestora é composta por 1 (um) diretor, 2 (duas) vice-diretoras e 1 (uma) coordenadora pedagógica, responsáveis pela condução pedagógica da unidade. Embora haja uma equipe atuando na secretaria, a escola não conta formalmente com um(a) secretário(a) escolar designado(a).

A análise da infraestrutura da unidade escolar revela aspectos essenciais para compreender as condições físicas que permeiam a implementação do Novo Ensino Médio. Inicialmente, observa-se a necessidade de avaliar em que medida a estrutura disponível atende às demandas pedagógicas e espaciais impostas por essa reorganização curricular, que exige ambientes diversificados para itinerários formativos e atividades integradoras. Além disso, a coexistência entre os espaços recentemente reformados — como o teatro, o refeitório e o campo de futebol society — e o bloco central, que mantém uma estrutura mais simples e tradicional,

aponta para um processo desigual de modernização, o que pode impactar a dinâmica do cotidiano escolar e a apropriação dos espaços pelos estudantes e professores. Por fim, a configuração arquitetônica da escola, inspirada em um modelo padronizado para unidades de ensino em tempo integral no estado da Bahia, apresenta adaptações e particularidades locais que favorecem a construção de uma identidade institucional singular, evidenciando como o ambiente físico contribui para a organização das práticas pedagógicas e da convivência escolar.

A organização curricular e o atendimento educacional oferecidos pela unidade escolar refletem a complexidade e a multiplicidade de demandas que coexistem no contexto da escola pública contemporânea. A oferta das três séries do Ensino Médio regular nos turnos matutino e vespertino, somada à presença do curso técnico em Agricultura no período vespertino e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno, evidencia uma estrutura escolar que busca responder a diferentes necessidades formativas e perfis de estudantes. Tal configuração exige uma gestão pedagógica atenta às especificidades de cada modalidade, especialmente no que diz respeito ao planejamento curricular e à articulação entre teoria e prática — particularmente no curso técnico, que integra a formação geral à profissionalizante. Além disso, o contexto de implementação do Novo Ensino Médio, entre os anos de 2021 e 2025, impõe à escola o desafio de reconfigurar suas práticas pedagógicas e organizacionais para dar conta dos novos arranjos curriculares, mantendo a equidade no atendimento às diversas etapas e modalidades de ensino oferecidas.

A composição e a formação do corpo docente da unidade escolar constituem um ponto relevante para a análise da implementação de políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio. Composto por 21 professores e professoras — sendo a maioria efetivos —, o quadro docente apresenta um perfil profissional com sólida formação acadêmica, em que todos possuem graduação em nível superior nas áreas de atuação, e parte significativa está envolvida em processos de formação continuada, com 5 docentes já titulados como mestres e outros 5 cursando programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esse investimento em qualificação revela um potencial para o engajamento com propostas curriculares mais flexíveis e integradoras, como as demandadas pelo Novo Ensino Médio. A análise do perfil docente, portanto, permite compreender as condições profissionais e formativas que atravessam a atuação dos professores e professoras no contexto de uma escola pública em processo de transformação curricular.

O PPP da unidade escolar representa um importante instrumento de orientação institucional, especialmente em contextos de mudança curricular, como a implementação do Novo Ensino Médio. Atualizado e alinhado às diretrizes da rede estadual de ensino da Bahia, o

PPP expressa os princípios, metas e formas de organização pedagógica da escola, buscando articular as demandas locais com as exigências das políticas públicas educacionais. Sua estrutura incorpora as diretrizes do Novo Ensino Médio, o que evidencia uma tentativa da instituição de responder aos novos arranjos curriculares e administrativos exigidos por essa política. Ao mesmo tempo, a análise do documento permite identificar como a escola traduz e apropria tais diretrizes dentro de seu contexto específico — marcado por uma diversidade de modalidades de ensino, por um perfil docente qualificado e por uma realidade socioterritorial complexa. Dessa forma, o PPP se apresenta não apenas como um documento formal, mas como uma expressão da identidade institucional e um espaço de disputa, negociação e ressignificação das políticas educacionais em curso.

Diante das análises realizadas, observa-se que a unidade escolar investigada apresenta um conjunto de características que refletem tanto as singularidades de seu contexto local quanto os efeitos das políticas públicas educacionais implementadas em nível estadual e nacional. A estrutura física da escola, em processo de reforma e parcialmente modernizada, revela um cenário de transição que influencia diretamente as práticas pedagógicas e a organização cotidiana dos sujeitos escolares. A diversidade de modalidades de ensino ofertadas — Ensino Médio regular, curso técnico e EJA —, distribuídas ao longo dos três turnos, demanda uma gestão pedagógica sensível às especificidades de cada etapa, ao mesmo tempo em que evidencia a função social ampla que a escola desempenha, sobretudo no atendimento à população das zonas rurais. O corpo docente, majoritariamente efetivo e com elevada qualificação acadêmica, constitui um importante recurso para o enfrentamento dos desafios impostos pela implementação do Novo Ensino Médio, enquanto o Projeto Político-Pedagógico, atualizado e alinhado às diretrizes da rede estadual, se configura como um documento orientador das ações da instituição. Nesse conjunto, destaca-se a tensão constante entre padronização e especificidade, entre diretrizes oficiais e práticas locais, o que reforça a necessidade de compreender a escola como um espaço dinâmico de adaptação, resistência e produção de sentidos diante das transformações educacionais contemporânea.

5.2 Discursos oficiais e práticas locais: a circulação do DCRB na Escola pesquisada

Esta seção tem como objetivo analisar como os docentes se posicionam diante do DCRB, identificando os efeitos desses posicionamentos sobre as práticas, percepções e subjetividades dos profissionais da escola pública. Com base nos pensamentos de Foucault e na perspectiva pós-crítica do currículo, busca-se compreender de que maneira o DCRB opera

como um dispositivo de poder, produzindo formas específicas de ver, agir e ser no contexto da reforma do Ensino Médio.

5.2.1 Percepções sobre a Reforma do Ensino Médio

Ao analisar as propostas referenciais para os currículos da Bahia e os estudos sobre reformas educacionais, identificou-se a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, os efeitos da Reforma do Ensino Médio no contexto baiano. A investigação abrange tanto as prescrições normativas quanto as práticas e enunciados que, no cotidiano escolar, evidenciam como essas políticas são apropriadas, negociadas ou resistidas. Assim, compreender o impacto da reforma requer examinar as condições discursivas que definem o que pode ser dito e feito pelos professores no processo de implementação curricular. Nessa perspectiva, propõe-se analisar as respostas obtidas nas entrevistas com docentes, as quais revelam percepções distintas sobre a reforma e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Inicialmente questionamos aos 13 (treze) participantes da pesquisa - professores e professoras da Unidade Escolar - sobre como compreendem, vivenciam e avaliam a implementação da Reforma do Ensino Médio em seu contexto, considerando seus efeitos na organização curricular, nas práticas pedagógicas, na oferta dos itinerários formativos e na formação e atuação docente. A análise das respostas indica que, em sua maioria, os professores possuem uma compreensão empírica e fragmentada da reforma associando-a principalmente à criação dos itinerários formativos, à mudança de carga horária e à reorganização curricular. A fala do Professor Nº 01, por exemplo, evidencia uma visão centrada nos aspectos operacionais da mudança, como a redução da carga horária da formação geral básica e a ampliação dos componentes eletivos. *“Eu ainda não vi muito sentido em ter um componente no itinerário formativo que subtrai aulas da disciplina matemática [...]. Pegando a ementa do itinerário, a ementa de matemática [...] não vejo diálogo nas duas propostas.”* O professor destaca a centralidade dos itinerários formativos na estrutura curricular, mas aponta que essa centralidade tem gerado confusão e sobreposição de conteúdo. Há um deslocamento da formação geral para conteúdos cuja relevância é questionada, revelando um conflito entre a proposta e a prática e indicando que os itinerários, embora centrais estão no Novo Ensino Médio, ainda carecem de articulação pedagógica consistente.

Alguns docentes, como o Professor Nº 12, expressam discordância explícita quanto à forma como o NEM foi implantado, apontando “falta de sentido” nos itinerários e a “perda da essência do ensino como um todo”. Essa crítica converge com o discurso do professor Nº 11,

que destaca o “excesso do novo ensino médio”, indicando que a reforma “pesou a mão” ao valorizar as competências em detrimento dos conteúdos essenciais. Tais discursos evidenciam uma tensão entre o ideal de flexibilização e a percepção de desorganização e perda de identidade da formação básica.

[...] Eu acompanhei, dentro do ambiente escolar, as primeiras consultas e discussões e consultas públicas que aconteceram lá no início, ainda em 2018, mais ou menos por aí. [...] Quer dizer, havia já um anseio por parte de educadores, de especialistas, de legisladores também que têm o olhar pra questão da educação no Brasil, de que era necessária uma política de reformulação, de renovação do currículo, da proposta curricular do ensino médio. Isso já vem sendo posto há algum tempo. Talvez próximo a 10 anos, acho que não chega a 10 anos. Então, na escola, participei de consultas, de discussões, de versões preliminares de propostas de reforma. E, apesar das nossas opiniões, enquanto educadores, eu não vi depois, quando a primeira reforma saiu e se transformou em obrigatoriedade, eu não vi muito o dedo do professor, do educador, do coordenador pedagógico na primeira versão da reforma. Nos surpreendeu, pelo menos a mim, surpreendeu muito todos aqueles componentes, alguns com emendas esdrúxulas, com propostas que a gente não conseguia entender bem, que foram colocadas na primeira reforma. Inchou o currículo, o currículo inflacionou, e sem uma formação adequada, isso foi colocado, empurrado, vamos dizer, jogado nas mãos dos professores para resolver o problema dentro de sala de aula (Professor Nº 01, 2025).

O relato do professor evidencia a recorrência do enunciado da “necessidade de mudança” e da “renovação curricular” como efeito de verdade que antecede e legitima a Reforma do Ensino Médio, apresentando-a como resposta inevitável a um suposto esgotamento do modelo anterior. Embora o docente relate participação em consultas e discussões preliminares, sua narrativa revela a assimetria entre os espaços de escuta instituídos e os processos efetivos de decisão, sugerindo que a participação dos educadores operou mais como estratégia de legitimação do que como coprodução da política. A surpresa diante da versão final da reforma, marcada pela ampliação do currículo e pela ausência de formação adequada, explicita o deslocamento do poder decisório para instâncias externas à escola e a produção de um modo de governo que responsabiliza os professores pela implementação de decisões sobre as quais tiveram pouca influência, tensionando o discurso oficial de participação e protagonismo docente.

O professor destaca a ruptura entre a formulação da política educacional e a prática docente, revelando uma implementação de cima para baixo, com pouca ou nenhuma escuta dos profissionais da base. Isso compromete não apenas a aderência prática da política, mas também a legitimidade do processo formativo, indicando um déficit democrático nos processos de consulta e construção do currículo.

Lopes (2025, p. 13) afirma que,

As tensões resultantes de uma reforma estrutural do Ensino médio [...] foram potencializadas pelo fato da secretaria teve dificuldades de se organizar, em tempo razoável, para poder suprir as unidades escolares em suas dificuldades e dúvidas. Somando a essa problemática da gestão da própria secretaria, foi o momento em que as e os docentes se viram confrontados em suas habilidades e em seu fazer diário

Por outro lado, há professores que reconhecem aspectos positivos e inovadores, como o Professor Nº 13, que valoriza a “diversidade” trazida pelos novos componentes e o incentivo a áreas culturais e artísticas. De modo semelhante, a Professora Nº 10 ressalta o potencial da reforma para fortalecer o ensino da diversidade étnico-racial, destacando a inclusão de disciplinas vinculadas às leis 10.639/03 e 11.645/08. Assim, observa-se que o sentido atribuído à reforma é heterogêneo, oscilando entre expectativas de inovação e críticas à desarticulação pedagógica.

A implementação dos itinerários e a reorganização curricular provocaram: redução do tempo destinado às disciplinas básicas; inserção de conteúdos interdisciplinares e culturalmente relevantes; necessidade de adaptação docente a novos instrumentos avaliativos e metodologias ativas; desafios na integração entre competências e conteúdos programáticos. Essas mudanças refletem o jogo de poderes entre políticas educacionais e práticas escolares, evidenciando o deslocamento do protagonismo do conteúdo para a formação de competências, como apontado por Foucault (2023) sobre o poder disciplinar que organiza saberes e práticas. “A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental.” (p. 182)

Os professores e professoras relataram diversas dificuldades que, em conjunto, delineiam os limites da implementação da reforma. Entre as principais questões apontadas estão: falta de material didático adequado, insuficiência de suporte técnico e pedagógico, sobrecarga de planejamento, escassez de tempo para as disciplinas básicas e dificuldades na integração entre conteúdo da BNCC e itinerários formativos. Professores Nº 09, Nº 10 e Nº 12 destacaram desafios específicos relacionados à infraestrutura e à adequação dos itinerários à realidade escolar, enquanto os Professores Nº 11 e 06 enfatizaram a sobreposição de demandas entre conteúdos tradicionais e competências previstas nos itinerários.

A adaptabilidade e o olhar do contexto do aluno. De pensar cada conteúdo a partir do lugar do aluno e não de uma centralização de algo que é dominante.

Mas aquela questão de você adaptar para a realidade do aluno, para as vivências do aluno, para partir do que ele vive para o todo e não do todo para aquela vivência como era antes (Professor N° 6).

Percebi que o conteúdo passou a ficar, de certa forma, ele deixou de ser o protagonista, de certa forma. E aí, deu-se lugar à questão das habilidades, das competências (Professor N° 11).

Uma das grandes dificuldades que eu pude observar, não só comigo, mas também com outros colegas docentes, foi falta de material de apoio para que a gente possa planejar esses componentes. Muitas vezes era só visto apenas o título, a disciplina era tal título e não tínhamos nenhum suporte, nenhuma base do que trabalhar nesses componentes. Então, a gente tinha que tentar buscar de alguma forma que pudesse se aproximar o melhor possível daquela proposta de ensino. E, diante disso, surge a imensa dificuldade de a gente poder estar trabalhando dessa forma. Falta de material, falta de um currículo daquele componente mais robusto, um currículo mais posto para que possamos trabalhar e ter um norte também do que for preciso para que possa fluir o componente (Professor N° 12).

E, às vezes, nem o material mesmo, mesmo buscando na internet, não tem o material que a gente consiga fazer uma boa sequência didática. Então, às vezes, por não conseguir organizar bem esse planejamento, também interfere na nossa prática (Professor N° 10).

[...] a falta de material, né? Até mesmo a falta de diálogos, às vezes, desinteressados com a própria área da linguagem, da exatas, né? Às vezes fica tudo muito solto, né? Fica parecendo que é uma coisa que é para ser integrada, mas, ao mesmo tempo, eu acho muito solto também. E eu sinto isso (Professor N° 9).

Ao mesmo tempo, emergem possibilidades pedagógicas e impactos positivos, associados à diversificação curricular, maior liberdade metodológica, estímulo à interdisciplinaridade e inclusão de conteúdos culturais e históricos, especialmente relacionados às Leis 10.639/2003 e 11.645/ 2008. Professores N° 10 e N° 13 ressaltaram a inserção de conteúdos afro-brasileiros e indígenas, fortalecendo o protagonismo do aluno e aproximando o currículo de suas experiências e interesses. O professor N° 09 evidenciou ainda a valorização da Educação Física como saber histórico-cultural, apontando para a ampliação do repertório docente.

[...] a Educação Física está na área [...] de linguagem, né? A gente compõe os cinco elementos da educação física: a luta, o jogo, a ginástica, o esporte e as danças, né? São esses elementos que acompanham a educação física. E aí a gente está dentro da área de linguagem. Essa compreensão [...] da educação física como um saber construído pela humanidade, né? De entender que isso é uma história que acompanhou o tempo, que teve a revolução científica também na educação física, que teve fatos históricos, né? E que acompanhou a humanidade (Professor N° 09, 2025).

Essa fala é complementada pela Professora Nº 07, quando referencia a reforma com possibilidades de melhoria do processo educativo ao aproximar os estudantes através de práticas atrativas.

Então, aquilo que a BNCC coloca, o que a reforma colocou em prática, nos deu uma desestrutura inicialmente, diminuindo a carga horária da Formação Geral Básica inicialmente, que é o caso da língua portuguesa. Então, a gente teve que repensar e fazer o que antes já estava posto, já tinha um caminhar mais seguro. E, no que se refere aos objetos do conhecimento, também a reforma tentou dialogar mais com práticas multimodais, mais com gêneros que estivessem ao alcance dos alunos (Professora Nº 07, 2025).

A fala evidencia o impacto inicial da Reforma do Ensino Médio e da BNCC na organização curricular, especialmente em relação à diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, o que gerou um momento de desestruturação e necessidade de replanejamento. A professora reconhece que foi preciso reorganizar práticas já consolidadas para atender às novas diretrizes. Além disso, destaca que a reforma procurou aproximar o ensino dos estudantes por meio de práticas multimodais e de gêneros textuais mais acessíveis, buscando tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado.

A partir das respostas docentes, foi possível identificar diferentes percepções sobre as dificuldades e possibilidades relacionadas à implementação da Reforma do Ensino Médio e dos itinerários formativos. Essas percepções revelam tanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar quanto as oportunidades de ressignificação das práticas pedagógicas. Para melhor sistematizar esses aspectos, elaborou-se a Quadro 08 – Pontos sobre dificuldades e possibilidades da implementação da Reforma do Ensino Médio e dos itinerários formativos, que integra as respostas de todos os professores participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Pontos sobre dificuldades e possibilidades da implementação da Reforma do Ensino Médio e dos Itinerários formativos

Professor(a)	Dificuldades Identificadas	Possibilidades / Aspectos Positivos
Nº 01	Falta de material didático; dificuldade de planejamento; integração entre disciplinas	Ampliação de conteúdos e possibilidades de interdisciplinaridade
Nº02	Insuficiência de suporte técnico; adaptação a novas disciplinas	Inserção de novos conteúdos culturais e históricos; engajamento do aluno
Nº 03	Redução do tempo para disciplinas básicas; necessidade de adaptação docente	Diversidade curricular; escolha de itinerários alinhada aos interesses dos alunos

Nº 04	Infraestrutura limitada; falta de suporte; dificuldade de planejamento dos itinerários	Inserção da Lei 10.639/11.645; possibilidade de trabalhar metodologias ativas
Nº 06	Sobrecarga de planejamento; integração com base comum; articulação com outros professores	Liberdade metodológica; incentivo à interdisciplinaridade e inovação
Nº 07	Necessidade de planejamento contínuo; adaptação às realidades locais	Novas oportunidades pedagógicas; estímulo à criatividade docente
Nº 09	Grande número de alunos por turma; planejamento de aulas práticas	Educação Física como saber histórico-cultural; valorização de práticas pedagógicas diversificadas
Nº 10	Falta de infraestrutura; escassez de materiais; dificuldades na sequência didática	Inserção de conteúdos afro-brasileiros e indígenas; liberdade para metodologias ativas
Nº 11	Equilíbrio entre conteúdo e competências; falta de formação específica; limitação de recursos	Incentivo à interdisciplinaridade; diversificação de metodologias e instrumentos avaliativos
Nº 12	Itinerários sem sentido prático; falta de material e currículo robusto	Possibilidade de implementar itinerários significativos se houver adequação contextual
Nº 13	Necessidade de documentos norteadores; falta de material de apoio; risco de dispersão curricular	Valorização de conteúdos culturais e históricos; maior protagonismo do aluno na escolha de itinerários

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Quadro permite compreender a Reforma do Ensino Médio como um dispositivo de governo que opera por meio da produção simultânea de expectativas normativas e da transferência de responsabilidades para os sujeitos escolares. As dificuldades recorrentes apontadas pelos professores — ausência de material didático, insuficiência de formação específica, fragilidade da infraestrutura e sobrecarga de planejamento — revelam que a política se materializa na escola sob a forma de exigência permanente de adaptação, deslocando para o docente o ônus de tornar viável um currículo concebido em condições distantes do cotidiano escolar. Nesse sentido, a reforma governa menos pela provisão de condições objetivas e mais pela mobilização de condutas, convocando professores a serem gestores do imprevisto, mediadores da escassez e articuladores de soluções locais.

Ao mesmo tempo, aspectos identificados como possibilidades — interdisciplinaridade, inovação metodológica, diversificação curricular e valorização de conteúdos culturais e históricos — evidenciam os efeitos produtivos do discurso reformista. Tais enunciados produzem um sujeito docente interpelado como inovador, flexível e criativo, responsável por transformar limitações estruturais em oportunidades pedagógicas. Esse modo de subjetivação opera como efeito de verdade ao naturalizar a ideia de que a qualidade da implementação

depende prioritariamente do engajamento individual do professor, obscurecendo as condições materiais e institucionais que sustentam ou inviabilizam a política. Quando a Reforma do Ensino Médio encontra a escola real, os itinerários formativos emergem como um espaço de tensão entre prescrição e prática. A recorrência de menções à falta de sentido prático dos itinerários, à redução do tempo das disciplinas básicas e ao risco de dispersão curricular indica que o discurso da flexibilização produz, paradoxalmente, efeitos de fragmentação e intensificação do trabalho docente. Assim, a política curricular não apenas reorganiza tempos e conteúdos, mas redefine posições e responsabilidades, produzindo professores responsabilizados pela implementação e estudantes com escolhas limitadas, revelando os limites da promessa de protagonismo juvenil e expondo o descompasso entre o projeto formativo anunciado e suas condições reais de efetivação no cotidiano escolar. É o que afirma Silva (2005), selecionar é uma operação de poder. Privilegia um tipo de conhecimento é uma opção de poder (2005, p. 16).

5.2.2 O DCRB e o fazer docente: discursos, resistências e negociações curriculares

De posse das informações desse primeiro bloco de perguntas, avançamos para outro conjunto de perguntas no intuito de investigar como professores conhecem, interpretam e utilizam o Documento Curricular Referencial da Bahia no planejamento e execução do currículo escolar, bem como identificar percepções, desafios, impactos e adaptações implementadas no contexto local em função desse documento curricular.

As respostas dos treze professores evidenciam uma multiplicidade de sentidos atribuídos ao DCRB, revelando tanto adesões ao discurso oficial quanto práticas de ressignificação e resistência no cotidiano escolar. À luz da análise foucaultiana, compreende-se o DCRB como um dispositivo de poder-saber que produz regimes de verdade sobre o currículo e o trabalho docente. Foucault (2023, p. 52) argumenta que a verdade é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações de poder e submetida a coerções que regulam seus efeitos na sociedade. Para o autor, cada contexto social institui um regime de verdade, isto é, um conjunto de discursos, mecanismos e instâncias responsáveis por definir os critérios que distinguem os enunciados considerados verdadeiros daqueles tidos como falsos. O documento não se reduz a um texto normativo, mas atua como tecnologia de governo, regulando condutas e instituindo modos específicos de ser professor, de planejar e de conceber o ensino médio.

E o que eu compreendo do DCRB é um olhar dos objetos do conhecimento e um olhar especificamente para a Bahia, né? O que é que é necessário se trabalhar dos conceitos da história, da literatura, né? Do fazer da cultura da Bahia dentro da sala de aula, né? Mas, aquilo que eu disse antes, às vezes vem a casar com isso (Professora N° 07).

É um documento referencial curricular da Bahia, mas ele não se desarticula dos documentos nacionais, da BNCCC, por exemplo, e é um avanço muito grande. A promoção dessa uniformidade de ensino. Quando se pensa em trazer uma orientação que ela seja igual para todos. (Professora N° 08).

Então, eu acho um documento extremamente importante porque é a partir dele também que a gente consegue organizar o nosso planejamento. Eu acho que se a gente organiza sem pensar na DCRB, a gente não vai também estar pensando, de fato, o que é que vai contribuir no ensino e aprendizagem dos alunos (Professora N° 10).

No conjunto das respostas, observam-se regularidades discursivas que se materializam em diferentes posicionamentos. Uma primeira vertente expressa o reconhecimento do DCRB como base normativa e instrumento indispensável ao planejamento pedagógico. Nesses enunciados, prevalece a ideia de alinhamento à política curricular estadual, reforçando o que Lopes (2015) denomina de “currículo como artefato de regulação”, em que o texto oficial orienta e delimita as práticas, configurando um espaço de controle discursivo. “Podemos dizer que, de forma geral, a regulação visa impedir que as ações sociais se desenvolvem na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado” (Lopes, 2015, p. 198). Ao mesmo tempo, emergem discursos que valorizam a contextualização e a adaptação do documento à realidade dos estudantes, produzindo “movimentos de tradução curricular”, nos quais os sujeitos reinterpretam e ressignificam o prescrito em função das demandas locais.

A análise das falas docentes evidencia que o DCRB é compreendido, em diferentes níveis, como um instrumento orientador e, ao mesmo tempo, flexível, que precisa ser reinterpretado à luz das condições reais de ensino. O DCRB aparece, portanto, como um discurso de adaptação e contextualização, cuja aplicação não se dá de modo linear, mas por meio de processos de tradução e reconfiguração realizados pelos professores no cotidiano escolar. Essa perspectiva confirma a ideia de que as políticas curriculares, longe de serem meramente executadas, são recontextualizadas pelos sujeitos que as vivenciam (Lopes; Macedo, 2011), assumindo sentidos próprios em cada contexto de prática. A recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos” (p. 248).

De modo geral, os docentes reconhecem o DCRB como referência normativa que

orienta o planejamento, a seleção de conteúdos e as avaliações externas. Professores como o N° 02, N° 04, N° 11 e N° 13 demonstram uma adesão institucional ao documento, ao afirmarem que ele fundamenta o trabalho pedagógico e deve ser constantemente consultado. O Professor N° 02 destaca que o DCRB está “na área de trabalho do notebook”, indicando o lugar de centralidade que o documento ocupa no planejamento. Nessa perspectiva, o DCRB opera como mecanismo de regulação curricular, legitimando práticas e direcionando escolhas docentes, o que remete ao caráter prescritivo do currículo enquanto tecnologia de governo (Foucault, 2023). Esse movimento reforça o entendimento de que o currículo se constitui como texto político e discursivo, portador de normas e valores que buscam produzir determinados modos de ser professor e de compreender o ensino.

Contudo, as falas também revelam um movimento de resistência e adaptação, no qual o DCRB é apropriado de forma crítica e situado. O Professor N° 01, por exemplo, afirma que suas escolhas pedagógicas são guiadas prioritariamente pelas necessidades e pelo ritmo dos estudantes, reconhecendo que “o que está posto no DCRB é mais do que o essencial” e que raramente consegue alcançar integralmente o que é proposto. Essa posição evidencia o exercício de autonomia docente frente à rigidez da prescrição curricular, reafirmando o papel do professor como sujeito que interpreta e reorganiza o currículo conforme as possibilidades concretas da escola e de sua turma.

De modo semelhante, os Professores N° 06 e N° 07 ressaltam a importância da contextualização regional, defendendo que o conhecimento deve partir do território e das experiências locais, ainda que reconheçam lacunas na presença explícita dessa dimensão nos documentos oficiais. Assim, Silva (2005) diz que “através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas” (p. 148). Tais discursos reafirmam o currículo como espaço de disputa entre o global e o local, entre a universalização das competências e a singularidade das práticas (Lopes; Macedo, 2011).

Além disso, há professores que expressam limites na compreensão ou aplicabilidade do DCRB. O Professor N° 12 o considera vago e genérico, apontando a ausência de indicações conceituais mais claras. Já o Professor N° 08 percebe desigualdades entre áreas, destacando que português e matemática estão mais estruturados, enquanto Artes e itinerários formativos apresentam orientações mais abertas e pouco direcionadas. O Professor N° 10 reforça o tensionamento entre prescrição e viabilidade prática, afirmando que o diálogo com o DCRB só ocorre quando há condições para que o planejado se concretize na realidade da escola. Essas falas traduzem o distanciamento entre a política curricular e as condições materiais e

institucionais que marcam o cotidiano docente, revelando que a implementação do DCRB não é homogênea, mas atravessada por contradições, imprevistos e seleções estratégicas.

Nesse sentido, o DCRB emerge como um discurso híbrido, que combina elementos de padronização e autonomia, de controle e liberdade pedagógica. Ele não atua apenas como um conjunto de orientações técnicas, mas como uma narrativa que tenta conciliar o discurso global da BNCC com as demandas locais da educação baiana, constituindo-se como um texto que precisa ser constantemente reinterpretado para adquirir sentido no contexto da prática. As vozes docentes analisadas mostram que essa reinterpretação é um ato de produção de sentido e resistência, no qual o professor ocupa o lugar de mediador entre a política e a experiência vivida. Nesse sentido, Silva (2005) aponta que “é também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outras não” (p. 148).

Assim, compreender o DCRB como discurso de adaptação e contextualização implica reconhecer que o currículo não é apenas prescrito, mas vivido, sendo continuamente negociado e reconstruído nas relações entre o documento e o cotidiano escolar. Como apontam Lopes e Macedo (2011), o currículo se realiza nas práticas, e é nelas que se atualizam — e se transformam — as intenções das políticas educacionais. E Corazza (2001) complementa” (...) é nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado” (Corazza, 2001, p. 14). Nesse processo, o professor torna-se o sujeito central de tradução, articulando prescrições e contextos, e atribuindo ao DCRB sentidos plurais, dinâmicos e, sobretudo, contextualizados.

Quadro 9 – Principais sentidos atribuídos ao DCRB nas práticas e discursos docentes

Professor(a)	Compreensão do DCRB	Diálogo com o planejamento e prática docente	Efeitos no currículo (FGB e parte diversificada)	Discussão e apropriação na escola
Professor 1	Documento orientador do ensino médio; base para habilidades e competências.	Utiliza como guia para planejamento e adaptação de atividades; ajusta conforme realidade da turma.	Facilita articulação entre FGB e itinerários; necessidade de adaptações locais.	Debatido em reuniões pedagógicas e ACs; acompanhamento contínuo.
Professor 2	Documento referencial que complementa a BNCC.	Planejamento alinhado às competências do DCRB; flexível para itinerários.	Integração positiva entre formação geral básica e parte diversificada; contribui para coesão curricular.	Apropriação em jornadas pedagógicas e discussões periódicas.

Professor 3	Fonte de orientação curricular para o Ensino Médio.	Adapta conteúdos e atividades a partir das competências e objetivos do DCRB.	Favorece uniformidade do ensino; itinerários precisam de ajustes.	Debate em reuniões pedagógicas, acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
Professor 4	Instrumento que organiza habilidades e competências por série.	Planejamento baseado no DCRB; seleciona conteúdos e estratégias.	Positivo: articula conteúdos e habilidades; negativo: emendas amplas exigem filtragem.	Discussão contínua em ACs e reuniões de planejamento.
Professor 5	Documento de referência para organização curricular.	Orienta planejamento e avaliações; permite adaptação ao contexto da turma.	Favorece integração entre FGB e itinerários; necessidade de ajustes conforme perfil dos estudantes.	Acompanhamento em reuniões pedagógicas, jornadas e formações.
Professor 6	Alinha a prática docente às orientações curriculares do estado.	Planeja de acordo com objetivos e habilidades do DCRB; adapta itinerários e eletivas.	Efeito positivo na uniformidade; algumas áreas exigem maior detalhamento.	Apropriação por meio de reuniões pedagógicas e supervisão da coordenação.
Professor 7	Documento que fornece diretrizes e referência curricular.	Utiliza como base para planejar aulas e estratégias de ensino.	Permite integração entre FGB e itinerários; ajustes necessários para adequação ao público-alvo.	Discussão em jornadas pedagógicas e ACs, supervisão da gestão escolar.
Professora 8	Documento referencial da Bahia, alinhado aos documentos nacionais, trazendo uniformidade. Participou de auditorias e consultorias.	Precisa filtrar e adaptar as emendas amplas à realidade dos estudantes, inclusive EJA. Ex.: eletiva “Práticas Investigativas” e projetos de pesquisa na comunidade.	Favorece a uniformidade do ensino e perspectiva de territorialidade; exige adaptação na prática docente.	Participação em auditorias, formações online e planejamento baseado nas orientações do DCRB.
Professor 9	Base para planejamento, organização de objetivos, conteúdos e avaliação. Destaca avanços na Educação Física.	Delimita áreas de conhecimento e orienta práticas; facilita planejar de acordo com competências e saberes corporais.	Dificuldade de integração entre itinerários e base comum; às vezes as disciplinas parecem desconectadas.	Discussões nas reuniões pedagógicas e planejamento anual, com revisões contínuas.

Professora 10	Documento essencial para organizar planejamento e habilidades; orienta unidades e objetos de conhecimento.	Dialoga quando possível implementar as emendas; algumas metas não condizem com a realidade da escola.	Positivos: quando itinerários fortalecem a FGB; negativos: quando há dispersão e excesso de aulas de itinerários.	Discussão na jornada pedagógica e ao longo do ano, em planejamento e reuniões pedagógicas.
Professor 11	Releitura contextualizada da BNCC para a Bahia; instrumento de direcionamento e planejamento.	Permite selecionar habilidades e competências de acordo com a realidade dos estudantes; conteúdo é instrumento para alcançar competências.	Favorece organização curricular e integração entre conteúdo, habilidades e competências.	Revisão contínua nas ACs, planejamento por área e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.
Professor 12	Documento abrangente, que carece de mais informações conceituais; orientações amplas.	Dialoga com o planejamento, mas exige criatividade e adaptação; precisa trabalhar conceitos mais engessados junto às propostas amplas.	Efeito variável: depende do professor e da sua capacidade de integrar itinerários com FGB.	Discussão em ACs, reuniões pedagógicas e jornadas; complementa-se com outras informações pedagógicas.
Professor 13	Documento norteador, alinhado à BNCC; garante padrão nas escolas.	Base do planejamento e das aulas; seleciona conteúdos, habilidades e competências de acordo com a realidade da turma.	Positivo: integração entre itinerários e FGB; possibilita ajustes conforme a defasagem dos estudantes	Trabalhado continuamente em ACs, formações internas e estaduais; acompanhamento da implementação das competências e habilidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das categorias discursivas apresentadas no quadro anterior, é possível compreender que o DCRB se configura como um dispositivo de poder-saber que atravessa as práticas docentes e reconfigura o campo discursivo do currículo. O DCRB assume, simultaneamente, o papel de norma e de possibilidade: atua como um instrumento que orienta e regula o trabalho pedagógico, mas também interpela o professor a reinterpretar e adaptar suas ações no cotidiano escolar. Essa ambivalência evidencia que a política curricular não se efetiva apenas por meio da imposição normativa, mas pela produção de verdades, sentidos e modos de ser docente. Sob uma perspectiva foucaultiana, o DCRB ultrapassa a condição de um simples texto prescritivo, funcionando como um mecanismo de governo das condutas, que participa da

constituição de subjetividades e da legitimação de determinadas formas de pensar e praticar o ensino.

As falas dos professores indicam que a relação com o DCRB é marcada por ambiguidades, apropriações seletivas e micropráticas de resistência. Ainda que reconheçam sua relevância e legitimidade institucional, emergem nas falas dificuldades de compreensão, fragmentação entre as partes do currículo e a necessidade constante de mediação. Esses aspectos revelam que a implementação do documento ocorre de maneira desigual e, por vezes, conflitiva. Nesse cenário, o planejamento docente se configura como um espaço de negociação entre o prescrito e o vivido, entre o controle e a autonomia profissional. Desse modo, as práticas discursivas analisadas permitem compreender que o DCRB, mais do que um instrumento técnico, constitui um campo de disputas simbólicas e políticas, que produz o currículo, governa práticas, no qual se materializam as tensões próprias da reforma do Ensino Médio e os desafios de construir um currículo efetivamente contextualizado e inclusivo.

5.2.3 Reconfigurações na matriz curricular: efeitos na Formação Geral Básica e na Parte Diversificada

A análise das falas docentes revela que as reconfigurações trazidas pela Reforma do Ensino Médio, expressas na nova matriz curricular, produziram efeitos ambíguos e desiguais na organização do trabalho pedagógico. A separação entre Formação Geral Básica (FGB) e Parte Diversificada (Itinerários Formativos) aparece, nas narrativas dos professores, como um campo de tensões entre o prescrito e o vivido, o ideal e o possível. Se, de um lado, a política curricular anuncia flexibilidade e protagonismo juvenil, de outro, as falas docentes indicam fragmentação, sobrecarga e perda de sentido na articulação entre as duas partes do currículo.

Nas vozes de Professores como o N° 03, N° 07, N° 09 e N° 10, evidencia-se a percepção de que a reorganização da matriz gerou desequilíbrios na carga horária e dificuldades de integração entre as áreas. O Professor N° 03 destaca o desinteresse discente e a necessidade de reduzir conteúdos e planejamentos, o que fragiliza a coerência pedagógica da formação geral. “[...] alguns alunos muito desinteressados com essas disciplinas.” De modo semelhante, o Professora N° 07 diz “o efeito prático primeiro foi negativo. Foi a quantidade de disciplinas e poucas aulas.” reconhece que, num primeiro momento, o efeito foi “negativo” pela diminuição das aulas da FGB, embora perceba uma tentativa posterior de reintegração das duas partes. O Professora N° 10 reforça essa crítica ao apontar que o aumento das aulas dos itinerários

formativos impactou de forma negativa a FGB, sobretudo em disciplinas como biologia, cuja carga horária foi reduzida a “uma aula”, comprometendo a aprendizagem dos estudantes e, alerta um efeito positivo quando tem itinerário que fortalece a FGB, no caso de língua Portuguesa e matemática. As falas revelam, portanto, que a promessa de integração curricular tem se materializado de forma parcial e desigual, produzindo efeitos de dispersão e descontinuidade.

Em contrapartida, há professores que percebem potencialidades formativas na nova estrutura, especialmente quando a parte diversificada é compreendida como espaço de contextualização e inovação pedagógica. A professora N° 4 entende que o novo currículo “*trouxe a possibilidade de contextualizar melhor*” e de articular teoria e prática, permitindo metodologias ativas e maior protagonismo discente.

Então, está mais voltada para a contextualização da realidade dos alunos e das experiências que são realmente vivenciadas. Eu acredito que esse documento, ele trouxe essa possibilidade da gente contextualizar melhor. Da gente trazer para a prática a teoria. Intercalar a teoria com a prática. O que antes era muito separado, agora não. Agora a gente está conseguindo unir até, não só a disciplina de uma área, mas todas as áreas e a realidade do aluno. Trazer o aluno com essas metodologias ativas para ser de fato o participante, para ser ativo (Professora N° 04, 2025).

Essa compreensão aproxima-se da noção de currículo como prática contextualizada, defendida por Lopes e Macedo (2011), em que as prescrições oficiais são reinterpretadas segundo a experiência e o contexto. O professor 6 também valoriza a flexibilização da parte diversificada, entendendo-a como oportunidade para sair do “modelo engessado” e experimentar novas formas de ensinar.

A flexibilização. Penso que a parte diversificada permite que você saia um pouco daquele senso comum e passe a trabalhar de uma maneira mais livre. Fora daquela ideia engessada, talvez, de trabalhar os conteúdos daquela forma fechadinha, todo engessadinho. Você poder pensar em outras possibilidades de trabalhar, às vezes até o mesmo conteúdo, mas de uma maneira diferente (Professora n° 06, 2025).

Nessas falas, o currículo é visto como abertura, como espaço de criação docente, mesmo em meio às restrições estruturais impostas pela política. Alguns docentes, contudo, expressam uma leitura crítica e ambivalente sobre essa flexibilização. O Professor N° 9 observa a falta de ligação entre itinerários e FGB, ressaltando que, apesar dos planejamentos por área, as disciplinas “ficam parecendo distintas”. O Professor N° 12 reforça essa percepção, afirmando

que o diálogo entre as partes depende da criatividade e do perfil do professor, o que evidencia a descentralização e a fragilidade institucional da integração curricular. Esses relatos indicam que o êxito da articulação entre FGB e itinerários tem recaído sobre a ação individual do docente, e não sobre uma estrutura pedagógica consolidada pela política.

Outros Professores, como o Nº 11 e o Nº 13, apresentam uma visão mais positiva e sistêmica da reorganização curricular. O Professor Nº 11 compreende o currículo a partir da articulação entre habilidades, competências e conteúdo, afirmando que o conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser instrumento de desenvolvimento de competências, em consonância com o discurso oficial da BNCC e do DCRB.

Então, eu consigo fazer isso como? Trazendo ali as leis de Newton, trazendo as referências da termodinâmica, fazendo esse contexto com situações práticas e reais.(...) Trazer o arcabouço matemático é mais complicado, mas eu consigo trazer essa situação para que o estudante, pelo menos, perceba que ao redor dele tem fenômenos naturais acontecendo o tempo todo e que ele possa tomar decisões tendo esse conhecimento, saindo ali do senso popular e indo para uma visão mais científica e fazer essas observações e, quiçá, as análises desses fenômenos (Professor nº 11, 2025).

O Professor Nº 01, embora não se refira diretamente à matriz, destaca efeitos mais amplos da formação dos estudantes, valorizando dimensões da cidadania e da inserção social, o que amplia a leitura dos resultados para além da avaliação de conteúdo.

De modo geral, as falas apontam que a reconfiguração curricular provocou mudanças significativas na lógica de organização da escola, mas sem garantir, até o momento, uma efetiva integração pedagógica entre as duas partes da matriz. A Formação Geral Básica perdeu espaço em termos de tempo e densidade disciplinar, enquanto a Parte Diversificada, embora concebida como espaço de protagonismo e escolha, muitas vezes carece de clareza conceitual e de articulação com os objetivos formativos centrais. Como consequência, emerge um cenário de currículo fragmentado, em que o sentido formativo depende mais da mediação docente do que da coerência do sistema.

Essa realidade confirma o argumento de Lopes e Macedo (2011) de que o currículo não é apenas o resultado das prescrições oficiais, mas um texto em disputa, reinterpretado e ressignificado na prática. As falas docentes mostram que o novo arranjo curricular, ao mesmo tempo em que propõe inovação, reforça tensões históricas entre regulação e autonomia, entre padronização e contextualização. As escolas e os professores tornam-se, assim, tradutores e negociadores do discurso da reforma, tentando equilibrar as exigências normativas da BNCC e do DCRB com as condições concretas de ensino e aprendizagem de seus estudantes.

Em síntese, os efeitos percebidos na matriz curricular indicam que o processo de reconfiguração da FGB e da parte diversificada ainda está em curso e demanda revisão, escuta docente e maior coerência entre prescrição e prática. A efetivação de um currículo integrado depende menos de novos documentos e mais da valorização do trabalho pedagógico como espaço de construção coletiva e contextualizada do saber escolar.

5.2.4 Formação Continuada e Mediação Institucional: entre a prescrição e a ressignificação docente

As falas docentes revelam que a apropriação do DCRB nas escolas ocorre majoritariamente por meio de espaços institucionais de formação continuada — como Atividades Complementares (ACs), reuniões pedagógicas e jornadas formativas — que se configuram como instâncias mediadoras entre o texto da política e a prática cotidiana. Esses espaços funcionam como locais de tradução da política curricular (BALL, 2001), onde os professores reinterpretem as prescrições do DCRB em diálogo com as demandas concretas da escola e dos estudantes.

O Professor Nº 01 exemplifica essa dinâmica ao afirmar: “Nos espaços de coordenação pedagógica, nas ACs, *“[...] A cada unidade a gente revisita o DCRB e a BNCC, tentando melhorar sempre, aprimorar o planejamento, fazer melhor.”* Esse enunciado revela uma dimensão processual e contínua da formação docente, na qual o DCRB é mobilizado não apenas como documento normativo, mas como referência viva para o aprimoramento do planejamento. A repetição da ideia de “revisitar”, “melhorar”, “fazer melhor” indica uma prática reflexiva mediada institucionalmente pela coordenação pedagógica.

De modo semelhante, o Professor Nº 02 reforça o caráter institucionalizado e legitimador da mediação formativa ao declarar: *“O DCRB é discutido na escola (..) em todos os momentos que envolvam o planejamento. (...) Planejar hoje, sem o DCRB, na realidade das escolas do Ensino Médio na Bahia, é impossível. (...) É um respaldo teórico, jurídico e legal.”* Aqui, o discurso do professor evidencia o reconhecimento da centralidade do DCRB como fundamento do trabalho pedagógico, associando-o à legitimidade institucional e normativa da ação docente. A fala explicita uma mediação de caráter regulatório, em que o documento é percebido como “respaldo” e garantia de coerência curricular.

Outros depoimentos destacam o papel ativo da gestão e da coordenação pedagógica como mediadores do processo formativo. O Professor Nº 03 afirma: “Desde quando ela foi implementada, a direção, a coordenação da escola passou [...] na jornada pedagógica, nas ACs,

são mostradas e transmitidas para nós, professores, os pontos essenciais que precisamos trabalhar.” O Professor Nº 04 complementa, detalhando a estrutura de formações ofertadas: “A direção usa o que está no documento para orientar as ações dos professores. [...] Tem formações semanais com a coordenação e formação também virtual, que o Estado oferece [...]”.

Esses enunciados evidenciam uma articulação entre a mediação local (escola) e a mediação sistêmica (Estado), compondo o que Lopes e Macedo (2011) chamam de “cadeias de recontextualização da política”, nas quais os sentidos do DCRB são (re)produzidos por diferentes instâncias formativas. O movimento demonstra que a formação continuada é também um dispositivo político de implementação da reforma, mas, ao mesmo tempo, um espaço de apropriação crítica pelos docentes.

As falas dos Professores Nº 06 e Nº 07 introduzem uma dimensão de tensão e limitação prática nesse processo. O Professor Nº 06 reconhece o esforço formativo, mas alerta para a necessidade de acompanhamento: “Tem que ter esse acompanhamento, senão fica um pouco solto. [...] Fica fácil dizer o que é o DCRB, mas não deixar aquilo ali certo no plano.” Já o Professor Nº 07 problematiza a distância entre o documento e o cotidiano docente: “Sinto falta do DCRB, de fato, dialogando com os objetos de conhecimento [...] O correr da prática docente não vai me deixar disponível para fazer esse diálogo.”

Esses excertos revelam um descompasso entre formação e aplicabilidade prática, mostrando que as mediações institucionais nem sempre garantem a integração efetiva do discurso da política à ação pedagógica. Em contrapartida, o Professor Nº 11 apresenta um relato de integração formativa efetiva, mediada pela coordenação: “A coordenadora traz isso sempre, que a gente tem que atentar para as habilidades e competências [...] E vejo ele (o DCRB) sendo bem trabalhado, tanto pela coordenação [...] quanto pela troca com outros colegas.” Essa fala indica a presença de uma mediação pedagógica estruturada e colaborativa, na qual a formação continuada é entendida como prática coletiva e orientada ao desenvolvimento profissional. O mesmo movimento aparece nas falas dos Professores Nº 12 e Nº 13, que relatam a discussão constante do documento nas ACs e formações ofertadas pelo Estado, sinalizando a incorporação do DCRB à cultura institucional da escola.

Por outro lado, o Professor Nº 09 traz uma dimensão mais subjetiva e simbólica dessa mediação, ao reconhecer o papel do DCRB como “orientador” e “garantia do planejamento”, associando-o à transformação de sua própria prática docente: “A gente está sempre fazendo planejamento [...] é o que orienta, é o nosso orientador.” O uso reiterado da palavra “orientador” denota a internalização do DCRB como referência orientadora e identitária do fazer docente, o que reforça a força institucional da mediação curricular.

De modo geral, as falas demonstram que a formação continuada nas escolas funciona como principal mecanismo de mediação institucional da política curricular, operando simultaneamente como instrumento de regulação e espaço de ressignificação. Os professores se apropriam do DCRB em diferentes níveis: alguns o reconhecem como documento-guia e respaldo legal; outros, como referência pedagógica em constante reelaboração; e há aqueles que expressam dificuldades de efetivação por limitações de tempo, clareza ou suporte didático.

Essa diversidade de sentidos confirma que o processo de apropriação do DCRB é heterogêneo e dinâmico, reafirmando a ideia de que a implementação das políticas curriculares ocorre no entrecruzamento entre prescrição e prática (Lopes e Macedo, 2011). A formação continuada, nesse contexto, atua como o elo mediador entre o discurso oficial e o discurso pedagógico, permitindo que as orientações do documento sejam recontextualizadas segundo os modos de ser, saber e fazer de cada escola.

5.2.5 Impactos na rotina escolar

O terceiro bloco de perguntas visou identificar como a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), tem repercutido na rotina escolar: práticas pedagógicas, organização do trabalho, gestão e dinâmicas entre atores escolares. A análise interpretativa das falas dos 13 (treze) docentes articulada aos objetivos da pesquisa e apoiada em referenciais teóricos que orientam a leitura discursiva — especialmente conceitos foucaultianos de poder, regime de verdade e tecnologias de governamentalidade (como modos de produção de sujeitos e condutas), além das contribuições críticas contemporâneas sobre currículo, trabalho docente e políticas educacionais (Lopes; Macedo) que problematizam fragmentação curricular, precarização do trabalho docente e processos de “implementação” como locais de resistência e negociação.

Quase todos os docentes descrevem a implantação como uma mudança brusca, que chegou “em cima” e exigiu rearranjos constantes da escola — gestão, coordenação e professores. O processo é narrado como choque inicial seguido por um trabalho de “dar conta” (improvisação inicial, reorganização de horários, redistribuição de componentes). A fala do Professor nº 13 sintetiza esse sentido: “chegou muito em cima, a gente se perdeu um pouco [...] foi um susto, a gente ter que se adaptar às novas disciplinas, a um novo conceito de aula, a um tempo reduzido [...]” (Professor nº 13, 2025). Assim, o currículo se torna instrumento de regulação e controle, operando não apenas sobre o conteúdo, mas sobre a conduta e o tempo de trabalho do professor. O discurso da inovação, ao mesmo tempo que convoca à autonomia e à

criatividade, também reforça o imperativo da adaptação e da produtividade.

A metáfora da “salada” é recorrente nas falas e traduz a percepção de desorganização inicial provocada pelas mudanças. “*É uma saladinha de fruta de conteúdos*” (Professor Nº 02), comenta um docente, referindo-se à multiplicidade de itinerários e à redução da carga horária dos componentes tradicionais reforçando a ideia de fragmentação curricular. Outro relato complementa: “*Chegar a ter, a cada 15 dias, 12 (doze) planos de aula é desumano*” (Professor Nº 08). Tais enunciados evidenciam a intensificação e a precarização do trabalho docente. Algumas consequências práticas apontadas tais como planejamento fragmentado e exaustivos identificados por planos múltiplos e pluralidade de avaliações; dificuldade em garantir profundidade e continuidade entre as séries; e, problemas administrativos quando estudantes migram entre turmas e séries com matrizes diferentes.

Quando os docentes dizem “salada de fruta de conteúdos”, não estão apenas descrevendo “muita coisa”; estão construindo um diagnóstico: o currículo, que historicamente se legitimou pela ideia de sequência, progressão e coerência disciplinar. A metáfora opera como um marcador de ilegibilidade: indica que a reforma chega como algo que não se deixa organizar facilmente pela gramática escolar do planejamento seriado, dos pré-requisitos e da continuidade entre anos/séries.

Em termos foucaultianos, “salada” funciona como enunciado de desordem que põe em disputa o regime de verdade sobre o que é “um currículo sério/robusto”: um currículo “bom” seria aquele que permite encadeamento e inteligibilidade; a “salada” denuncia um currículo que se apresenta como fragmento, não como trajetória formativa.

A fala vincula a “salada” à “multiplicidade de itinerários” e à “redução da carga horária dos componentes tradicionais”. Aqui aparece o paradoxo típico da reforma: a flexibilidade, vendida como inovação (itinerários, escolhas), é vivida como fragmentação quando o desenho curricular não é sustentado por tempo, condições e integração.

A recorrência da metáfora da “salada” indica que a reforma, ao instituir itinerários e reorganizar tempos, produz uma experiência de currículo como fragmento e uma docência como trabalho intensificado de recomposição. A promessa de flexibilidade converte-se, no cotidiano, em dispersão, sobrecarga e em novas demandas de gestão escolar, deslocando para professores e equipes pedagógicas a responsabilidade de garantir coerência e continuidade formativa diante de um currículo que se apresenta como disperso e instável.

Segundo Lopes (2013), as políticas curriculares contemporâneas, sob o discurso da flexibilidade e da personalização, frequentemente conduzem à fragmentação e à sobrecarga docente, pois demandam múltiplas planificações sem garantir condições de tempo, formação e

recursos. Macedo (2014) reforça que o currículo, ao ser apresentado como campo aberto e adaptável, mascara as assimetrias de poder que definem o que pode ou não ser dito e feito no espaço escolar.

Várias vozes apontam carência de material didático (inicialmente para o ano de 2022) e necessidade de formação específica para lidar com os novos componentes/itinerários (Professor Nº 09, Professor Nº 01, Professor Nº 02, Professor Nº 12). Quando a escola promove formações e estudos (Atividades Complementares, jornada pedagógica — Professor Nº 06, Professor Nº 10), isso é percebido como um suporte relevante; porém, formação é restrita a ação escolar, carecendo uma ação de rede e sistemática para abarcar as especificidades do NEM e produzir mudança sustentável na prática.

Do ponto de vista teórico: sem formação e recursos, a política curricular tende a se transformar em regime prescritivo que fica “no papel” — e a implementação recai sobre o trabalho emocional e intelectual dos professores, gerando estratégia de improviso.

As falas docentes distinguem entre reações conscientes de resistência e reações de sobrecarga e /ou aversão. Alguns docentes veem resistência intencional (medo de perdas, rejeição consciente), outros descrevem mais um “sentir” (cansaço, sobrecarga) que leva a práticas de não-cumprimento ou priorização seletiva.

“Resistência consciente, não sei... é mais sentir o cansaço, a sobrecarga... eu reajo, deixo de fazer, ou faço se for muito pressionado” (Professor Nº 01, 2025).

De certa forma, sim. Não sei pelo fato de eles (estudantes) não terem uma compreensão ampla do que está acontecendo nessa implementação, mas a dúvida eu consigo perceber. Resistência, não sei se seria o nome, por quê? Eu acho que a resistência é algo bem intencional, você resiste a algo que você conhece, que você entende quais os prejuízos que vai trazer para você e eu não sei se eles compreendem bem isso, então não sei se é algo consciente, é algo mais do sentir, sentir uma carga horária mais pesada, sentir uma grande quantidade de componentes para eles darem conta, sentir mais instrumentos avaliativos para eles fazerem, trabalhos, enfim (Professor Nº 02, 2025).

Então, a resistência existe. Ela poderia ser menor? Poderia. Se todos os professores, primeiro, fossem capacitados para aquela carga horária que ela vai receber (Professora Nº 07, 2025).

Eu acho que tanto professores quanto estudantes, ao longo desse tempo aí, criou-se uma certa resistência, uma certa aversão a essas mudanças, principalmente no que se refere às questões de conteúdos conceituais, que ficou bastante vago, ficou mais na base da superficialidade do ensino. Foi observado, tem falas de professores, falas de alunos, sobre essa mudança que não foi benéfica (Professor Nº 12, 2025).

Há também negociações produtivas: docentes que adaptam itinerários à realidade local; uso de projetos e metodologias ativas como formas de apropriação criativa do DCRB. “Eles

trazem, de fato, a realidade deles para a sala de aula. Quando a gente fala de trabalho, [...] de política, [...] de racismo, movimentos sociais e etc. Então, a gente vê que eles, de fato, estão enxergando a educação dentro da realidade de vida mesmo” (Professora Nº 04, 2025). “Eu penso que seja a possibilidade de trabalhar com alguns projetos que o Estado colocava, mas que não oportunizava. E que aí dentro do DCRB que a gente coloca no planejamento já consegue adaptar os projetos dentro de um planejamento” (Professora Nº 06, 2025).

A EJA é um campo de resistência específica (Professora Nº 08): docentes denunciam desvalorização da modalidade pelo modelo atual. A crítica aponta a homogeneização da política curricular, que não reconhece a diversidade de sujeitos e contextos.

Eu senti um impacto muito grande, (...) que a EJA antes tinha uma estrutura de EJA, agora não, ela tem de ensino médio, a cara de ensino médio com os estudantes que são de EJA, então desvalorizou o perfil da EJA, (...) porque quando a EJA se trabalhava por área do conhecimento, cada ano uma área do conhecimento, isso dava um norte de trabalho mais conjunto, de trabalho menos fragmentado e de trabalho mais interdisciplinaridade para a EJA, que é o que os estudantes da EJA precisam, diante da condição de EJA, da modalidade EJA, muito tempo sem estudar (estudantes). Eu trabalhei muitos anos assim na EJA, dentro do processo diário, e agora não; agora a gente sente essa fragmentação que para eles interfere, e o tempo didático que a gente precisa na EJA é muito maior, e a estrutura que se está agora não favorece um tempo didático de melhor qualidade (Professora Nº 08).

Esses movimentos de apropriação podem ser compreendidos, conforme Lopes (2013), como práticas de recontextualização, nas quais a política oficial é reinterpretada segundo as condições concretas da escola. Embora os docentes reconheçam potencialidades formativas do NEM e do DCRB, como a possibilidade de contextualizar saberes e promover protagonismo estudantil- alguns expressam ceticismo quanto aos efeitos concretos na aprendizagem.

Quadro 10 – Principais percepções dos docentes sobre os impactos nas aprendizagens.

PROMESSAS	EVIDÊNCIAS
Aprendizagem contextualizadas	“Não de pensar que(...) aprende de uma maneira só e que todos têm que seguir aquela linha. Mas dentro de um contexto, pensar que ele (estudante) tem essas possibilidades. E considerar isso, principalmente o professor, considerar isso dentro da sua avaliação” (Professora Nº 06). “O ponto positivo (...) é a possibilidade que o aluno viver experiências, novas experiências dentro da sala de aula” (Professor Nº 13).

Formação Integral	“O conhecimento vai além, vai pra formação integral do ser humano. E eu acho que o Novo Ensino Médio vem com essa visão, trazendo essa visão pra os meninos, essa formação mais social” (Professora Nº 04).
CETICISMOS	EVIDÊNCIAS
Perda de profundidade conceitual	“Mas na minha concepção, eu acho que a depender do que se trabalha, a depender da forma que se trabalha, dos conteúdos conceituais que se trabalham, eu acho que pode favorecer” (Professor Nº 12). “Eu acho que, na verdade, a gente talvez tenha que identificar esse novo ensino médio até o contexto de aprendizagem propriamente dita. Ele tem que ser revisto para a gente responder a uma pergunta dessa. Se a aprendizagem que a gente está colocando for no contexto de conteúdo da educação da base comum curricular, eu vejo como negativo” (Professor Nº 11).
Multiplicidade de componentes curriculares	“Eles não conseguem ainda compreender o objetivo de cada componente, os temas que são trabalhados em cada um deles, misturam muito esses temas, acho um pouco confuso na cabeça deles também” (Professor Nº 01). “E o ensino médio tem que ser atrativo com disciplinas, com matérias que falem o que esse jovem do século XXI está falando, que aborde o que ele realmente está precisando, que façam ele escrever mais, ler mais, ter a consciência, conseguir interpretar, conseguir entender, ter a dimensão do que ele está lendo (...)” (Professor Nº 02). “Alguns itinerários, sim, trazem alguns benefícios, tem algumas coisas aí, talvez na área digital, na matemática. Na área de Humanas, identidade e cultura, identidade indígena, (...) percebi que elas estão atreladas ao ensino de História. foi bom, mas muitas outras vi que não foi legal” (Professor Nº 03).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Os depoimentos sintetizados no Quadro nº 10, a multiplicidade de componentes – em média de 17 (dezessete) componentes curriculares e a falta de clareza entre as disciplinas base e itinerários geram confusão e superficialidade na aprendizagem. Segundo Lopes (2004) “Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (Lopes, 2004, p. 111). Para Arroyo (2022), “ocultar os sujeitos do conhecimento e ocultar os mestres e os educandos como sujeitos traz consequências políticas e pedagógicas sérias” (Arroyo, 2022, p. 142).

Por fim, diante das informações apresentadas, as falas demonstram impactos na rotina

escolas, tais como: fragmentação curricular, sobrecarga de tarefas, esforço de mediação entre norma e realidade local e estratégias docentes de adaptação e crítica. Essas situações revelam que a política curricular, ao mesmo tempo em que pretende democratizar e flexibilizar o ensino, também produz formas de controle e responsabilização sobre o professor. Conforme Foucault (2023) “Todo o poder, seja ele de cima para baixo ou de baixo para cima, e qualquer que seja o nível em que é analisado, ele é efetivamente representado” (p. 372). O poder não se exerce apenas de cima para baixo, mas se infiltra nas micropráticas cotidianas, sendo constantemente reconfigurado. Assim, compreender o NEM e o DCRB implica olhar para as micropráticas – as reuniões pedagógicas, os planejamentos, as improvisações- onde se negociam e redefinem os sentidos do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais são elaboradas em primeira pessoa, em consonância com a natureza desta pesquisa, realizada no mesmo espaço em que atuo profissionalmente, o que torna necessária a explicitação da minha posição no campo investigativo. Ao longo do percurso, vivenciei a dualidade entre os lugares de pesquisadora e coordenadora pedagógica, condição que provocou reflexões acerca das implicações de ocupar simultaneamente esses dois papéis. O movimento reflexivo próprio das abordagens qualitativas possibilitou a ressignificação dessa experiência, evidenciando que investigar o próprio contexto de trabalho não apenas se mostrou metodologicamente viável, como também favoreceu um olhar mais atento e sensível às práticas, às tensões e às potencialidades da instituição. Nesse sentido, a escrita em primeira pessoa não se configura como excesso de subjetividade, mas como exercício de honestidade epistemológica, ao reconhecer que meu corpo, minha escuta e minha experiência atravessaram e constituíram este estudo.

Retomar o percurso realizado ao longo desta investigação permite compreender, de forma integrada, as escolhas teórico-metodológicas empreendidas e a maneira como elas dialogaram com o objetivo central da pesquisa. Busquei analisar criticamente os enunciados e as condições de possibilidades produzidas pela Secretaria da Educação da Bahia em torno da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia, interrogando os efeitos de verdade que sustentam sua efetivação e os desafios que emergem no campo das práticas escolares, particularmente em uma escola estadual situada na cidade de Piatã, articulando os objetivos específicos de modo a construir uma leitura densa e situada sobre o contexto escolar investigado. Cada etapa do processo, desde a delimitação do problema até a análise dos dados, revelou dimensões antes pouco perceptíveis no cotidiano institucional, especialmente porque, ao ocupar também o lugar de gestão pedagógica, muitas vezes as demandas imediatas tendem a silenciar reflexões mais profundas sobre as práticas e suas implicações.

No que se refere à problematização inicial — *como os enunciados, os discursos e as condições institucionais construídos pela Secretaria da Educação da Bahia tensionam as práticas escolares em uma escola estadual do município de Piatã-BA?* —, a pesquisa permite afirmar que tais efeitos se manifestam em diferentes planos. No plano discursivo, o DCRB institui narrativas que naturalizam determinadas concepções de currículo, estudante e docência, orientando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais práticas são consideradas legítimas. No plano organizacional, esses discursos se traduzem em reorganizações curriculares recorrentes, redefinições de carga horária e multiplicidade de itinerários formativos, produzindo um

cenário de instabilidade que fragiliza a previsibilidade do trabalho pedagógico. No plano subjetivo, os efeitos da política se expressam por meio de sentimento de insegurança, medo, desconforto e resistência por parte dos docentes, revelando que a implementação curricular incide diretamente sobre os processos de subjetivação profissional.

As reflexões apresentadas ao longo desta dissertação permitiram compreender, em diferentes níveis, as dinâmicas, tensões e possibilidades que permeiam a política curricular do Ensino Médio na Bahia. Partindo da análise dos marcos legais, dos documentos orientadores e das vozes dos sujeitos envolvidos, buscou-se evidenciar como essas políticas são interpretadas, acionadas e ressignificadas no contexto escolar. A investigação, assim, procurou aproximar a discussão teórica das práticas cotidianas que caracterizam o fazer pedagógico nas instituições da rede estadual. Nesse sentido, no que se refere ao DCRB - Ensino Médio, 2022, esse fazer foi inicialmente feito por meio das orientações expressas pelas Orientações de Estudo sobre o DCRB - Ensino Médio e sua Implementação.

Reconhece-se que o DCRB se apresenta, em sua formulação oficial, como um documento de caráter orientador e prescritivo, ancorado nos marcos legais que sustentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. O processo de elaboração do documento afirma considerar as especificidades socioterritoriais do estado, assumindo o reconhecimento da diversidade cultural e contextual dos 27 Territórios de Identidade como princípio estruturante da política curricular.

Entretanto, os resultados desta pesquisa indicam que, para além desse discurso de orientação e flexibilidade, o DCRB produz sentidos específicos sobre currículo, escola e sujeitos, operando como um instrumento de governo das práticas pedagógicas. A análise dos enunciados evidencia a produção de regularidades discursivas que orientam modos de organizar o trabalho escolar, definir expectativas sobre o desempenho docente e discente e alinhar as práticas pedagógicas a uma racionalidade de padronização e responsabilização. Nesse movimento, o currículo passa a funcionar como tecnologia que articula saberes legitimados e práticas normativas, produzindo efeitos de verdade sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem deve ensinar.

Observou-se, ainda, que o discurso da valorização dos saberes locais e das especificidades territoriais convive com mecanismos de homogeneização curricular, revelando uma tensão permanente entre a promessa de contextualização e a exigência de coerência com um projeto unificador de política educacional. Essa ambivalência atravessa o cotidiano escolar e se expressa nos desafios relatados pelos docentes, que, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do documento como referência, percebem limites em sua efetivação diante das

condições concretas de trabalho e das demandas impostas pela política curricular vigente.

Constatou-se que o DCRB se apresenta como um documento que centra o estudante no processo educativo e afirma considerar suas realidades sociais e econômicas. Contudo, ao operar com a noção de um “estudante ideal”, a diretriz acaba por invisibilizar a profunda heterogeneidade das escolas baianas e as condições materiais que as atravessam. Desse modo, seus enunciados, ainda que revestidos de uma retórica de valorização do sujeito, assumem significados diversos — e, por vezes, contraditórios — quando cotejados com contextos que não se alinham às premissas normativas e às racionalidades prescritas pela política. Essa discrepância evidencia que as políticas curriculares não podem ser compreendidas como instrumentos neutros, pois são reinterpretadas, tensionadas e ressignificadas no cotidiano escolar, o que reafirma a escola como espaço de produção — e não mera recepção — das políticas públicas.

Reconhece-se, contudo, que este estudo apresenta limites decorrentes da natureza qualitativa da investigação e da delimitação espacial adotada. O recorte realizado permitiu aprofundar a análise em um contexto particular, mas não pretendeu representar a totalidade das escolas da rede estadual. As limitações, contudo, abrem caminhos fecundos para pesquisas futuras. Seria possível avançar na compreensão de outros aspectos relevantes, como impactos quantitativos das políticas curriculares ou comparações entre diferentes territórios da Bahia, não foram explorados nesta etapa e poderiam ampliar a compreensão sobre o fenômeno., comparar diferentes realidades institucionais, analisar efeitos de políticas educacionais semelhantes em outros contextos ou aprofundar dimensões específicas que se mostraram centrais ao longo da investigação. Esses desdobramentos são fundamentais para sustentar o debate educacional e contribuir com o aprimoramento das práticas escolares.

A partir das reflexões produzidas, abre-se espaço para aprofundar, teoricamente, discussões sobre currículo como prática social, sobre políticas educacionais em contextos federativos e, especialmente, sobre a relação entre autonomia docente e prescrições curriculares. Estudos que articulem teorias críticas do currículo, abordagens decoloniais e perspectivas sociológicas da política educativa podem contribuir para uma compreensão ainda mais ampla das disputas que atravessam o Ensino Médio na atualidade.

Os resultados alcançados evidenciam que o discurso oficial presente nas orientações curriculares é atravessado por intencionalidades e relações de poder. O currículo prescrito se constitui como um campo permeado por interesses diversos, influenciando diretamente os processos didáticos que se materializam no ato de ensinar e na dinâmica cotidiana das práticas escolares. A organização pedagógica, a seleção de conteúdos e as temáticas propostas

na educação básica orientam modos específicos de conduzir o aluno, de produzir subjetividades e de regular formas de participação. Assim, a trajetória escolar do estudante é continuamente atravessada por discursos que moldam percepções e comportamentos. Os documentos que regulamentam e estruturam o currículo, longe de serem neutros, carregam em si dispositivos de poder que incidem sobre o fazer pedagógico e sobre aqueles que dele participam.

Os efeitos do DCRB sobre as práticas pedagógicas revelaram-se significativos, sobretudo pela forma como o documento foi apresentado à rede. Sua implementação repercutiu diretamente no planejamento docente, uma vez que não houve preparação adequada, orientação sistemática ou oferta de formação prévia. Tal lacuna resultou tanto do envio tardio das diretrizes por parte da Secretaria da Educação quanto das interrupções provocadas pela pandemia de Covid-19, que dificultaram processos formativos mais consistentes. A formação continuada, entretanto, é condição essencial para que as políticas educacionais se concretizem e alcancem aqueles a quem se destinam — os estudantes. Sem acompanhamento pedagógico e sem esclarecimentos sobre as finalidades do documento, as ações previstas perdem sentido, tornam-se desconhecidas e podem ser deslegitimadas no cotidiano escolar. A dimensão pedagógica mobilizada pelo DCRB, ao introduzir novas racionalidades e reorganizar prioridades, acabou por tensionar estruturas consolidadas, sobretudo no que diz respeito à identidade baiana, aos territórios e às especificidades locais.

As orientações curriculares contidas no Documento Curricular Referencial produziram efeitos significativos no cotidiano escolar, não apenas em nível organizacional, mas sobretudo no plano discursivo e subjetivo que atravessa as práticas educativas. A redução da carga horária, a redistribuição das aulas e a reestruturação dos horários não configuram apenas ajustes administrativos: instauram novos regimes de verdade que redefinem posições, expectativas e modos de atuação docente. Tais mudanças desencadearam intensos sentimentos de medo, insegurança e desconforto, evidenciando que políticas curriculares não são neutras, mas operam como tecnologias de governo que regulam condutas e delimitam possibilidades de ser professor. Além disso, o processo de matrícula e a multiplicidade de itinerários formativos ofertados às famílias introduziram novas dinâmicas de escolha, marcadas por assimetrias de informação e por tensões entre autonomia e controle institucional. Observa-se, assim, que o cotidiano escolar — enquanto espaço atravessado por práticas regulatórias — experimentou

deslocamentos que repercutiram imediatamente na forma como os docentes significam e organizam o planejamento. Desse modo, a organização, previsibilidade e estabilidade, revela-se como um campo permanentemente disputado, no qual as políticas curriculares produzem modos específicos de governar a escola, os professores e as famílias.

A reconfiguração da Matriz Curricular permanece em um estado contínuo de instabilidade, evidenciando que, desde 2022, o currículo não alcança um regime de normalização capaz de produzir segurança epistemológica ou organizacional. As alterações anuais — ora reduzindo, ora ampliando o quantitativo de aulas da Formação Geral Básica, bem como oscilando na quantidade de Itinerários Formativos — revelam não apenas ajustes técnicos, mas um campo de disputas discursivas no qual diferentes racionalidades competem para definir o que deve ser ensinado e com qual finalidade. Essa variabilidade recorrente expõe a fragilidade estrutural da Parte Diversificada do currículo, cuja inconsistência material e simbólica tende a hierarquizar negativamente os Itinerários e as Eletivas em relação à Formação Geral Básica, reforçando desigualdades internas entre os próprios componentes curriculares.

Nos bastidores da formulação dessa política, a circulação de discursos que prometiam valorização dos Itinerários Formativos produziu expectativas que não se materializaram no texto curricular. A escrita fragmentada, pouco orientada e, por vezes, praticamente inexistente das emendas dos componentes evidencia um processo de governamentalidade no qual a produção curricular opera mais como instrumento de gestão do que como dispositivo formativo. Assim, o currículo é constituído por lacunas, silêncios e incoerências que enfraquecem sua legitimidade e revelam que a política curricular, longe de ser um artefato neutro ou consensual, é um território de tensões onde se produzem sujeitos, práticas e verdades sobre a escola, o conhecimento e o próprio sentido de formação. Os itinerários deixam de constituir uma pauta prioritária da rede estadual, a partir de 2025, expondo os limites da materialização do projeto formativo delineado no documento referencial no contexto da implementação.

Os sujeitos da pesquisa são interpelados por dispositivos legais e operacionais que buscam orientar — e, em certa medida, normalizar — suas práticas conforme as determinações da Secretaria de Educação. Contudo, no interior das escolas, emergem adaptações, tensionamentos e formas de resistência que desestabilizam a pretensão de linearidade das políticas. A docência, atravessada por uma constituição profissional que articula saberes técnico-formativos, experiências acumuladas e valores construídos no cotidiano escolar, não responde de modo mecânico às prescrições. Pelo contrário, os professores mobilizam interpretações próprias, reconfiguram práticas e questionam a lógica prescritiva que lhes é imposta.

As reações às mudanças — marcadas por insegurança, dúvida, incômodo ou revolta — não devem ser compreendidas como disfunções, mas como expressões da própria dinâmica de subjetivação docente, que se atualiza na relação com discursos oficiais, rotinas escolares e mecanismos de controle. Quando os processos de implementação assumem um caráter

operacional e impositivo, produzem fraturas na confiança pedagógica, tornando mais visível o hiato entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Nesse movimento, as resistências não são meros obstáculos, mas sinais de que os sujeitos não se deixam capturar integralmente pelas políticas, reafirmando a escola como espaço de disputas, negociações e reinvenção cotidiana.

Esses achados revelam não apenas aspectos estruturais e organizacionais da escola, mas também movimentos subjetivos, disputas simbólicas, resistências, modos de atuação dos docentes e dinâmicas que atravessam a construção pedagógica do espaço escolar. O conjunto desses elementos permitiu iluminar questões que, embora presentes há tempos no cotidiano, ainda não haviam sido visibilizadas com a nitidez que a pesquisa possibilitou. Foi possível perceber tensões, limites, potências e contradições que interpelam a gestão, o currículo, as práticas formativas e a própria cultura escolar.

Ao mesmo tempo, esta investigação traz contribuições importantes para a discussão acadêmica e para a prática profissional. No âmbito teórico, reafirma o valor das abordagens qualitativas e pós-críticas para o campo das políticas curriculares bem como para análises educacionais que envolvem relações de poder, subjetividade e contexto. No âmbito institucional, a pesquisa oferece pistas para o fortalecimento de políticas internas, para o aprimoramento das ações pedagógicas e para a promoção de espaços formativos mais significativos. Como coordenadora pedagógica, pude revisitar meu próprio fazer profissional sob nova perspectiva, compreendendo que o exercício reflexivo constante é condição para que a escola avance de modo crítico e humanizado.

No plano teórico, esta dissertação reafirma a potência das abordagens qualitativas e pós-críticas para a análise das políticas curriculares, ao evidenciar as relações entre discurso, poder, subjetividade e contexto. No plano institucional e profissional, os resultados oferecem subsídios para a reflexão sobre a formação continuada dos docentes, o fortalecimento do trabalho pedagógico e a necessidade de maior diálogo entre os documentos oficiais e as realidades escolares. Para mim, enquanto coordenadora pedagógica, a pesquisa possibilitou revisitar o próprio fazer profissional, compreendendo que o exercício reflexivo permanente é condição fundamental para uma atuação crítica, ética e comprometida com a educação pública.

Em síntese, esta dissertação contribui para o debate sobre a política curricular do Ensino Médio baiano ao evidenciar que a distância entre a formulação e a prática não deve ser compreendida apenas como obstáculo, mas como espaço de disputas, possibilidades e reinvenções. Ao devolver à comunidade científica e à sociedade uma leitura crítica e situada sobre a implementação do DCRB, reafirma-se a centralidade dos sujeitos, das escolas e dos territórios na materialização das políticas educacionais.

Encerrando este percurso, reconheço que pesquisar o próprio lugar de trabalho foi, sobretudo, um ato de coragem e entrega. A pesquisa me atravessou profundamente, modificando não apenas meu olhar acadêmico, mas também minha postura enquanto coordenadora pedagógica. Sigo convicta de que a escola é um espaço vivo, pulsante e complexo, e que pensar criticamente sobre ela é condição para transformá-la. Finalizo esta dissertação com a certeza de que as perguntas que me moveram continuam abertas — e é justamente nessa abertura que reside a potência da pesquisa: compreender o que somos, questionar o que fazemos e reinventar o que podemos vir a ser

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Etapa do Ensino Médio. Versão Final. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BAHIA. **Documento Orientador Ano Letivo 2022. Novo Ensino Médio de Tempo Parcial**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

BAHIA. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Catálogo de Eletivas**. 2 ed. Governo do Estado/ SEC, 2023.

BAHIA. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **Portaria nº 77, de 31 de julho de 2024**. estabelece as diretrizes para a implementação do novo modelo de Ensino Médio. Salvador: SEC, 2025. Disponível em: https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=746. Acesso em: 29 de jun.2025.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/fileem>. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 out. 2021.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ**, v. 32 (122), jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250> Acesso em: 22 nov. 2025

CARPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/230051/000785099.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa Qualitativa: Conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL. **Projeto Político Pedagógico**. [s. l.], 2025. Documento Institucional.

CORAZZA, Sandra. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

ENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; SANTOS, Valéria Prazeres dos; RIOS, Roseane Oliveira. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia para controle da educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e14891, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.14891. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16851>. Acesso em: 8 ago. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas Estado da Arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**. Itapetininga, v. 2, p. 1-23, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de novembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FRANÇA, Ildimar. **Entre a santana e a tromba**: a formação e o sentido de Piatã. Salvador: EGBA, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S/A, 2008.

GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: Planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338–351, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i38.6012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6012>. Acesso em: 8 ago. 2025.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização Curricular, padronização da formação docente: Desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v17, n.46,

p.35-52, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8915. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915>. Acesso em 22 ago.2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Piatã – BA. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/piata.html>. Acesso em: 26 jun. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. IN: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **Apostando na produção contextual do currículo**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Dossiê: Tensões pela definição do Ensino Médio: políticas de currículo sujeitos e conhecimentos. **Reforma do Ensino Médio**: tentativas e tensões. Revista Cocar, Belém. Edição Especial, nº 40, p.1-23, 2025. Disponível em: <http://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em 22 nov.2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MALHEIRO, Clelia Aparecida Henriqueta dos Santos. **O Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos do DCRB**: Estudo de caso no Colégio Estadual Homero Pires de Prado/Ba.2023. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Universidade Federal do Sul da Bahia, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14412465. Acesso em: 18 set 2024

MINAYO, Cecília de Souza.; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de pesquisa qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 39, p. 11-26, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MINAYO, Maria Cecília *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade - Série Manuais Acadêmicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEVES, Emanoela Batista. **Traduções do Novo Ensino Médio no Instituto Federal Baiano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/EMANOELA-BATISTA-NEVES.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024

OLIVIERA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo:

trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância**: práticas de alfabetização no Estado da Bahia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/89328aa7-aa7b-4a6c-ac1b-fe0edcae1f2f>. Acesso em: 28 de junho de 2025.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalistas em educação. **Itinerarius Reflectionis**, v.11, n. 2, 2015.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A Base Nacional Comum Curricular e o debate acadêmico: Contribuições e contradições. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. 1-21, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17376. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 22 ago. 2025.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte em Educação”. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SANTANA, Ítalo Costa Vaz. **BNCC e rotina escolar**: uma análise discursiva sobre alterações, desafios e impactos do Novo Ensino Médio em uma escola estadual da Bahia. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/09/%C3%8DTALO-COSTA-VAZ-SANTANA.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

SANTOS, Flavio Figueredo. **O “Novo” Ensino Médio na rede estadual de educação da Bahia**: processos curriculares em movimento no NTE 09- Amargosa. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/FL%C3%81VIO-FIGUEREDO-SANTOS.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4y7QSvHmQJKN4PWfqYqzwbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set 2024.

SIONEK, Luiza; ASSIS, Dafne Thaissa Mineguel; FREITAS, Joanneliese de Lucas. “Se eu soubesse, não teria vindo”: Implicações e desafios da entrevista qualitativa. **Psicol. Estud.** v. 25, e44987, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.44987>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Novo Ensino Médio: Deriva de sentimentos em uma propaganda televisiva do governo federal. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 20, n. 3, p. 469-490, set./dez. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200304-7119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/qpHtLhMB8bZcLWkz4rRbKgG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

SOUZA, Gercilene da Silva de. **Implementação da Lei Nº. 13.415/2017 na rede estadual de Ensino Médio da Bahia**: estudo das regulamentações, princípios e impactos. 2023. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Federal do Oeste da Bahia. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15121389. Acesso em: 27 set. 2024.

VASCONCELOS, Márcio M. **Metodologias de pesquisa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2012.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 256–268, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.70252. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/70252>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Formação continuada de professores e reunião pedagógica**: construindo um estado de conhecimento. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229/2041>. Acesso em: 16 ago. 2021.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendizagem da pedagogia das competências na BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.270962>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada(o),

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada “DIRETRIZES CURRICULARES REFERENCIAIS DA BAHIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PIATÃ-BA” cujo objetivo analisar as condições impostas pela Secretaria da Educação da Bahia no estudo das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia e sua implantação e desafios para a efetivação em uma escola estadual, na cidade de Piatã, a ser desenvolvida como parte do trabalho de conclusão do curso de mestrado.

Também, verificar como se deu a implementação do DCRB no planejamento docente, na formação em serviço e no cotidiano escolar; relacionar as mudanças na Matriz Curricular, especialmente na Formação Geral Básica e na Parte Diversificada com o modelo tradicional de Ensino Médio e compreender o impacto das mudanças nos sujeitos escolares à essa política curricular do ensino médio nas práticas pedagógicas da escola.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é um documento normativo que organiza o currículo da educação básica no estado da Bahia. Ele foi elaborado em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incorpora elementos regionais no planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Ao aceitar participar, você terá acesso aos objetivos e à metodologia da pesquisa, sendo informado(a) sobre os instrumentos utilizados. Será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que formaliza sua participação como colaborador(a).

A pesquisa será realizada por meio de uma **entrevista composta por 10 perguntas**, que poderão ser respondidas na ordem sugerida ou conforme sua preferência. O tempo estimado é de 30 min a uma hora, aproximadamente. As entrevistas serão conduzidas de forma informal, buscando garantir um ambiente confortável e sem pressões. Caso haja necessidade, a conversa poderá ser retomada em outro momento previamente combinado, sem nenhum prejuízo.

Sua identidade será mantida em total sigilo. Para garantir o anonimato, nomes fictícios serão utilizados, conforme orientações éticas da pesquisa científica. A qualquer momento, caso se sinta desconfortável, você poderá se recusar a responder determinada pergunta ou desistir da entrevista, sem qualquer prejuízo ou obrigação. As entrevistas serão gravadas, transcritas e posteriormente encaminhadas para sua validação, assegurando que o conteúdo registrado esteja fiel às suas falas.

Todas as informações obtidas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos, podendo ser divulgadas em publicações ou eventos científicos, sem identificação dos(as) participantes.

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, o risco de participar dessa pesquisa é mínimo. Durante todo o processo, você poderá tirar dúvidas ou solicitar esclarecimentos diretamente com a pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer tipo de prejuízo. Ao assinar este termo, você confirma que está ciente das condições apresentadas e concorda em participar da pesquisa.

Acreditamos que a construção de um currículo que efetivamente promova o conhecimento e supere os desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio é essencial

para uma educação transformadora. Lopes e Macedo (2011) afirmam que "o currículo é sempre um campo de lutas por conta dos conhecimentos que seleciona e ensina; dos valores que transmite e preserva; do sujeito que demanda e produz; e por conta das verdades que ajuda a autorizar, produzir e divulgar" (Lopes; Macedo, 2011, p. 253). Nesse contexto, Paraíso (2023) destaca que "há no currículo, assim como há na vida, possibilidades de seguir caminhos desconhecidos em processos criativos nos quais as minorias se metamorfoseiam, criam o currículo-menor e lutam contra todos os modos limitantes e formatados de professorar e ensinar" (Paraíso, 2023, p. 147). Essas perspectivas ressaltam a necessidade de um currículo que seja dinâmico, inclusivo e capaz de responder às realidades e potencialidades dos estudantes. Esta pesquisa nasce de vivências profissionais e de relatos que reconhecem na educação pública uma base sólida para a construção de caminhos futuros por meio do conhecimento e do direito à aprendizagem para todos. Em um momento desafiador, marcado pela implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, em meio a pandemia da COVID-19, em 2020, observou-se um cenário de incertezas que impactou diretamente a compreensão e aplicação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Ainda assim, este estudo se propõe a lançar luz sobre as experiências pedagógicas que emergem nas escolas públicas estaduais, com o propósito de compreender e valorizar as práticas que resistem, se reinventam e produzem sentidos, mesmo em tempos de instabilidade.

Como pesquisadora responsável por este estudo, comprometemo-nos em manter em sigilo todos os seus dados particulares para garantia da sua identidade, e esclarecemos que se o/a Sr/a vier sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Coloco-me à disposição para assumir a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e após ter tido a oportunidade de conversar com os(as) pesquisadores(as) para esclarecer minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar esse consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a), do possível desconforto e da garantia de confidencialidade e de esclarecimentos, sempre que desejar. Confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler esclarecer todas minhas dúvidas.

Diante do exposto, expresso minha concordância, de espontânea vontade, em participar desse estudo.

Assinatura do/a entrevistado/a

_____, Bahia, _____ de _____ de 2025.

CONTATOS IMPORTANTES

Nome: Ileni de Araújo Caraúba Silva (PESQUISADOR RESPONSÁVEL) Endereço: Rua Manoel Hipólito Rodrigues, 22, Boa Vista, Piatã-Ba
Tel.: (77) 99197-0911
E-mail: ilenicarauba@gmail.com

Nome: Reginaldo Santos Pereira (ORIENTADOR DA PESQUISA)
Endereço: Rua Hormindo Barros, 945, Casa 49, Candeias, Vitória da Conquista/BA. CEP: 45.029-094
Tel.: (77) 9.9191-0116
E-mail: reginaldouesb@gmail.com

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica na Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-Bahia. CEP: 45208-091. Fone: (73) 3528-9727/ E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira das 08h às 18h

Declaramos, para fins de realização da pesquisa, que cumprimos todas as exigências acima elencadas, após obter, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do (a) declarante, qualificado (a) para a participação no estudo. Declaramos estar ciente de todos os deveres que competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis previstos nas resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa, competente.

Ileni de Araújo Caraúba Silva UESB/PPDEd
Pesquisadora Responsável.

Reginaldo Santos Pereira UESB/PPGE
Orientador da Pesquisa

Vitória da Conquista, _____ de _____
de 2025.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO

Apresentação inicial (a ser lida ou dita pela pesquisadora)

Olá! Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “DIRETRIZES CURRICULARES REFERENCIAIS DA BAHIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PIATÁ-BA”. Tem como objetivo analisar as condições impostas pela Secretaria da Educação da Bahia no estudo das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia e sua implantação e desafios para a efetivação na Unidade Escolar e o impacto na rotina escolar. Suas respostas serão tratadas com sigilo, e sua identidade será preservada. A entrevista tem duração estimada de 30 minutos a uma hora. Fique à vontade para responder no seu tempo e, caso não queira responder alguma pergunta, é seu direito. Podemos começar?

Bloco 1 – Perfil profissional e contexto

Objetivo: Explorar as trajetórias, formação, experiências profissionais e o contexto de atuação dos(as) participantes, para compreender como esses elementos influenciam suas percepções e práticas pedagógicas, bem como a interação com as mudanças curriculares e políticas educacionais em vigor.

1. Há quanto tempo você atua na educação e em quais componentes curriculares leciona atualmente?
2. Como você descreveria o contexto da escola em que trabalha (estrutura, público, condições de trabalho)?

Bloco 2 – Reforma do Ensino Médio

Objetivo do bloco: Investigar como os(as) participantes compreendem, vivenciam e avaliam a implementação da Reforma do Ensino Médio em seu contexto educacional, considerando seus efeitos na organização curricular, nas práticas pedagógicas, na oferta dos itinerários formativos, e na formação e atuação dos profissionais da educação.

Questão: Fale sobre a Reforma do ensino médio, o que sabe e como a compreende.

3. Quais mudanças mais marcantes você percebeu com a implementação da Reforma do Ensino Médio?
4. Em sua opinião, os itinerários formativos e a nova organização curricular têm gerado efeitos no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?

Bloco 3 – Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

Objetivo: Investigar como professores conhecem, interpretam e utilizam o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) no planejamento e execução do currículo escolar, bem como identificar percepções, desafios, impactos e adaptações implementadas no contexto local em função desse documento curricular.

Questão Você poderia me falar o que sabe e como compreende o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)?

5. Como você compreende as orientações propostas pelo DCRB?
6. De que forma o DCRB tem dialogado com o planejamento e a organização do seu trabalho pedagógico?

7. De que maneira as orientações do DCRB têm sido relacionando com o seu planejamento pedagógico, considerando as especificidades da área do conhecimento em que você atua?

Bloco 4 – Impactos na rotina escolar

Objetivo: Investigar como a Reforma do Ensino Médio, a partir do DCRB tem afetado a rotina escolar, explorando as mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do trabalho dos profissionais da educação, na gestão escolar e na dinâmica entre os diferentes atores da escola.

8. Como a equipe gestora e pedagógica da sua escola tem lidado com as orientações e demandas do DCRB e de outros documentos curriculares que passaram a integrar a rotina escolar?
9. Quais têm sido as principais experiências vividas por você e seus colegas diante das mudanças curriculares, especialmente considerando que, atualmente, cada ano do Ensino Médio possui uma estrutura curricular diferente?
10. Há aspectos que você destacaria nessa nova organização do Ensino Médio? Se sim, quais?

Encerramento

Agradeço pela sua disponibilidade em compartilhar suas experiências. Caso deseje complementar alguma resposta ou fazer alguma observação final, o espaço está aberto. Caso queira acompanhar os resultados da pesquisa, posso encaminhar posteriormente. Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXOS 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIRETRIZES CURRICULARES REFERENCIAIS DA BAHIA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PIATÃ-BA

Pesquisador: ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89992325.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.826.490

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: Com a implementação do Novo Ensino Médio em todo o país, a Secretaria da Educação da Bahia elaborou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), com o objetivo de orientar todas as unidades escolares da Rede Estadual na organização dos seus planos de ensino, abrangendo as ofertas do Ensino Médio regular, integral, técnico e suas modalidades. Este estudo adota uma abordagem qualitativa e se insere no campo das teorias pós-críticas da educação. Seu objetivo é analisar as condições estabelecidas pela Secretaria da Educação da Bahia para a implementação do DCRB, bem como os desafios enfrentados em uma escola estadual localizada no município de Piatã. A investigação será conduzida à luz dos referenciais teóricos de Michel Foucault, especialmente os conceitos de poder/saber e governamentalidade, buscando compreender como os discursos e práticas normativas se articulam à política curricular em curso. O procedimento metodológico inclui a pesquisa documental, com o levantamento e análise de textos oficiais, normativos e orientadores relacionados às mudanças no Ensino Médio entre 2022 e 2025. Complementarmente, a produção de dados empíricos ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes da escola estadual selecionada, com o

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequezezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.826.490

intuito de captar suas percepções e experiências diante da implementação do novo modelo curricular.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as condições impostas pela Secretaria da Educação da Bahia no estudo das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia e sua implantação e desafios para a efetivação em uma escola estadual, na cidade de Piatã.

Objetivos Secundários:

- 1) Investigar os discursos presentes nos documentos oficiais que orientam o Novo Ensino Médio no Estado da Bahia;
- 2) Analisar os efeitos da implementação do DCRB no planejamento docente, na formação em serviço e no cotidiano escolar;
- 3) Analisar a configuração do currículo freiriano para o enfrentamento e/ou superação das desigualdades sociais;
- 4) Analisar como os sujeitos escolares apropriam-se ou resistem à política curricular do ensino médio nas práticas pedagógicas da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

Riscos: Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, o risco de participar dessa pesquisa é mínimo. Durante todo o processo, você poderá tirar dúvidas ou solicitar esclarecimentos diretamente com a pesquisadora responsável. Sua participação é voluntária e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer tipo de prejuízo. Ao assinar este termo, você confirma que está ciente das condições apresentadas e concorda em participar da pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa nasce de vivências profissionais e de relatos que reconhecem na educação pública uma base só-lida para a construção de caminhos futuros por meio do conhecimento e do direito à aprendizagem para todos. Em um momento

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.826.490

desafiador, marcado pela implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, em meio a pandemia da COVID-19, em 2020, observou-se um cenário de incertezas que impactou diretamente a compreensão e aplicação do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Ainda assim, este estudo se propõe a lançar luz sobre as experiências pedagógicas que emergem nas escolas públicas estaduais, com o propósito de compreender e valorizar as práticas que resistem, se reinventam e produzem sentidos, mesmo em tempos de instabilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, campus de Vitória da Conquista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora, na versão 2, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2561862.pdf em 01/09/2025 ✓ OK
- TCLE.pdf em 22/07/2025 ✓ OK

Recomendações:

Não é necessário o endereço pessoal dos pesquisadores no TCLE, pode ser informado o endereço institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Atenção apenas para as seguintes informações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.826.490

¿EMENDA¿ para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária do CEP UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2561862.pdf	01/09/2025 12:26:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/07/2025 08:32:42	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/06/2025 10:41:42	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	21/05/2025 09:27:45	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	21/05/2025 08:52:08	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados.pdf	21/05/2025 08:45:31	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_assinadoassinado.pdf	17/05/2025 19:28:17	ILENI DE ARAUJO CARAUBA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da
Bairro Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município** JEQUIE
Telefone (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.826.490

JEQUIE, 08 de Setembro de 2025

Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))