



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH, CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE –
PPGELS

REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO

**CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO BAIANO**

CAETITÉ
2025

REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO

**CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO
NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a aprovação da dissertação do Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa II: Ensino, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Professor Dr. Ginaldo Cardoso Araújo

Caetité
2025

Bibliotecário Carlos Roberto M. de S. Marinho
CRB 5/2142
Sistema de Bibliotecas da UNEB

N244c Nascimento, Regiane da Silva do
Conexões interdisciplinares nos itinerários formativos do
Novo Ensino Médio em uma escola pública de um município
baiano / Regiane da Silva do Nascimento. Caetité/BA. 2025. 75p.

Orientador: Ginaldo Cardoso Araújo
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade
do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.
Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
- PPGELS, Campus VI, Caetité, 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Novo Ensino Médio. 2. Interdisciplinaridade. 3. Escola
Pública. I. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86, DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

“CONEXÕES INTERDISCIPLINARES NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO BAIANO”

REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGENS E SOCIEDADE – PPGELS – DCH VI – UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado em 05 de maio de 2025, com nota 10,0



Documento assinado digitalmente
GINALDO CARDOSO DE ARAUJO
Data: 06/05/2025 14:55:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. DR. GINALDO CARDOSO DE ARAUJO

Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Educação pela Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a ELIANA MARCIA DOS SANTOS CARVALHO

Examinadora Interno – PPGELS – UNEB
Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP



Documento assinado digitalmente
CATARINA MALHEIROS DA SILVA
Data: 06/05/2025 17:43:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a CATARINA MALHEIROS DA SILVA

Examinadora Externo -UEFS
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília

Dedico este trabalho à minha família, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A jornada da pesquisa e escrita desta dissertação foi repleta de desafios, aprendizados e transformações. Nada disso teria sido possível sem o apoio e a contribuição de pessoas essenciais, às quais expresso minha profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de força e sabedoria em cada passo desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ginaldo Cardoso de Araújo (UNEB), pela paciência, orientação criteriosa e incentivo constante, contribuindo imensamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

À banca examinadora, composta pelas professoras Profa. Dra. Eliana Márcia dos Santos Carvalho (UNEB) e Profa. Dra. Catarina Malheiros da Silva (UEFS), pelas valiosas contribuições e sugestões, que enriqueceram significativamente este trabalho.

Ao PPGELS (Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Sociedade), pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, e a todos os professores e colegas que contribuíram para minha formação ao longo dessa trajetória.

Aos professores do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, pela parceria e colaboração na realização da pesquisa, especialmente aos docentes que participaram do estudo, compartilhando suas experiências e desafios com generosidade. Um agradecimento especial aos gestores Ina Telma e Luiz Pereira, pelo apoio, incentivo e compromisso com a educação, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, meu alicerce inabalável. Ao meu esposo, Cláudio Andrade, pelo amor e apoio. Aos meus filhos, Melinda Nascimento Andrade e Matteo Nascimento Andrade, por serem minha maior inspiração e alegria. Ao meu enteado, Alef Andrade, por fazer parte da minha caminhada. À minha mãe, Maria Ester, pelo carinho e por sempre acreditar em mim. Ao meu pai, José Bonifácio (in memoriam), cuja lembrança e valores seguem vivos em minha trajetória. Aos meus irmãos, em especial Braulina Nascimento, pelo apoio e companhia em todos os momentos. À minha querida amiga Irlane Moreno Santos, companheira de jornada no mestrado, pela troca de conhecimentos, incentivo e amizade ao longo dessa caminhada. À Maria de Lourdes, por sua presença inspiradora, palavras de apoio e pela amizade sincera que fortaleceu minha trajetória. Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade, meu mais sincero muito obrigada!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.

(Freire, 2002)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, em uma escola pública localizada no município de Lagoa Real, Bahia, e sua contribuição para a qualidade do Ensino Médio no contexto estadual e local. Para tanto, a pesquisa envolve a investigação das diretrizes e políticas educacionais que embasam a reforma do Ensino Médio no Brasil, com foco na Bahia e na escola investigada, identificando suas implicações para a efetivação de uma prática interdisciplinar na escola. Além disso, mapeou-se os itinerários formativos oferecidos pela escola investigada, destacando as áreas de conhecimento abordadas e os enfoques interdisciplinares presentes. A pesquisa investigou, também, as percepções e práticas dos docentes em relação à interdisciplinaridade nos itinerários formativos, utilizando questionário e entrevistas semiestruturadas com os professores da escola como principais instrumentos de produção de dados. Além disso, realizou-se o estudo documental para completar a produção de informações sobre o objeto em estudo. Os resultados da investigação apontam que, embora haja valorização da interdisciplinaridade por parte dos docentes, sua aplicação ainda enfrenta desafios, como a ausência de tempo comum para planejamento coletivo entre as áreas, a sobrecarga de trabalho e a limitação de materiais didáticos específicos. Apesar disso, também foram identificadas experiências significativas de práticas interdisciplinares em andamento, especialmente nas áreas que compartilham espaços de formação contínua e encontros regulares de planejamento. Com este estudo espera-se contribuir para o debate sobre a melhoria da educação no Ensino Médio, promovendo práticas mais integradas e interdisciplinares que possam enriquecer a experiência educacional dos estudantes. O produto educacional oriundo desta pesquisa compreende um conjunto de Sequências didáticas para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em uma perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Itinerários Formativos. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aims to analyze the interdisciplinary practices in the Itinerários Formativos (Curricular Pathways) of the New High School, in a public school located in the municipality of Lagoa Real, Bahia, and its contribution to the quality of High School in the state and local context. Therefore, the research involves investigating the guidelines and educational policies that underpin the New High School reform in Brazil, focusing on Bahia and the investigated school, identifying its implications for the implementation of an interdisciplinary practice at the school. Furthermore, the research mapped the Itinerários Formativos offered by the investigated school, highlighting the areas of knowledge covered and the interdisciplinary approaches present. The research also investigated the perceptions and practices of teachers regarding interdisciplinarity in the Itinerários Formativos, using questionnaires and semi-structured interviews with teachers as the main data production instruments. Additionally, a documentary study was conducted to complement the data collection about the research object. The findings of the investigation point out that, although interdisciplinarity is valued by the teachers, its application still faces challenges, such as the lack of common planning time among the areas, workload overload, and the limitation of specific teaching materials. Despite this, significant interdisciplinary practices are already being implemented, particularly in areas that share spaces for continuous professional development and regular planning meetings. This study aims to contribute to the debate on improving education in High School by promoting more integrated and interdisciplinary practices that can enrich the educational experience of students. The educational product resulting from this research consists of a set of didactic sequences for the Itinerários Formativos of the New High School from an interdisciplinary perspective.

Keywords: Formative Itineraries. Interdisciplinarity. New High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Adaptação das práticas pedagógicas	04
Quadro 2: Situação Educacional no Município de Lagoa Real – Número de Escolas e Alunos	10
Quadro 3: Caracterização dos docentes entrevistados	16
Quadro 4: Reformas do Ensino Médio no Brasil	24
Quadro 5: Comparação dos Conceitos de Interdisciplinaridade: Ivani Fazenda e Hilton Japiassu	31
Quadro 6: Ementas analisadas com evidências de interdisciplinaridade	38
Quadro 7: Fragmentos dos planos de curso dos professores com evidência de interdisciplinaridade	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Luís Prisco Viana em 2024	11
Figura 2 – Biblioteca do Colégio em 2024	12
Figura 3 – Sala da coordenação pedagógica em 2024	13
Figura 4 – Sala de informática em 2024	13
Figura 5 –Laboratório de Ciências em 2024	14

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC -	Atividade Complementar
BC&T -	Bacharelado em Ciências e Tecnologia
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCRB -	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EM -	Ensino Médio
EMTI -	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB -	Formação Geral Básica
FNE -	Fundo Nacional de Educação
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF -	Itinerários Formativos
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NEM -	Novo Ensino Médio
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PFC -	Plano de Flexibilização Curricular
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PTTE -	Produto Técnico e Tecnológico Educacional
SABE -	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC -	Secretaria Estadual de Educação
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	08
2.1 Caracterização do cenário da pesquisa	09
2.2 Caracterização do Colégio Estadual Luís Prisco Viana	11
2.3 Caracterização dos docentes	15
2.3.1 Aplicação do questionário e entrevistas	16
3 O NOVO ENSINO MÉDIO E A INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS	18
3.1 Entre o Velho e o Novo Ensino Médio	19
3.2 Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio	26
3.3 A interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio: uma análise do DCRB	30
3.4 A perspectiva da interdisciplinaridade em documentos oficiais	36
4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	43
4.1 O Produto Técnico e Tecnológico Educacional (PTTE): <i>Integrando Saberes</i>	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	54
APÊNDICE B – Questionário	56
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	58

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo dinâmico em constante evolução que busca responder às necessidades sociais emergentes. No contexto brasileiro, a implementação do Novo Ensino Médio, no ano de 2017, representa uma reformulação curricular destinada a oferecer maior flexibilidade e personalização do aprendizado do estudante. Nessa reforma, estão os Itinerários Formativos, concebidos para permitir aos estudantes escolherem trajetórias educativas alinhadas com seus interesses e aspirações pessoais, proporcionando uma educação mais relevante e contextualizada.

Este estudo concentra-se na análise das *Práticas Interdisciplinares nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio*, explorando como elas são planejadas e desenvolvidas na Escola, a partir das orientações do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Como documento orientador das políticas curriculares na Bahia, o DCRB desempenha um papel importante na definição do currículo escolar e na adoção de estratégias pedagógicas que promovam um aprendizado integral e interdisciplinar. Por Itinerário formativo compreende-se, aqui, o conjunto de trajetórias educacionais que os estudantes podem escolher no Ensino Médio, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei nº 13.415/2017.

No contexto educacional, o conceito de interdisciplinaridade tem sido amplamente discutido por diversos autores, cada um trazendo perspectivas distintas sobre sua aplicação e relevância. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade envolve a interação entre duas ou mais disciplinas, superando a fragmentação do conhecimento e promovendo a construção de saberes integrados. Fazenda (1994), por sua vez, enfatiza que a interdisciplinaridade não é apenas um método de ensino, mas uma atitude epistemológica que exige colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Já Morin (2000) destaca a necessidade de um pensamento complexo, que possibilite articular diferentes áreas do conhecimento para compreender fenômenos de maneira integrada e relacional.

Diante dessas abordagens, esta pesquisa adota como referência principal a concepção de Fazenda (1994), pois compreendo a interdisciplinaridade não apenas como uma estratégia didática, mas como um princípio que deve orientar a prática docente e a construção curricular, especialmente no contexto dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Assim, a interdisciplinaridade, nesta investigação, é compreendida como uma abordagem que permite

estabelecer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem contextualizada e mais próxima da realidade dos estudantes.

Os Itinerários Formativos, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, que os introduziu, e com a Lei nº 14.945/2024, que os reestruturou, são organizados em cinco áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional – permitindo que o estudante aprofunde seus conhecimentos em áreas de interesse específico, com um enfoque personalizado e interdisciplinar. Esses itinerários têm como objetivo desenvolver competências e habilidades que atendam tanto aos interesses dos estudantes quanto às demandas da sociedade contemporânea.

No contexto educacional contemporâneo, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem essencial para enfrentar desafios complexos e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais interconectado. Estudiosos da área da Educação destacam que a integração de diferentes áreas do conhecimento não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove habilidades essenciais como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas (Fazenda, 2008; Giroux, 1997).

A escolha do tema desta pesquisa emerge da necessidade de compreender como as práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos podem ser efetivamente implementadas, alinhadas com as diretrizes educacionais do DCRB, e como isso pode impactar positivamente o processo educativo dos estudantes em uma escola pública na Bahia. Pesquisas recentes indicam que a interdisciplinaridade nos currículos escolares pode melhorar significativamente a qualidade da educação, oferecendo aos estudantes uma visão integrada do conhecimento e preparando-os melhor para os desafios do século XXI (Freire, 1996; Fazenda, 2011).

Minha atuação como coordenadora pedagógica no Colégio Estadual Luís Prisco Viana, desde 2019, foi determinante para a escolha deste tema de pesquisa. Assumi o cargo de coordenadora pedagógica nesse ano, após ser aprovada em concurso público, e desde então venho atuando efetivamente na implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Luís Prisco Viana. Essa posição me permitiu coordenar diretamente as ações necessárias para a transição curricular, lidando com os desafios que se apresentaram ao longo desse processo.

A partir dessa experiência, foi possível não apenas acompanhar de perto as mudanças, mas também desenvolver uma compreensão aprofundada das dificuldades enfrentadas pela equipe escolar, especialmente no que diz respeito à interdisciplinaridade e à adaptação às novas exigências educacionais. Desde então, passei a acompanhar de perto a implementação do Novo

Ensino Médio, inicialmente inserido como um projeto piloto na instituição. A reforma do Ensino Médio, que prometia maior flexibilidade e autonomia aos estudantes através dos Itinerários Formativos, trouxe consigo mudanças significativas, nem sempre acompanhadas do suporte necessário para que as escolas pudessem, de fato, promover uma educação interdisciplinar e contextualizada. Embora a proposta do Novo Ensino Médio tenha como objetivo aproximar a educação das demandas contemporâneas, há desafios evidentes em sua implementação, especialmente no que tange à formação dos professores e à adaptação curricular às diferentes realidades escolares.

Nesse cenário de mudanças, minha atuação foi marcada pela participação ativa na elaboração e execução do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) do Novo Ensino Médio, desenvolvido em conjunto com a equipe gestora. Também conduzi formações com os professores, buscando provocá-los para os novos desafios pedagógicos impostos pela reforma, a qual exige a compreensão e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos. No entanto, a transição para esse modelo não se deu sem dificuldades, uma vez que a formação docente e o suporte pedagógico oferecidos para lidar com tais mudanças nem sempre foram suficientes para atender às complexas demandas da reforma.

Enquanto coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Luís Prisco Viana a implementação do Novo Ensino Médio apresentou uma série de desafios provocadores. Sendo uma das instituições piloto para essa reforma, foi necessário adaptar rapidamente o planejamento pedagógico às novas diretrizes curriculares, o que exigiu uma reestruturação completa do novo currículo. Um dos principais desafios que enfrentei foi a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular (PFC), que demandou um entendimento profundo das mudanças propostas e a adaptação das práticas pedagógicas, de modo a incorporar os itinerários formativos e promover a interdisciplinaridade.

A capacitação dos professores foi um ponto crítico nesse processo, já que muitos deles encontraram dificuldades em adotar práticas interdisciplinares, especialmente em um contexto educacional historicamente disciplinarizado. No entanto, algo que me inspirou profundamente foi o fato de que alguns professores da área de Humanas já trabalhavam com interdisciplinaridade antes da minha chegada ao Colégio. Essas práticas pré-existentes foram fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois demonstraram a relevância de uma abordagem interdisciplinar para o ensino e como ela pode enriquecer a aprendizagem. Sintetizo no quadro a seguir as adaptações vivenciadas no processo de implantação no Novo Ensino Médio na escola em que atuo.

Quadro comparativo 1: Adaptação das práticas pedagógicas

Aspecto	Antes da implementação do PFC	Depois da implementação do PFC
Planejamento pedagógico	Algumas áreas já articulavam conhecimentos de forma interdisciplinar, enquanto outras mantinham abordagens isoladas.	Toda a escola passou a adotar um planejamento com enfoque interdisciplinar nos itinerários formativos.
Formação docente	Alguns professores já promoviam discussões interdisciplinares, mas sem uma estrutura formal.	Formação continuada estruturada para garantir maior apropriação da interdisciplinaridade por todos os docentes.
Práticas pedagógicas	Algumas áreas já utilizavam metodologias integradas, enquanto outras seguiam abordagens disciplinares tradicionais.	Práticas interdisciplinares sistematizadas e aplicadas em todas as áreas, com incentivo ao trabalho colaborativo.
Engajamento dos professores	Existia envolvimento de parte dos docentes na interdisciplinaridade, mas sem um alinhamento coletivo.	A interdisciplinaridade tornou-se uma prática consolidada entre todas as áreas do conhecimento.

Fonte: elaborado pela própria autora, 2024.

Apesar dos avanços na implementação da interdisciplinaridade, o Novo Ensino Médio ainda enfrenta desafios estruturais que limitam a efetivação dessa proposta de ensino de maneira equitativa. A falta de investimentos em formação docente, o acúmulo de carga horária e a rigidez de algumas diretrizes curriculares tornam o trabalho interdisciplinar uma exigência muitas vezes contraditória com a realidade da escola. Embora a adoção de práticas interdisciplinares tenha se tornado mais homogênea, ainda há resistência e dificuldades na

construção coletiva do currículo, evidenciando que a interdisciplinaridade, mais do que um conceito pedagógico, é também uma questão política e estrutural que demanda condições reais para sua materialização.

Quando a pandemia de COVID-19 atingiu o mundo em 2020, o processo de implementação do Novo Ensino Médio foi temporariamente interrompido, trazendo novos desafios. A transição para o ensino remoto e híbrido foi difícil, especialmente considerando que muitos dos nossos alunos que vivem no contexto rural, enfrentavam dificuldades de acesso à tecnologia. Isso, somado à adaptação dos docentes às plataformas digitais, acabou atrasando o desenvolvimento das práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos.

Com o retorno às atividades presenciais em 2021, e no contexto do Continuum Curricular 2020/2021, que uniu dois anos letivos em um devido à interrupção das aulas presenciais provocada pela pandemia de COVID-19, lidamos com a defasagem de aprendizagem. Esse obstáculo exigiu uma readequação do cronograma de implementação e a necessidade de equilibrar a recomposição da aprendizagem com a continuidade da reforma curricular. Em 2022, enfrentamos os desafios relacionados à consolidação da nova organização curricular, com foco nos itinerários formativos e na integração das áreas de conhecimento.

Em 2023, com o projeto Gestão da Aprendizagem na escola, voltado para a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, surgiram novas demandas que precisaram ser conciliadas com a continuidade da implementação do Novo Ensino Médio. Já em 2024, a implementação do ensino integral em uma turma trouxe ainda mais complexidade, exigindo a articulação entre as oficinas do Programa Educa Mais Bahia e os Itinerários Formativos regulares.

Além disso, o contexto específico dos nossos alunos, majoritariamente do contexto rural e envolvidos com atividades agrícolas, exigiu que adaptássemos as práticas interdisciplinares para torná-las mais significativas e conectadas à realidade local. Todos esses desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos, demandaram-me ajustes constantes nas estratégias de ensino e gestão, sempre com o objetivo de garantir a qualidade da educação no colégio e promover uma experiência mais enriquecedora para os alunos.

A escolha por investigar a implementação dessas práticas interdisciplinares surge, portanto, da necessidade de não apenas compreender como elas estão sendo desenvolvidas, mas também de questionar até que ponto essas práticas, conforme preconizadas pela reforma, conseguem responder às reais necessidades do contexto educacional.

Nesse sentido, a pesquisa se debruça sobre as diretrizes do Novo Ensino Médio e sua implementação pelos professores, buscando identificar os desafios e limitações que surgem no

processo. Assim, o estudo busca contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a viabilidade dessas políticas no contexto local, apontando possíveis ajustes necessários para que as promessas de maior autonomia e flexibilidade educacional não fiquem restritas ao plano teórico, mas se concretizem na prática pedagógica de maneira eficaz.

Diante desse contexto, a questão que impulsiona este estudo é: “*Como a implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, em uma escola pública de Lagoa Real, concebe a interdisciplinaridade e como essa prática contribui para o aprendizado contextualizado?*” A partir dessa questão, tem-se o objetivo geral da pesquisa que é analisar as práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, em uma escola pública localizada no município de Lagoa Real, Bahia, e sua contribuição para a qualidade do Ensino Médio no contexto estadual e local. Este objetivo maior está desdobrado nos seguintes objetivos específicos: (i) Contextualizar o Ensino Médio no Brasil; (ii) Discutir o conceito de interdisciplinaridade e suas implicações no DCRB; (iii) Mapear as práticas interdisciplinares desenvolvidas pelos professores no Colégio Estadual Luís Prisco Viana; (iv) Avaliar a contribuição dessas práticas para a qualidade do ensino em uma escola pública localizada no município de Lagoa Real, Bahia; (v) Organizar sequências didáticas para os Itinerários formativos a partir de uma perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento.

O Produto Técnico e Tecnológico Educacional (PTTE) oriundo desta pesquisa consiste em Sequências Didáticas Interdisciplinares para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, focando na melhoria da prática docente. Este produto tem como principal objetivo fornecer aos professores uma ferramenta que não apenas auxilie na integração dos conteúdos curriculares, mas que também ofereça subsídios para o desenvolvimento contínuo das suas práticas pedagógicas no contexto da interdisciplinaridade.

Na estrutura desta dissertação, a Seção 1 é dedicada à Introdução, na qual são apresentados o tema da pesquisa, sua relevância e os objetivos gerais e específicos. Nesta seção, também é discutido o contexto em que a pesquisa se insere, com foco nas transformações trazidas pela implementação do Novo Ensino Médio e a necessidade de promover a interdisciplinaridade como uma prática efetiva na escola.

A Seção 2 aborda o *Desenho Metodológico da Pesquisa*. Inicia com a Caracterização do Município, seguida pela Caracterização do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, local de realização da pesquisa. Nesta seção, descrevemos o passo a passo da pesquisa, bem como a caracterização dos docentes, que são os atores principais na execução das práticas interdisciplinares analisadas e os participantes que colaboraram com a realização deste estudo.

A Seção 3, intitulada *O Novo Ensino Médio e a Interdisciplinaridade: Alguns Apontamentos*, são discutidos os fundamentos históricos e normativos do Ensino Médio brasileiro, com destaque para as reformas que culminaram na criação do Novo Ensino Médio. Esta seção aborda, ainda, a relação Entre o Velho e o Novo Ensino Médio e apresenta os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio com suas implicações para a formação dos estudantes. A interdisciplinaridade é o foco do tópico seguinte desta seção, que realiza uma análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ressaltando como a integração de saberes se concretiza no currículo do Ensino Médio.

A Seção 4, denominada *O que dizem os professores sobre a interdisciplinaridade*, concentra-se na análise dos dados obtidos através das entrevistas com os professores e os questionários. Esta seção explora as impressões dos docentes sobre as práticas interdisciplinares em curso, particularmente dentro dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, destacando os desafios e oportunidades identificados. O foco foi examinar como essas práticas influenciam o ambiente educacional e contribuem para o desenvolvimento profissional dos educadores. A análise visou captar as transformações no pensamento pedagógico e nas abordagens didáticas, revelando tanto os progressos quanto os pontos de tensão que emergem na adoção de métodos interdisciplinares no contexto escolar. Por fim, as Considerações Finais apresentam uma síntese dos principais achados da pesquisa, as implicações teóricas e práticas do estudo e sugestões para futuras investigações e aprimoramento das práticas interdisciplinares no contexto do Novo Ensino Médio.

2 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo, voltado para a compreensão das práticas interdisciplinares nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. O contexto da pesquisa foi uma escola pública localizada no município de Lagoa Real, Bahia. A análise concentrou-se nas impressões e práticas dos professores, bem como na implementação das diretrizes propostas pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). A abordagem qualitativa foi escolhida por sua capacidade de explorar as experiências dos docentes envolvidos na implementação do novo modelo educacional, permitindo a obtenção de dados detalhados e contextualizados.

A população-alvo da pesquisa é composta por professores do Ensino Médio da escola selecionada, os quais estão diretamente envolvidos na implementação dos itinerários formativos. A amostra foi intencional, com a seleção de 6 professores que lecionam componentes curriculares integrados aos itinerários formativos e que tenham, no mínimo, um ano de trabalho com o componente. Dos seis professores selecionados, quatro se dispuseram a participar do estudo. Essa escolha buscou garantir a diversidade de disciplinas e de experiências entre os participantes, a fim de proporcionar uma visão abrangente das práticas interdisciplinares na escola.

A produção de dados foi realizada por meio de três instrumentos principais, a saber: (1) análise documental, (2) aplicação de questionário e (3) entrevistas semiestruturadas. A análise documental incluiu o estudo de planos de aula, projetos interdisciplinares, relatórios de atividades e as diretrizes do DCRB, com o intuito de investigar como a interdisciplinaridade está sendo planejada e implementada no ambiente escolar. Os questionários foram aplicados aos professores da escola, contendo perguntas abertas e fechadas. Para aprofundar as informações dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de melhor identificar a compreensão dos docentes acerca da prática interdisciplinar.

As entrevistas semiestruturadas partiram de um roteiro previamente elaborado, mas com flexibilidade para explorar questões emergentes. A produção dos dados aconteceu entre agosto e outubro de 2024, nas instalações do Colégio Estadual Luís Prisco Viana. Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). A análise nessa perspectiva compreende três etapas: a

pré-análise, que envolveu a leitura inicial das transcrições das entrevistas e dos questionários; a exploração do material, em que os dados foram codificados em categorias previamente definidas e em categorias emergentes; e o tratamento dos resultados, no qual as categorias foram interpretadas à luz do referencial teórico. Foram analisados temas como práticas interdisciplinares, desafios, oportunidades e a percepção dos professores sobre o DCRB.

Todos os procedimentos metodológicos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do parecer consubstanciado número 6.936.330/2024. Os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos do estudo, e as garantias de anonimato e confidencialidade dos dados foram asseguradas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por todos os envolvidos, em conformidade com as normas éticas vigentes. Este Termo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia em 08 de julho de 2024.

2.1 Caracterização do cenário da pesquisa

O município de Lagoa Real está localizado na região Sudoeste do Estado da Bahia, a aproximadamente 731 quilômetros da capital, Salvador. Com uma população predominantemente rural, estimada em 14.105 habitantes conforme o censo do IBGE de 2022. Lagoa Real é caracterizado por uma forte ligação com atividades agrícolas, que são a principal fonte de renda da população. O cultivo de maracujá, mandioca e a produção de rapadura se destacam entre as atividades econômicas, além da pecuária, que também desempenha um papel importante na economia local.

As tradições culturais do município refletem a vida rural de sua população. Eventos como vaquejadas, leilões, festas religiosas e campeonatos de futebol são algumas das atividades de lazer que mobilizam a comunidade. A organização social é reforçada por grupos comunitários, associações de jovens e agricultores, além de pastorais e sindicatos, que promovem a integração e o desenvolvimento local. A cidade possui uma infraestrutura básica voltada ao lazer e serviços públicos, como praças arborizadas, quadras poliesportivas, campos de futebol e o Parque do Vaqueiro, que é um ponto central para eventos culturais e esportivos.

No que tange à saúde e educação, o município conta com o Programa de Saúde da Família, enquanto o sistema educacional é liderado por escolas públicas. A educação é uma das dimensões que mais cresceu em termos de desenvolvimento humano nas últimas décadas, refletindo o esforço local em melhorar o acesso e a qualidade do ensino.

A organização da rede de ensino municipal em Lagoa Real, reflete tanto a distribuição geográfica da população quanto às condições estruturais das escolas. Com uma maior concentração de escolas no meio rural, a rede adota, em algumas unidades, o modelo de classes multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental, uma estratégia utilizada para otimizar recursos e atender a comunidades com baixo número de alunos. A seguir, o quadro apresenta o número de escolas e alunos matriculados em 2024, proporcionando uma visão geral da distribuição escolar no município.

Quadro 2: Situação Educacional no Município de Lagoa Real - Número de Escolas e Alunos

Tipo de Escola	Número de Escolas	Localização	Total de Alunos
Escolas Municipais (funcionando)	21	6 no centro, 15 em área rural	1.834
Escolas Municipais (paralisada)	1	Área rural	-
Total	22	-	1.834

Fonte: Organizado pela própria autora, 2024.

Nota: Os dados foram obtidos com base no Censo Educacional Municipal, conforme documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Real, em 2024.

O quadro destaca a predominância de escolas municipais em funcionamento no contexto rural, evidenciando a necessidade de adequação para atender comunidades mais dispersas. A adoção de classes multisseriadas em algumas escolas rurais, embora seja uma solução prática para lidar com a baixa densidade de alunos, levanta questionamentos sobre a qualidade e a eficácia do ensino oferecido nesse modelo. O atendimento simultâneo a diferentes anos em uma mesma sala pode limitar o acompanhamento pedagógico individualizado, gerando desafios para a formação integral dos estudantes. Esses dados revelam a complexidade da gestão educacional em contextos rurais e a necessidade de estratégias que conciliem o acesso universal à educação com a qualidade do ensino.

2.2 Caracterização do Colégio Estadual Luís Prisco Viana

O Colégio Estadual Luís Prisco Viana, localizado no município de Lagoa Real, Bahia, tem uma trajetória marcada por evolução e adaptação às necessidades educacionais da comunidade. Suas atividades tiveram início em 1976, em um prédio antigo que contava com apenas duas salas de aula e um pátio, oferecendo inicialmente o curso primário. Em 1988, após o esforço conjunto da Associação dos Amigos de Lagoa Real e com apoio do Estado, o Colégio passou por uma expansão que permitiu a criação de um ginásio e a inclusão do Ensino Fundamental II, com a chegada de novos equipamentos para melhorar a qualidade das atividades pedagógicas.

A oferta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais foi mantida até 2004, enquanto os Anos Finais seguiram até 2008. Em 1992, para atender à demanda por matrículas de alunos que concluíam a antiga 8ª série (atual 9º ano), foi implantado o Ensino Médio Seriado. Em 2013, a unidade escolar passou a oferecer também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, que, assim como o Ensino Médio, continua em funcionamento até os dias atuais.

Figura 1 – Fachada do Colégio Estadual Luís Prisco Viana em 2024



Fonte: Imagem do acervo pessoal da própria autora, 2024

Em 2018, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia realizou a entrega da nova sede do colégio - ver Figura 1- localizada na Avenida Parque do Vaqueiro, em um terreno de 20.000m². A nova estrutura incluiu a construção de oito salas de aula, uma biblioteca, como

mostrado na Figura 2, uma sala de vídeo, sala de informática (Figura 4), depósito, laboratório de ciências (Figura 5), sala da coordenação pedagógica (Figura 3), salas da vice direção e da direção, sala de professores, secretaria, quadra de esportes, dois vestiários, guarita, cantina e seis banheiros (distribuídos entre alunos, professores e funcionários). Além disso, o colégio conta com um pátio amplo, dois corredores, e um laboratório de ciências, proporcionando um ambiente completo e moderno para o aprendizado.

Figura 2 – Biblioteca do Colégio em 2024



Fonte: Imagem do acervo pessoal da própria autora, 2024

O perfil socioeconômico dos alunos reflete as características da região. Cerca de 80% dos estudantes são oriundos da zona rural e dependem principalmente da agricultura para sua subsistência. Muitos deles são beneficiários do Programa Bolsa Família, o que evidencia a realidade econômica de grande parte da comunidade escolar. Em termos de saúde, os alunos e suas famílias contam com os postos de saúde locais ou das comunidades rurais em situação de emergência.

Figura 3 – Sala da coordenação pedagógica em 2024



Fonte: Imagem do acervo pessoal da própria autora, 2024

O Colégio também está intimamente ligado à cultura local, destacando-se a vaquejada como um dos principais eventos culturais da região, reforçando os laços entre a escola e as tradições da comunidade.

Figura 4 – Sala de informática em 2024



Fonte: Imagem do acervo pessoal da própria autora, 2024

A partir de 2019, o Colégio iniciou a implementação do Novo Ensino Médio, e em 2024, adotou o regime de ensino em tempo integral, acompanhado das oficinas do Programa Educa Mais Bahia, que proporcionam atividades complementares nas áreas de cultura, esporte e

desenvolvimento pessoal. Essas oficinas contam com a participação de voluntários especializados, que contribuem para uma formação mais abrangente dos estudantes.

Figura 5 – Laboratório de Ciências em 2024



Fonte: Imagem do acervo pessoal da própria autora, 2024

Além disso, em 2022, todas as salas de aula foram climatizadas e os corredores e pátios foram equipados com um sistema de câmeras de segurança, oferecendo um ambiente mais confortável e seguro para os estudantes. Em 2023, o Colégio recebeu 40 *chromebooks*, e em 2024, os estudantes da segunda série do Ensino Médio foram contemplados com *tablets*, integrando a tecnologia ao processo educacional.

O Colégio Estadual Luís Prisco Viana, atualmente com 483 educandos, organiza suas atividades em três turnos para atender a diferentes anos e modalidades de ensino. No turno matutino, a escola oferece uma turma de 1ª ano do Ensino Médio Integral (EMI), uma turma de 1ª ano regular, três turmas de 2ª ano regular e duas turmas de 3ª ano regular, totalizando em 7 turmas no matutino. No turno vespertino, além da turma de 1ª ano em tempo integral que também frequenta o período da manhã, são atendidas uma turma de 1ª ano regular, três turmas de 2ª ano regular e duas turmas de 3ª ano regular. No período noturno, o colégio conta com quatro turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma turma de 3ª ano regular.

Para o próximo ano, a previsão é que todas as turmas de 1º ano, compostas por estudantes provenientes do 9º ano do ensino fundamental, ingressem no regime de tempo integral. Essa medida reflete a política de expansão da jornada escolar para a formação em tempo integral dos alunos e está alinhada às diretrizes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), instituído pelo

governo federal por meio da Lei nº 13.415/2017. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), incentivando estados e municípios a adotarem o modelo de ensino integral.

No âmbito estadual, a decisão é regulamentada por normativas específicas da Secretaria da Educação do Estado, que definem a implementação progressiva do ensino médio em tempo integral conforme a disponibilidade de infraestrutura e recursos humanos. Contudo, a efetivação desse modelo exige adaptações estruturais, formação docente específica e suporte financeiro adequado para atender às demandas do formato de tempo integral, garantindo sua qualidade e acessibilidade.

2.3 Caracterização dos docentes

O corpo docente do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, em Lagoa Real, Bahia, é formado por 20 professores, divididos entre profissionais efetivos e contratados. Dos 20 docentes, 17 são efetivos, integrantes do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e atuam no Ensino Médio, nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Além de lecionar, quatro desses professores ocuparam funções administrativas e pedagógicas essenciais, como cargos de gestão: dois estão atuando na direção e vice direção, um na secretaria escolar e um na coordenação pedagógica, desempenhando um papel crucial na gestão escolar e na implementação das políticas educacionais, na implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio e na adoção de práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, o Colégio conta com 5 profissionais voluntários no Programa Educa Mais Bahia¹, que desempenham funções nas oficinas que promovem atividades em áreas como cultura, esporte e desenvolvimento pessoal. Esses voluntários incluem um músico, uma psicóloga, um educador físico, um professor de Matemática e uma professora de Língua Portuguesa. Juntos, eles complementam o trabalho dos docentes regulares, oferecendo suporte em atividades voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

¹ O **Programa Educa Mais Bahia** é uma iniciativa estadual voltada para o fortalecimento do ensino integral e da educação profissional. O programa busca ampliar a formação dos estudantes por meio de atividades extracurriculares, oficinas culturais, esportivas e de desenvolvimento socioemocional, contando com a atuação de profissionais voluntários e especialistas de diversas áreas.

O envolvimento dos docentes nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE), também é um destaque. Desde 2022, essas avaliações foram utilizadas para monitorar a qualidade do ensino e identificar áreas de melhoria, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. Os professores desempenham um papel central nesse processo, utilizando os resultados para ajustar as práticas pedagógicas e contribuir para a recomposição da aprendizagem, após os desafios enfrentados pela pandemia de COVID-19.

2.3.1 Aplicação do questionário e entrevistas

O questionário desenvolvido como parte do estudo foi disponibilizado a um grupo representativo de seis professores. No entanto, apenas quatro docentes responderam, cada um representando uma das áreas de conhecimento fundamentais: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Esses professores estão diretamente envolvidos com a implementação dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e atuam nas três séries do ensino médio. A seleção desses participantes garante uma perspectiva abrangente e detalhada sobre as diversas disciplinas e séries, proporcionando análises valiosas sobre a interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas em diferentes contextos. Após a aplicação do questionário, os docentes participaram de uma entrevista semiestruturada. No quadro a seguir, tem-se a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 3: Caracterização dos docentes entrevistados

(continua)

Nome do Professor	Formação Inicial	Itinerário Formativo que ensina	Tempo de Ensino Médio	Formação continuada
Professor A	Língua Portuguesa e Literaturas	Interdisciplinar: Linguagens códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias	14 anos	Especialização
Professor B	Matemática	Interdisciplinar: Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	13 anos	Mestrado

Professor C	Matemática	Interdisciplinar: Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	04 anos	Mestrado
-------------	------------	---	---------	----------

Quadro 3: Caracterização dos docentes entrevistados

(conclusão)

Nome do Professor	Formação Inicial	Itinerário Formativo que ensina	Tempo de Ensino Médio	Formação continuada
Professor D	História	Interdisciplinar: Linguagens códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias	22 anos	Especialização
Professor E	Sociologia	Interdisciplinar: Linguagens códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias	15 anos	Especialização

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nota: Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do Ensino Médio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana.

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos docentes que responderam ao questionário e participaram da entrevista. O quadro fornece informações essenciais sobre a formação desses professores, as disciplinas que lecionam e o tempo de atuação no Ensino Médio. Essas variáveis são essenciais para compreender o contexto profissional e as experiências individuais de cada professor, especialmente no que diz respeito à implementação dos itinerários formativos e ao trabalho interdisciplinar.

Além disso, o quadro destaca a participação dos professores em formações continuadas, um aspecto importante para avaliar o nível de preparação docente diante dos desafios do Novo Ensino Médio. A análise desses dados permitiu identificar diferentes perspectivas e práticas pedagógicas adotadas pelos professores, bem como possíveis necessidades de apoio e desenvolvimento profissional.

Assim, os perfis apresentados fornecem uma base para as discussões posteriores sobre as experiências e os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas novas diretrizes educacionais.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO E A INTERDISCIPLINARIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

O Ensino Médio Brasileiro tem passado por diversas reformas ao longo dos anos, refletindo as mudanças nas demandas sociais, políticas e econômicas do país. Essas reformas, em sua maioria, têm sido motivadas pela necessidade de adaptar o currículo às exigências do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que perpetuam um sistema dualista de educação, que separa os estudantes em trajetórias diferentes: uma voltada para o ensino acadêmico e outra para a formação técnica e profissional.

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, exemplifica esse processo, ao introduzir itinerários formativos e reduzir a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), limitando o acesso dos estudantes a conteúdos essenciais para uma formação crítica e cidadã.

Com a sanção da Lei nº 14.945/2024, houve uma tentativa de corrigir alguns dos problemas estruturais causados pela reforma anterior. A nova legislação restabeleceu a carga horária de 2.400 horas para a Formação Geral Básica, reintegrando disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, entre outras, que são fundamentais para a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nesta seção, será realizado um exame crítico das principais reformas do Ensino Médio no Brasil, destacando o impacto da Lei nº 13.415/2017 e as mudanças introduzidas pela Lei nº 14.945/2024. A análise será contextualizada em um sistema educacional marcado pela exclusão e desigualdade, em que a escola muitas vezes desempenha o papel de perpetuadora da divisão de classes (Saviani, 2007).

A interdisciplinaridade, abordada como um eixo central na proposta do Novo Ensino Médio, também será discutida à luz dos desafios de sua implementação. Embora a interdisciplinaridade seja apresentada como uma forma de integrar áreas de conhecimento e promover uma educação mais abrangente e integrada, as condições materiais e pedagógicas das escolas públicas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis, tornam sua prática limitada e fragmentada. Assim, propõe-se nesta seção analisar como a interdisciplinaridade foi tratada nas reformas educacionais recentes e qual o seu papel na tentativa de romper, ou reforçar, as barreiras estruturais que ainda marcam a educação brasileira.

3.1 Entre o Velho e o Novo Ensino Médio

O Ensino Médio brasileiro, historicamente, sempre refletiu as necessidades sociais, políticas e econômicas do país. Suas reformas, muitas vezes, representaram tentativas de adequação à realidade de um Brasil em processo de modernização, mas também perpetuaram uma estrutura dualista e excludente que separa as classes sociais desde o início de sua concepção. A trajetória do Ensino Médio pode ser compreendida a partir de diferentes períodos, cada qual marcado por reformas que visavam moldar o papel dessa etapa escolar na formação da juventude, muitas vezes de acordo com os interesses do capital e das elites dirigentes (Saviani, 2007).

A história do Ensino Médio no Brasil remonta ao período imperial, quando a educação secundária era voltada exclusivamente para a elite. O Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, é um marco dessa educação elitista, que se baseava em um currículo humanista e clássico, com foco em disciplinas como latim, grego e filosofia, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior. A educação era, nesse período, um privilégio restrito, acessível apenas aos filhos das classes mais abastadas, enquanto as camadas populares não tinham qualquer acesso ao sistema educacional formal (Cury, 2000).

O início do século XX trouxe as primeiras tentativas de sistematizar a educação no Brasil. A Reforma Francisco Campos, de 1931, foi um marco nesse processo, pois introduziu uma divisão clara entre o ensino secundário acadêmico e o ensino profissionalizante. O objetivo dessa reforma, segundo Saviani (2007), era alinhar o sistema educacional às demandas da modernização do país, sobretudo em um momento em que o Brasil começava a industrializar-se. O ensino secundário permaneceu elitista, enquanto as camadas populares passaram a ser encaminhadas para escolas profissionais, refletindo uma dualidade que começava a se consolidar (Saviani, 2007).

Ainda de acordo com Saviani (2007), a Reforma Gustavo Capanema, implementada em 1942, deu continuidade à segregação entre o ensino técnico e o ensino acadêmico, reforçando a estrutura dualista do sistema educacional brasileiro. Com a criação do ensino industrial, agrícola e comercial, a reforma visava formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho emergente em um Brasil que se industrializava rapidamente. Enquanto isso, o ensino acadêmico, reservado às elites, continuava voltado para a preparação dos estudantes para o ensino superior. Essa reforma marcou a consolidação de uma educação técnica destinada às classes populares, e um ensino humanista e científico reservado para a elite, aprofundando as desigualdades de acesso e permanência na educação.

No contexto do Estado Novo no Brasil, entre os anos de 1937 e 1945, as reformas educacionais foram profundamente influenciadas por ideologias autoritárias que buscavam não apenas modernizar a educação, mas também solidificar o controle das elites sobre as massas. Segundo Saviani (2007), o governo de Getúlio Vargas, por meio de figuras chave como Francisco Campos e Gustavo Capanema, implementou políticas que reforçavam a segregação social através do sistema educacional. Essas políticas estavam intrinsecamente ligadas ao desejo de manter uma estrutura social hierárquica, onde as elites continuavam a dirigir e o restante da população era mantido em posições subordinadas, limitando assim o potencial de mobilidade social e reforçando a estrutura de poder existente. Como já foi apontado anteriormente:

O ensino secundário, destinado às elites condutoras, e o ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior, era corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (Saviani, 2011, p. 270).

Essa abordagem ao sistema educacional não apenas refletia as dinâmicas de poder, mas também moldava ativamente a percepção pública sobre o valor e o objetivo da educação. Ao limitar o acesso ao ensino superior principalmente para as classes privilegiadas, o governo não só controlava as aspirações profissionais e intelectuais do povo, mas também garantia que a educação continuasse a ser um instrumento de reprodução de desigualdades. Esta prática, na visão de Saviani (2007), profundamente corporativista e elitista, desempenhou um papel crucial na perpetuação das disparidades sociais e na manutenção da estrutura classista. A relevância dessa análise histórica reside na sua capacidade de iluminar as continuidades e mudanças nas políticas educacionais contemporâneas, que ainda podem refletir vestígios desses legados autoritários.

A perpetuação das práticas educacionais elitistas e segregacionistas instauradas durante o Estado Novo (1937-1945) ainda ressoa no atual sistema de ensino médio no Brasil. Embora as reformas educacionais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busquem democratizar o acesso à educação de qualidade, muitas das estruturas e práticas instituídas no passado ainda influenciam o panorama educacional contemporâneo. A divisão entre a formação geral básica ou ensino regular e as formações técnicas e profissionalizantes reflete, em certa medida, uma divisão classista na educação que direciona os estudantes para trajetórias predeterminadas com base em critérios socioeconômicos, em vez

de mérito ou interesse pessoal. No caso das escolas públicas, essa dificuldade se amplia significativamente devido à defasagem estrutural e de recursos.

Um estudo conduzido pelo Instituto Alicerces Educação e relatado pela revista Exame em 2022 revelou que, após quase dois anos de ensino remoto devido à pandemia, a defasagem educacional entre os alunos brasileiros tornou-se ainda mais acentuada, com muitos alunos apresentando até quatro anos de atraso em habilidades fundamentais como matemática e leitura. Essa estratificação contribuiu para a manutenção de um ciclo vicioso de desigualdade, onde o acesso ao conhecimento avançado e às oportunidades de educação superior é frequentemente limitado a estudantes de famílias mais abastadas.

Este cenário realça a necessidade de reformas educacionais mais profundas que não apenas modifiquem currículos, mas que também abordem as disparidades estruturais de acesso e qualidade que ainda são evidentes. A crítica de Saviani ao uso histórico da educação como ferramenta de controle social por elites continua pertinente, servindo como um lembrete crucial de que as reformas no ensino médio devem buscar verdadeiramente a equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso igual a uma educação que os prepare para uma gama diversificada de futuros possíveis e não apenas reproduza as hierarquias existentes.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, trouxe uma tentativa de unificar o sistema educacional, estabelecendo diretrizes para todas as etapas da educação básica. No entanto, foi a reforma de 1971 que consolidou a dualidade do Ensino Médio brasileiro. Durante o regime militar, o governo impôs uma política educacional voltada para a formação técnica, em consonância com a lógica de desenvolvimento econômico do país. A obrigatoriedade da formação profissional no Ensino Médio tornou-se um marco dessa época. A formação técnica era oferecida às classes populares, enquanto as elites continuavam a ter acesso a um ensino acadêmico, que privilegiava o ingresso no ensino superior (Saviani, 2007).

Essa política educacional visava, principalmente, suprir a demanda por trabalhadores qualificados para a indústria e o setor de serviços, deixando em segundo plano a formação crítica e cidadã dos estudantes. A Reforma de 1971, portanto, aprofundou a segregação educacional, reforçando a ideia de que o Ensino Médio serviria para preparar tecnicamente a maioria dos jovens para o mercado de trabalho, enquanto uma minoria teria acesso ao ensino acadêmico e às universidades (Saviani, 2007).

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, houve uma tentativa de democratizar a educação. A educação passou a ser um direito de todos e um dever

do Estado, o que abriu espaço para uma maior inclusão das camadas populares no sistema educacional. A nova LDB, promulgada em 1996, reforçou essa mudança de perspectiva, ao estabelecer diretrizes que visavam uma formação integral dos estudantes, contemplando não apenas a formação técnica, mas também a formação cidadã e crítica (Kuenzer, 2000).

No entanto, apesar dessas mudanças legais, as desigualdades no sistema educacional permaneceram. O Ensino Médio continuou a ser uma etapa marcada pela exclusão e pelo abandono escolar, especialmente entre os estudantes das classes populares. O sistema dualista, embora atenuado em alguns aspectos, persistiu como um dos principais obstáculos para a democratização efetiva do Ensino Médio no Brasil.

Embora a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 marque uma tentativa significativa de modernização do Ensino Médio brasileiro, ajustando-o às exigências globais e nacionais contemporâneas, essa reforma também pode ser vista criticamente à luz da persistente estratificação social na educação. A BNCC procura universalizar o acesso a um currículo focado em competências e habilidades essenciais, promovendo a ideia de uma educação equitativa e de qualidade (Brasil, 2018). No entanto, a realidade prática desse ideal enfrenta desafios significativos.

De um lado, a BNCC representa um passo adiante na tentativa de equiparar as oportunidades educacionais, visando preparar todos os estudantes para desafios modernos através de uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, a aplicação efetiva da BNCC nas escolas públicas e privadas evidencia disparidades. Escolas em regiões mais favorecidas economicamente têm melhores condições para implementar as novas diretrizes, enquanto muitas escolas em áreas desfavorecidas lutam para adaptar-se devido à falta de recursos, formação adequada de professores e infraestrutura.

Essa dualidade perpetua a segregação social, onde a educação de qualidade continua sendo um privilégio de poucos, exacerbando as desigualdades existentes ao invés de mitigá-las. Assim, enquanto a BNCC é uma iniciativa louvável, sua eficácia em promover uma verdadeira equidade educacional é limitada pelas condições materiais e estruturais desiguais nas quais as escolas operam. A menos que essas disparidades sejam abordadas, as reformas curriculares por si só podem não conseguir eliminar a histórica estratificação social no sistema educacional brasileiro.

Em 2017, com a sanção da Lei nº 13.415, o Ensino Médio passou por mais uma grande reformulação. A chamada reforma do Novo Ensino Médio introduziu mudanças significativas, como a flexibilização curricular e a criação dos itinerários formativos. Essa reforma visava, em tese, oferecer maior autonomia aos estudantes, permitindo que eles escolhessem parte de sua

formação de acordo com seus interesses e projetos de vida. No entanto, a flexibilização do currículo resultou na diminuição da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), enfraquecendo disciplinas fundamentais como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes.

A crítica central à reforma de 2017 reside no fato de que ela reforçou ainda mais o caráter técnico e profissionalizante do Ensino Médio para a maioria dos estudantes, especialmente os que frequentam escolas públicas. Em vez de promover uma formação integral e crítica, a reforma priorizou a formação técnica voltada para o mercado de trabalho, aprofundando as desigualdades e perpetuando a divisão de classes. Como destacou Francisco Flávio Alves Felipe (2021), em sua tese, a reforma de 2017 foi amplamente vista como uma contrarreforma, uma vez que, ao invés de democratizar o acesso ao conhecimento, esvaziou o currículo e reforçou o papel da escola como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.

Em 2023, o Ministério da Educação apresentou o Projeto de Lei nº 5.230/2023, com o objetivo de reformular o Ensino Médio brasileiro e corrigir as falhas apontadas na reforma anterior, instituída pela Lei nº 13.415/2017. A reforma de 2017, que introduziu os itinerários formativos e reduziu a carga horária da Formação Geral Básica (FGB), foi amplamente criticada por especialistas e educadores. Os principais pontos de crítica se concentraram no esvaziamento do currículo básico e na ampliação das desigualdades educacionais, especialmente em escolas com menos recursos, que tiveram dificuldades em implementar a flexibilização curricular de forma eficaz.

O Projeto de Lei nº 5.230/2023, aprovado pela Presidência da República em 2024, buscava ampliar a carga horária da FGB e substituir os itinerários formativos pelos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, abrangendo no mínimo três áreas do conhecimento. Essas mudanças foram propostas como uma tentativa de promover uma formação mais equilibrada e inclusiva, atendendo às necessidades do mercado de trabalho e do ensino superior, sem comprometer a formação geral dos estudantes.

No entanto, em agosto de 2024, o Congresso Nacional vetou partes do projeto. O veto foi motivado por questões ligadas ao impacto orçamentário e à discordância sobre o modelo de aprofundamento proposto. Com isso, a proposta de mudança nos itinerários formativos e na carga horária do Ensino Médio ainda permanece em debate, enquanto o Congresso analisa as consequências dessas decisões para o sistema educacional.

Em 2024, o governo Lula aprovou uma nova reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 14.945. Essa legislação representa uma tentativa de "redução de danos" em relação à reforma

de 2017. A nova lei restabelece a carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica, recuperando a centralidade de disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes, entre outras.

A reforma de 2024 também propõe uma maior integração entre as áreas de conhecimento, retomando a importância de uma formação crítica e cidadã para os estudantes. No entanto, a manutenção dos itinerários formativos e a possibilidade de flexibilização do currículo em algumas áreas ainda suscitam questionamentos sobre até que ponto essa nova reforma será capaz de superar a lógica dualista e excludente que caracteriza o Ensino Médio brasileiro.

O Quadro 4 a seguir resume as principais reformas do Ensino Médio ao longo da história, destacando suas características e impactos no sistema educacional brasileiro.

Quadro 4: Reformas do Ensino Médio no Brasil

Ano	Reforma	Principais Características
1931	Reforma Francisco Campos	Introdução da educação técnica; foco na formação da elite.
1942	Reforma Gustavo Capanema	Consolidação da formação técnica para a classe trabalhadora e do ensino acadêmico para as elites.
1971	LDB – Formação Técnica	Tornou obrigatória a formação técnica no Ensino Médio, aprofundando a dualidade educacional.
1996	Nova LDB – Constituição de 1988	Tentativa de democratização do acesso à educação; maior flexibilidade curricular, mas desigualdade persiste.
2017	Lei nº 13.415 – Reforma do Novo Ensino Médio	Introdução dos itinerários formativos; flexibilização do currículo, esvaziamento da Formação Geral Básica.
2023	Novo Projeto de Lei nº 5.230/2023	Proposta de expansão da carga horária da FGB e substituição dos itinerários formativos por Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, com no mínimo três áreas do conhecimento.
2024	Lei nº 14.945 – Reforma de 2024	Restabelecimento de 2.400 horas para a Formação Geral Básica; tentativa de correção das falhas da reforma de 2017.

Fonte: Elaboração própria, 2024

A partir da análise crítica das reformas educacionais brasileiras apresentadas nesta seção e na tabela, é possível identificar um padrão recorrente e suas implicações teóricas na estruturação do Ensino Médio no Brasil. As reformas, embora diversificadas em seus objetivos e contextos, refletem a persistente tensão entre democratização do acesso e manutenção de estruturas elitistas, que perpetuam a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

Inicialmente, as reformas focavam predominantemente na formação técnica, refletindo um modelo de desenvolvimento industrial e econômico que priorizava a formação de uma mão de obra especializada para atender às necessidades de um mercado em expansão, como demonstrado pelas reformas de Francisco Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1942. Essa abordagem tinha uma clara divisão classista, segregando a formação acadêmica das elites da formação técnica destinada às massas trabalhadoras (Saviani, 2007).

Avançando para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e a subsequente reforma em 1996, observa-se uma tentativa de integrar mais democraticamente os diversos setores da população na qualidade educacional. No entanto, essas reformas ainda lutavam para superar a dualidade estrutural e não conseguiram eliminar as disparidades significativas entre diferentes grupos sociais.

A introdução da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, representa um esforço recente para padronizar e elevar a qualidade educacional em todo o país, buscando uma maior equidade e interdisciplinaridade. Contudo, a implementação prática dessa base curricular enfrenta desafios substanciais devido às variações regionais em recursos e infraestrutura, o que pode limitar sua eficácia em alcançar os objetivos de equidade.

O Novo Projeto de Lei nº 5.230/2023 e a Lei nº 14.945/2024 – Reforma de 2024 – surgem como tentativas de minimizar os efeitos negativos da Lei nº 13.415/2017, que instituiu os itinerários formativos e reduziu a carga horária da Formação Geral Básica (FGB). Críticos, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), apontam que a reforma de 2017 intensificou as desigualdades entre escolas públicas e privadas, ao privilegiar escolas com melhores condições estruturais e recursos financeiros. Adicionalmente, segundo a Revista Galileu (2023), outros pontos críticos incluem a falta de consulta e debate com a sociedade e a precarização do trabalho docente, que afetam diretamente a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. Em resposta a essas críticas, o Projeto de Lei de 2023 e a Reforma de 2024 propõem a ampliação da carga horária da FGB e a substituição dos itinerários formativos pelos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, visando oferecer uma formação mais equilibrada e menos fragmentada (Revista Galileu, 2023; UOL, 2024).

A reflexão crítica sobre as reformas passadas, incluindo as propostas mais recentes, pode iluminar caminhos para futuras políticas educacionais que verdadeiramente promovam a equidade e reconheçam a diversidade de necessidades, aspirações e contextos dos estudantes brasileiros.

3.2 Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio

O conceito de itinerários formativos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio foi introduzido como uma das principais estratégias para flexibilizar o currículo e oferecer trajetórias diferenciadas aos estudantes. A ideia central é permitir que os alunos façam escolhas educacionais que estejam alinhadas aos seus interesses e aspirações profissionais, promovendo, em teoria, uma maior autonomia e protagonismo no percurso formativo.

De acordo com a BNCC, "os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes" (Brasil, 2018, p. 471). Essa definição sugere uma intenção de atender à diversidade de contextos e perfis dos estudantes, oferecendo uma estrutura curricular mais maleável, que possa dialogar com as demandas regionais e locais.

Os itinerários formativos são organizados em cinco grandes áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BNCC Ensino Médio, p. 467). Através dessa divisão, os estudantes podem escolher aprofundar seus estudos em uma ou mais áreas de conhecimento, ou ainda optar por um itinerário voltado à formação técnica e profissional, preparando-se para o mercado de trabalho.

Entretanto, é importante discutir criticamente se a implementação dos itinerários formativos, em prática, tem sido capaz de cumprir sua função de promover equidade e democratização do ensino. A ideia de flexibilização curricular, ao permitir a escolha de percursos mais específicos, carrega consigo o risco de ampliação das desigualdades educacionais, sobretudo em contextos nos quais os recursos são limitados. Em escolas de regiões mais vulneráveis, com infraestrutura precária e falta de professores qualificados em determinadas áreas, os itinerários podem ser oferecidos de forma restrita, limitando as escolhas dos estudantes. Nesse sentido, a promessa de autonomia e protagonismo estudantil fica comprometido, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso à mesma diversidade de opções.

Além disso, a BNCC reconhece que o termo “itinerário formativo” tem uma conotação tradicionalmente associada à educação profissional no Brasil, referindo-se às "formas de acesso às profissões" (BNCC Ensino Médio, p. 467). No entanto, a Lei nº 13.415/17 ampliou esse conceito para abarcar não só a formação técnica, mas também o aprofundamento acadêmico nas diversas áreas do conhecimento. Essa ampliação teórica do conceito de itinerário formativo requer que os sistemas de ensino sejam capazes de oferecer opções diversas de aprofundamento curricular. No entanto, as disparidades regionais e as condições materiais das escolas impõem barreiras significativas para a efetivação desse modelo.

A proposta de itinerários formativos precisa ser analisada de forma crítica, pois embora tenha potencial de atender à diversidade de estudantes, ela também pode reforçar a estratificação educacional, especialmente em regiões onde o sistema de ensino encontra dificuldades para implementar toda a amplitude das opções curriculares. A equidade na oferta de itinerários formativos depende diretamente dos investimentos feitos em infraestrutura e formação docente, além da capacidade dos sistemas de ensino de adaptarem os currículos às realidades locais.

Antes da reforma de 2017, o Ensino Médio brasileiro seguia um currículo rígido e unificado, composto por disciplinas obrigatórias que deveriam ser cursadas por todos os estudantes, sem grandes variações. A reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 trouxe mudanças significativas, com destaque para:

- **Flexibilização do Currículo:** Com a criação dos itinerários formativos, os estudantes passaram a ter maior autonomia para escolher parte de seu currículo. Apenas 1.800 horas do curso são destinadas à Formação Geral Básica, sendo o restante (600 horas) dedicado aos itinerários, o que gerou críticas devido à redução de disciplinas essenciais da Formação Geral.
- **Introdução à Formação Técnica e Profissional:** A reforma integrou a possibilidade de formação técnica e profissional no Ensino Médio, permitindo que os estudantes saiam da escola com uma qualificação técnica e prontos para ingressar no mercado de trabalho. Essa mudança foi vista como uma tentativa de alinhar o currículo às demandas do mercado, mas também como um reforço da divisão entre uma educação voltada para a elite e outra destinada às classes populares.
- **Alteração da Carga Horária:** A reforma também elevou a carga horária mínima anual para 1.000 horas, com uma progressiva ampliação para 1.400 horas em regime de tempo integral, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, as escolas ainda enfrentam dificuldades para implementar o aumento da carga horária, especialmente no que se refere à infraestrutura e à formação de professores.

A proposta dos itinerários formativos, embora apresente uma ideia de flexibilização e personalização do percurso escolar, gerou uma série de debates e críticas entre educadores, pesquisadores e profissionais da educação. Felipe (2021) aprofunda essa crítica, apontando que a flexibilização do currículo, ao invés de oferecer maior autonomia aos estudantes, reforça as desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro. A oferta limitada de itinerários formativos nas escolas públicas, especialmente em regiões mais vulneráveis, restringe as escolhas dos estudantes, ao contrário do que ocorre nas escolas privadas, que têm melhores condições de diversificar os percursos formativos.

Além disso, a redução da Formação Geral Básica (FGB) é vista como um esvaziamento do currículo, retirando disciplinas essenciais para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Disciplinas como História, Filosofia, Sociologia e Artes foram marginalizadas, em detrimento de uma formação técnica e instrumental voltada para o mercado de trabalho. Isso reforça o caráter dualista do Ensino Médio, que continua a separar os estudantes entre aqueles que terão acesso à formação acadêmica e aqueles que serão direcionados para ocupações técnicas de menor qualificação.

Nesse sentido, "desconsiderar a contribuição de outros campos do saber empobrece a formação do aluno, sobretudo no que diz respeito à formação de formas críticas de compreender o mundo e todos os acontecimentos que explicam o pensar e o agir do educando" (Felipe, 2021, p. 48). Essa marginalização de áreas de conhecimento que promovem a reflexão crítica limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem uma visão ampla e complexa sobre o mundo em que vivem.

A implementação dos itinerários formativos também colocou desafios práticos. A falta de infraestrutura adequada, a ausência de formação continuada para os professores e a falta de recursos para ampliar a oferta de itinerários em todas as áreas do conhecimento limitam a efetividade da reforma. As escolas públicas, que atendem majoritariamente estudantes de baixa renda, têm dificuldades para oferecer todas as opções previstas, o que acaba limitando o acesso a itinerários formativos diversificados.

Com a aprovação da Lei nº 14.945/2024, que passou a vigorar em 2025, houve uma tentativa de corrigir os desvios provocados pela reforma anterior. A nova legislação reestabelece a carga horária de 2.400 horas para a Formação Geral Básica, recuperando disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, e Artes, que haviam sido marginalizadas pela reforma de 2017.

A reforma de 2024 também propõe uma maior integração entre os itinerários formativos e a Formação Geral Básica, visando garantir que os estudantes tenham uma formação mais completa e equilibrada, sem a excessiva fragmentação que caracterizou a reforma anterior. No entanto, a possibilidade de flexibilização curricular em algumas áreas ainda persiste, levantando questionamentos sobre a efetiva superação da lógica dualista no Ensino Médio. Vejamos o que diz a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

Art. 18. Os Itinerários Formativos terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da Formação Técnica e Profissional, e serão compostos de aprofundamento nas áreas de conhecimento ou de Formação Técnica e Profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, p. 12, 2024)

Essa Resolução representa uma "redução de danos", mas não uma ruptura completa com o modelo excludente estabelecido pela reforma de 2017. O desafio de garantir que todas as escolas ofereçam itinerários formativos diversificados e de qualidade continua sendo uma realidade, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país. Outro aspecto importante que a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE n. 2/2024 apresenta é a forma de oferta dos Itinerários sob forma de projetos integradores. De acordo com essa Resolução:

Os projetos integradores desenvolvidos nos Itinerários Formativos de Aprofundamento devem promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências previstos nos parâmetros nacionais para a oferta dos itinerários formativos e proporcionar aos estudantes a oportunidade de consolidar e aprofundar seus conhecimentos, habilidades e práticas de forma integrada e contextualizada e, da mesma forma, integrar todas as dimensões da vida no processo formativo, mediante a oportunidade trabalho com temas transversais (Brasil, p. 13, 2024)

Como se observa, a revisão das diretrizes com a Lei nº 14.945/2024 e as DCNEM pode mitigar alguns dos impactos negativos da reforma de 2017, mas a superação definitiva dos desafios impostos por essa estrutura curricular ainda dependerá de políticas públicas que enfrentem as desigualdades de maneira estrutural e proporcionem condições equitativas para todos os estudantes, independentemente de sua classe social ou localização geográfica.

3.3 A interdisciplinaridade no Novo Ensino Médio: uma análise do DCRB

Para compreender de forma mais ampla o conceito de interdisciplinaridade e suas implicações tanto no campo educacional quanto no epistemológico, faz-se necessário recorrer às contribuições de dois autores fundamentais nesse debate: Ivani Catarina Arantes Fazenda e Hilton Japiassu. Ambos trazem perspectivas complementares que enriquecem a discussão sobre a integração de saberes e a superação da fragmentação disciplinar, abordando a interdisciplinaridade a partir de diferentes enfoques – pedagógico e epistemológico. A seguir, será realizada uma análise comparativa das ideias desses autores, explorando suas definições e reflexões sobre a interdisciplinaridade, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre esse conceito e sua importância na formação de professores e no avanço do conhecimento científico.

A interdisciplinaridade, tanto para Ivani Fazenda (2008) quanto para Hilton Japiassu (1976), apresenta-se como uma necessidade emergente no campo educacional e científico, no sentido de romper com a fragmentação do conhecimento que, historicamente, isolou os componentes curriculares em compartimentos estanques. Entretanto, ambos os autores abordam o conceito a partir de perspectivas que, embora convergentes em alguns pontos, trazem nuances distintas.

Fazenda (2008) aborda a interdisciplinaridade a partir de uma postura crítica e reflexiva, que exige dos educadores uma reorganização não apenas do currículo, mas também de sua prática pedagógica. Para ela, a interdisciplinaridade é uma atitude, uma postura ativa de busca constante pelo conhecimento, em que o professor precisa repensar suas práticas à luz das demandas sociais, políticas e econômicas do contexto em que atua. Esse processo implica não somente a integração de conteúdos, mas uma transformação mais profunda, onde a formação docente deve ser permeada por uma atitude de ousadia e questionamento, como expressado em sua afirmação de que a interdisciplinaridade representa uma "atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento" (Fazenda, 2008, p. 17).

Japiassu (1976), por outro lado, insere a interdisciplinaridade em um debate epistemológico mais amplo, enfatizando a necessidade de superação das fronteiras entre as disciplinas. Ele identifica a fragmentação do saber como uma "patologia" do conhecimento moderno, resultado da especialização exacerbada, que impede uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Para Japiassu, a interdisciplinaridade vai além da cooperação entre áreas do saber, propondo uma integração profunda que permita construir pontes entre as disciplinas, promovendo um nível mais avançado de articulação teórica e metodológica. Ao afirmar que "nada mais há que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques" (Japiassu,

1976, p. 40), o autor defende que a interdisciplinaridade não é uma moda ou tendência, mas uma exigência do progresso científico contemporâneo.

Embora ambos os autores concordem que a interdisciplinaridade é uma resposta à fragmentação do saber e uma necessidade para uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas, eles se diferenciam quanto ao foco. Fazenda (2008) enfatiza a postura crítica e transformadora do professor e sua prática pedagógica, enquanto Japiassu (1976) centra-se na crítica epistemológica, abordando a interdisciplinaridade como uma estratégia para reestruturar o conhecimento científico e superar os limites impostos pela especialização disciplinar. Ambos, no entanto, convergem na ideia de que a interdisciplinaridade é fundamental para enfrentar os desafios educacionais e científicos do mundo atual, promovendo uma visão mais integrada e holística do saber.

A seguir, será apresentado o Quadro 5, que compara os conceitos de interdisciplinaridade desenvolvidos por Ivani Fazenda e Hilton Japiassu. A utilização desta tabela visa proporcionar uma visão clara e estruturada das principais ideias de cada autor, facilitando a compreensão de suas abordagens sobre o tema. Ao explorarem a interdisciplinaridade, tanto Fazenda quanto Japiassu oferecem contribuições significativas que permeiam o campo educacional e científico, com diferentes enfoques. O Quadro 5, portanto, sintetiza esses pensamentos, destacando tanto as convergências quanto as divergências. No entanto, é importante reconhecer que a profundidade e complexidade do pensamento de ambos não pode ser completamente capturada em um formato resumido.

Quadro 5: Comparação dos Conceitos de Interdisciplinaridade: Ivani Fazenda e Hilton Japiassu

(continua)

Aspectos	Ivani Fazenda	Hilton Japiassu	Semelhanças
Definição Geral	Interdisciplinaridade como atitude crítica e reflexiva que vai além da integração técnica de disciplinas.	Interdisciplinaridade como superação da fragmentação do saber e das fronteiras entre as disciplinas.	Ambos buscam superar a fragmentação do conhecimento e integrar saberes de diferentes áreas.
Enfoque Principal	Postura ativa e crítica do educador frente ao conhecimento, com foco na prática pedagógica.	Crítica epistemológica ao isolamento das disciplinas e à especialização excessiva.	Reconhecem a importância da interdisciplinaridade para promover uma visão mais integrada do mundo.

(Conclusão)

Aspectos	Ivani Fazenda	Hilton Japiassu	Semelhanças
Objetivo	Superar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação mais contextualizada.	Construir uma ciência mais integrada e capaz de enfrentar as complexidades da realidade.	Visam a transformação do conhecimento e uma maior integração entre áreas distintas.
Relação entre Disciplinas	Interação profunda entre as disciplinas para redescoberta de metodologias e práticas pedagógicas.	Promove cooperação profunda entre as disciplinas, com uma integração teórica e metodológica.	Defendem uma interação significativa entre as disciplinas para gerar novos conhecimentos.
Abordagem Pedagógica	Exige que o professor repense suas práticas à luz das necessidades sociais e culturais.	Enfatiza a necessidade de um novo modelo de conhecimento que supere a especialização disciplinar.	Ambos destacam a importância da adaptação às novas demandas educacionais e sociais.
Contexto Social e Político	Diretamente relacionada às demandas sociais, políticas e econômicas, buscando formar cidadãos críticos.	Abordagem mais científica, voltada à reorganização dos saberes para enfrentar os desafios contemporâneos.	Reconhecem a relevância de uma abordagem interdisciplinar no contexto das demandas sociais e científicas contemporâneas.

Fonte: Organizado pela própria autora, 2024

O Quadro 5 apresenta um panorama comparativo essencial para entender as diferentes abordagens de Fazenda e Japiassu sobre a interdisciplinaridade, apontando seus pontos de convergência e distinção. No entanto, essa síntese não pretende esgotar o tema, visto que as reflexões de ambos os autores são vastas e oferecem grande riqueza para o debate. A tabela foi elaborada com o intuito de facilitar o entendimento inicial dos conceitos, servindo como referência para futuras análises mais aprofundadas.

Atualmente, as práticas interdisciplinares na educação estão sendo cada vez mais discutidas, sobretudo na formação de professores e nos cursos interdisciplinares em

universidades. Segundo Moura, Rosa e Massena (2021), há uma crescente demanda por atividades interdisciplinares na formação inicial de docentes, especialmente nas Ciências da Natureza. Os autores apontam que a implementação de práticas interdisciplinares enfrenta desafios significativos, devido à forte segmentação das disciplinas e à consolidação de uma “casa disciplinar” para os professores. Essa estrutura, descrita pelos autores como uma “terra natal disciplinar”, cria barreiras que dificultam a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de negociações e de um trabalho coletivo para que práticas interdisciplinares sejam efetivamente desenvolvidas no contexto educacional (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Por outro lado, Guimarães, Magalhães e Oliveira (2023) investigam a interdisciplinaridade no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BC&T) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e observam que, embora a estrutura curricular proponha eixos interdisciplinares, as práticas concretas ainda se limitam a uma integração superficial entre disciplinas. Os autores sugerem que, para que a interdisciplinaridade realmente se concretize, é necessário ir além das diretrizes curriculares e fortalecer ações práticas e metodologias que incentivem a colaboração entre professores e a criação de atividades pedagógicas integradas. Essa análise reforça a visão de que a interdisciplinaridade, embora valorizada nos documentos oficiais, precisa de um apoio mais efetivo para superar as limitações impostas pela estrutura disciplinar tradicional (Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

Esses estudos mostram que, embora a interdisciplinaridade seja amplamente discutida e incentivada nos currículos, sua implementação prática ainda enfrenta resistências e limitações significativas. Para que a interdisciplinaridade se estabeleça, é necessário um esforço contínuo de adaptação das práticas pedagógicas, fortalecimento do trabalho em equipe entre professores e uma reestruturação que permita uma integração mais profunda entre os conteúdos das disciplinas.

Após a análise atual da interdisciplinaridade e dos conceitos de Fazenda e Japiassu, é fundamental agora direcionar o olhar para o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). O DCRB concretiza esses princípios teóricos no contexto da prática educacional, orientando a implementação da interdisciplinaridade no currículo escolar baiano. A seguir, será analisado como o DCRB traduz essas ideias em estratégias pedagógicas voltadas para uma educação integrada e contextualizada.

A interdisciplinaridade, como abordada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), evidencia um esforço em promover a integração entre as áreas do saber e superar a fragmentação dos conhecimentos, uma proposta que encontra suporte teórico em autores como

Hilton Japiassu (1976) e Ivani Fazenda (2008). Ambos discutem o conceito de interdisciplinaridade como uma resposta crítica à compartimentação dos saberes e à especialização excessiva, o que, segundo eles, dificulta uma compreensão mais ampla e integrada da realidade.

O DCRB, ao afirmar que o currículo deve ser organizado por áreas de conhecimento e que isso "implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade" (DCRB, p. 134), alinha-se à crítica de Japiassu (1976) à fragmentação disciplinar. Para ele, a interdisciplinaridade surge como uma necessidade para superar a "patologia do saber", ou seja, o isolamento excessivo das disciplinas. Nesse sentido, o DCRB reforça a ideia de que a organização do currículo deve ser colaborativa, exigindo o planejamento e a execução cooperativa entre os professores para que as disciplinas se inter-relacionem de maneira mais profunda, o que ecoa o pensamento de Fazenda (2008), que entende a interdisciplinaridade como uma postura ativa e crítica frente ao conhecimento, que requer a revisão constante das práticas pedagógicas.

Além disso, ao destacar que o Ensino Médio deve "promover um estímulo à interdisciplinaridade" (DCRB, 2022, p. 139), o documento vai ao encontro das reflexões de Fazenda, que considera que a interdisciplinaridade é essencial para que os estudantes tenham uma formação integral, voltada não apenas para o acúmulo de conhecimentos, mas para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo. Fazenda (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade permite um "olhar ousado e reflexivo" sobre o saber, rompendo com as barreiras entre disciplinas e proporcionando uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes.

O DCRB também adota a interdisciplinaridade como uma ferramenta para a construção de uma nova postura diante do conhecimento, ao propor que "a interdisciplinaridade age a favor da construção de situações de contextualização e da atuação profissional preocupada com um olhar para além do espaço da sala de aula" (DCRB, 2022, p. 192). Este ponto reforça o argumento de Japiassu (1976), segundo o qual a interdisciplinaridade não se resume a uma simples justaposição de conteúdos, mas exige uma cooperação real entre as disciplinas, de modo que elas possam interagir e construir saberes mais completos e contextualizados. Assim, o DCRB propõe que a interdisciplinaridade deve instrumentalizar o estudante para que ele desenvolva uma visão mais ampla e crítica da realidade, algo que vai além da mera absorção de conteúdos fragmentados.

Outro exemplo significativo é o tratamento dado pelo DCRB à Geografia, que "dialoga e articula-se com História, Filosofia e Sociologia, assim como também com as demais áreas do

conhecimento" (DCRB, 2022, p. 211). Essa abordagem interdisciplinar reflete a concepção de Fazenda (2008), para quem a interdisciplinaridade se materializa nas interações entre diferentes áreas do saber, permitindo que os professores redescubram suas práticas pedagógicas e promovam um ensino mais integrado. Japiassu (1976), por sua vez, também reforça a importância dessa interação ao argumentar que a interdisciplinaridade oferece uma oportunidade para superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais, políticos e naturais.

Ao trazer exemplos como o itinerário "Planeta Vivo", que "traz uma interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e Ciências da Natureza" (DCRB, 2022, p. 367-368), o documento evidencia um esforço para aplicar a interdisciplinaridade de forma prática e efetiva, proporcionando uma visão "ampla e heterogênea" do mundo. Isso dialoga diretamente com as ideias de Japiassu, que vê a interdisciplinaridade como um processo que busca integrar diferentes áreas de conhecimento para oferecer uma visão mais global e articulada da realidade. Fazenda (2008), por sua vez, corrobora essa visão ao defender que a interdisciplinaridade deve ser capaz de promover a "transgressão das fronteiras" entre as disciplinas, permitindo que os estudantes e professores repensem suas práticas e construam um conhecimento mais amplo e crítico.

Por fim, o DCRB reconhece a necessidade de que as práticas interdisciplinares sejam amplamente aplicadas, inclusive nas disciplinas eletivas, afirmando que "há que se dar ênfase a propostas pedagógicas com ações que se harmonizem com práticas interdisciplinares" (DCRB, 2022 p. 212). Esse ponto é crucial, pois reforça a ideia de que a interdisciplinaridade não deve ser algo isolado ou restrito a determinados momentos do ensino, mas deve permear toda a organização curricular e as práticas pedagógicas da escola, o que é plenamente defendido tanto por Fazenda quanto por Japiassu.

Em síntese, o DCRB apresenta uma proposta teórica robusta ao posicionar a interdisciplinaridade como princípio estruturante do currículo, sugerindo a integração efetiva entre as áreas do conhecimento e uma formação mais crítica e contextualizada para os estudantes. Essa visão dialoga diretamente com os fundamentos teóricos de Japiassu (1976) e Fazenda (2008), que argumentam que a interdisciplinaridade é uma estratégia essencial para superar a fragmentação do saber e promover uma educação mais significativa e reflexiva, capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea.

No entanto, surge a necessidade de questionar como esses conceitos são, de fato, aplicados no cotidiano das salas de aula. Embora o DCRB apresente argumentos consistentes, é fundamental refletir sobre a viabilidade dessa interdisciplinaridade no chão da escola. Como

os professores, responsáveis pela implementação dessa visão, lidam com a prática interdisciplinar em um sistema que historicamente privilegia o ensino compartmentado? Além disso, quais são os obstáculos que podem comprometer essa proposta? A falta de formação continuada, o planejamento insuficiente e a rigidez das estruturas escolares podem dificultar o avanço dessa abordagem.

Diante disso, é essencial examinar se, na prática, as intenções expressas no DCRB estão sendo traduzidas em estratégias pedagógicas efetivas. Como os professores que atuam com os itinerários formativos, no colégio que é o locus desta pesquisa, estão implementando a interdisciplinaridade? Essas questões abrem espaço para a análise das entrevistas realizadas com os docentes, que será abordada no próximo capítulo. Esse exame crítico permitirá entender em que medida as propostas teóricas do DCRB estão sendo aplicadas e quais desafios práticos os professores enfrentam na construção de um ensino interdisciplinar.

3.4 A perspectiva da interdisciplinaridade em documentos oficiais

A interdisciplinaridade está prevista em diferentes documentos normativos que orientam a organização curricular do Ensino Médio, com destaque para:

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):** estabelece a necessidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e define os Itinerários Formativos como um eixo flexível para aprofundamento dos saberes, incentivando práticas interdisciplinares.
- **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2024).** De acordo com esse documento:

Os Itinerários Formativos de Aprofundamento serão organizados de forma a assegurar o tratamento interdisciplinar e integrado dos conteúdos de ensino e fomentar o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino, sistematizadas em projetos integradores, que contemplem propostas de investigação científica e tecnológica, iniciativas de estudo com propostas de intervenção social, entre outras possibilidades, de acordo com as características, singularidades e necessidades de cada escola e de cada território. (Brasil, p. 13, 2024)

- **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022):** destaca a importância do planejamento interdisciplinar para tornar o ensino mais significativo e contextualizado, promovendo conexões entre as disciplinas.

- **Plano de Flexibilização Curricular (PFC):** desenvolvido para atender às diretrizes do Novo Ensino Médio, incentiva metodologias que possibilitam a integração de conteúdos e a transversalidade dos temas.
- **Experiências pedagógicas no colégio:** a aplicação da interdisciplinaridade no contexto escolar tem sido desafiadora, com algumas áreas demonstrando avanços e outras ainda enfrentando dificuldades na sua implementação.

A presença desses elementos na legislação educacional e nos referenciais curriculares reforça que a interdisciplinaridade não deve ser apenas uma recomendação, mas uma prática efetiva no ensino-aprendizagem. Entretanto, sua aplicação ainda encontra barreiras estruturais e metodológicas, exigindo uma formação continuada para os docentes e um planejamento pedagógico mais integrado.

A análise dos documentos oficiais revela que a interdisciplinaridade tem sido incorporada como princípio orientador das políticas curriculares nacionais e estaduais, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o Plano de Flexibilização Curricular (PFC) sinalizam a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento e a valorização de práticas que promovam o diálogo entre as áreas. No entanto, a efetivação dessa perspectiva depende de muito mais do que diretrizes normativas: requer investimento contínuo na formação docente, reorganização da estrutura curricular e tempo efetivo para planejamento coletivo.

A escola investigada tem avançado significativamente na construção de práticas interdisciplinares, especialmente no desenvolvimento dos Itinerários Formativos. Professores de diferentes áreas têm articulado conteúdos a partir de temas geradores, partindo de problemas reais do território dos estudantes. Essa experiência dialoga com a concepção de Thiesen (2008), que compreende a interdisciplinaridade como um movimento articulador entre os campos epistemológico e pedagógico. Para o autor, a interdisciplinaridade não se resume à justaposição de conteúdos, mas implica uma recomposição dos saberes a partir da problematização da realidade, exigindo posturas dialógicas, éticas e colaborativas por parte dos docentes.

Contudo, mesmo com os avanços observados, ainda há desafios a serem enfrentados. A manutenção de práticas interdisciplinares depende da valorização institucional dessas iniciativas, da oferta de formações continuadas que aprofundem a compreensão teórico-metodológica do tema e da garantia de espaços de planejamento coletivo. Como nos alerta Thiesen (2008), a interdisciplinaridade exige uma ruptura com o paradigma moderno da

especialização fragmentada e só se sustenta quando há compromisso político e pedagógico com a construção de um conhecimento integrado, contextualizado e significativo. Quando não há condições materiais e simbólicas que sustentem esse movimento, corre-se o risco de sua redução a uma prática pontual ou a uma exigência formal desvinculada da prática docente real.

Assim, os documentos curriculares fornecem diretrizes importantes, mas é na prática pedagógica cotidiana, como a desenvolvida pelos professores da escola investigada, que a interdisciplinaridade se concretiza como possibilidade de transformação do processo ensino-aprendizagem. A experiência da escola demonstra que é possível romper com a lógica disciplinar fragmentada, desde que haja intencionalidade, articulação coletiva e abertura à construção de saberes que dialoguem com a vida dos sujeitos envolvidos na escola.

A implementação dos itinerários formativos no Colégio Estadual Luís Prisco Viana trouxe novas diretrizes para o Ensino Médio, impactando diretamente a organização curricular e a prática docente. Para compreender os desafios e as potencialidades desse processo, foram analisados documentos institucionais, como planos de curso, planos de aula e ementas dos itinerários formativos. Essa análise permitiu verificar que a escola está buscando implementar práticas que sejam coerentes com a certa a proposta oficial da Secretaria de Educação.

Os itinerários formativos têm como proposta a flexibilização curricular, permitindo que os estudantes escolham percursos formativos conforme seus interesses e projetos de vida. No entanto, a análise dos documentos revela que a implementação desse modelo ainda enfrenta desafios estruturais.

A análise das ementas e planos de curso dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos ofertados na Escola investigada permitiu identificar avanços significativos no que se refere à incorporação da interdisciplinaridade como princípio orientador. Contudo, também evidenciou tensões entre o discurso institucional presente nos documentos e os desafios reais de operacionalização dessa proposta no cotidiano pedagógico.

Quadro 6: Ementas analisadas com evidências de interdisciplinaridade

Componente Curricular	Síntese da Ementa	Evidência de Interdisciplinaridade
Saúde Integral, Agricultura e Segurança Alimentar	Discute saúde física, emocional e social em articulação com sustentabilidade e segurança alimentar.	Integra conhecimentos de Ciências da Natureza, Humanas e temas transversais como meio ambiente e saúde pública.

Espaços Inteligentes	Propõe projetos com base na Agenda 2030, desenvolvendo competências em sustentabilidade, inovação e tecnologia.	Relaciona áreas como Ciências, Humanas, Linguagens e Tecnologias com foco em soluções para problemas reais.
História dos Meus Ancestrais	Trabalha ancestralidade, identidade, cultura afro-brasileira e indígena em uma abordagem crítica e contextualizada.	Articula conteúdos de História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa com foco na diversidade cultural.
Tomando Decisões a partir dos Números	Aplica conteúdos de probabilidade, estatística e sistemas lineares à análise crítica de dados do cotidiano.	Integra Matemática com temas sociais e ambientais, promovendo o letramento estatístico aplicado à realidade.
Identities e Projetos de Nação	Analisa cultura, identidade, democracia e cidadania a partir de temas históricos e contemporâneos.	Interseção entre História, Filosofia, Sociologia e Geografia para compreender os projetos de nação no Brasil.

Fonte: Organizado pela própria autora, 2024.

Nota: As informações foram coletadas das ementas dos itinerários formativos, 2024.

O Quadro 6 sintetiza as ementas dos componentes analisados, destacando temas que, em sua formulação, sugerem uma perspectiva interdisciplinar. Embora essas ementas revelem a intenção de articular saberes e promover aprendizagens contextualizadas, é necessário problematizar até que ponto essas intenções se materializam em práticas efetivas e contínuas. A presença de temas transversais, como sustentabilidade, diversidade cultural e tecnologias sociais, aponta para possibilidades reais de integração curricular, mas a ausência de descrições mais detalhadas sobre como se dá essa articulação pode limitar a efetividade da proposta.

O Quadro 7, por sua vez, apresenta excertos dos planos de curso elaborados por docentes, nos quais é possível observar práticas que vão além da simples justaposição de conteúdos. Os trechos selecionados indicam experiências que buscam integrar metodologias, áreas do conhecimento e contextos reais, evidenciando uma aproximação concreta com os princípios da interdisciplinaridade. No entanto, tais práticas ainda se mostram concentradas em iniciativas individuais ou em projetos pontuais, o que demonstra a necessidade de políticas

institucionais mais estruturadas e de formações continuadas que sustentem a prática interdisciplinar como eixo permanente do processo educativo.

Quadro 7: Fragmentos dos planos de curso dos professores com evidências de interdisciplinaridade

Componente Curricular	Trecho extraído do plano de curso	Indicação da interdisciplinaridade
Tomando Decisões a partir dos Números	“Trabalhos em grupo serão incentivados para promover a colaboração [...] resolução de problemas com dados e gráficos do cotidiano.”	A resolução de problemas sociais com dados reais articula Matemática com Geografia, Ciências e temas sociais.
História dos Meus Ancestrais	“Estudo das culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras com ênfase na produção artística e literatura.”	Integra saberes de História, Artes, Literatura e Sociologia com abordagem decolonial.
IPN – Identidades e Projetos de Nação	“Análise fílmica, leitura de fontes históricas, debates e elaboração de propostas de intervenção social.”	Metodologia interdisciplinar que articula linguagem audiovisual, ciências humanas e prática cidadã.

Fonte: organizado pela própria autora, 2024.

Notas: As informações foram extraídas dos planos de curso analisados, 2024.

Na prática escolar cotidiana, muitas propostas interdisciplinares destacadas nos planos de curso tornam-se de difícil operacionalização, sobretudo pela falta de tempo comum entre docentes de diferentes áreas para a socialização de saberes. No Colégio onde se realizou esta pesquisa, as reuniões de Atividade Complementar (AC) ocorrem de forma conjunta apenas entre os professores das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. As demais áreas, como Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias realizam suas reuniões de forma segmentada, dificultando a articulação entre os componentes curriculares. Soma-se a isso o fato de que, em muitos casos, os docentes responsáveis por determinados componentes curriculares são contratados temporariamente e não possuem compatibilidade de horários para participação nas reuniões das áreas às quais seus componentes pertencem, o que compromete a construção coletiva e o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares mais consolidadas.

Dessa forma, a análise crítica dos documentos pedagógicos revela tanto o potencial quanto os limites da interdisciplinaridade no contexto dos Itinerários Formativos, apontando para a urgência de uma reflexão coletiva sobre o papel da gestão e coordenação escolar, da formação docente e das condições materiais na consolidação de propostas verdadeiramente integradoras.

Os planos de curso e as ementas analisadas indicam que a interdisciplinaridade é um princípio orientador dos itinerários. Contudo, observa-se uma fragmentação na construção das disciplinas, evidenciando a necessidade de maior integração entre as áreas do conhecimento. Embora as ementas sugiram a interação entre os componentes curriculares, as atividades planejadas nem sempre proporcionam essa interconexão de forma efetiva.

A análise dos planos de aula utilizados nos itinerários formativos aponta que a abordagem interdisciplinar ainda encontra resistência na prática docente. Embora os documentos demonstrem intenção de promover interação entre diferentes áreas do conhecimento, na prática, essa integração depende da iniciativa dos professores.

O planejamento de aula, em muitos casos, ainda segue o modelo tradicional, focado na transmissão de conteúdos de forma isolada. O uso de metodologias ativas e projetos interdisciplinares aparece de forma pontual, sugerindo que a consolidação de uma prática pedagógica mais integrada está em processo de construção.

Os documentos analisados indicam que o material didático utilizado nos itinerários formativos é um dos principais desafios para a implementação da interdisciplinaridade. Os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) não foram desenvolvidos especificamente para os Itinerários Formativos, exigindo adaptações por parte dos docentes.

O planejamento pedagógico precisa considerar essas limitações e buscar estratégias que favoreçam a interdisciplinaridade de maneira mais efetiva. Projetos pedagógicos, feiras temáticas e atividades extracurriculares são alternativas mencionadas nos documentos como forma de suprir essa carência.

A documentação oficial do Colégio reflete um esforço institucional para implementar os itinerários formativos dentro da proposta do Novo Ensino Médio. No entanto, observa-se que a articulação interdisciplinar ainda depende fortemente da iniciativa dos professores, sendo necessária uma maior estruturação curricular e suporte pedagógico para efetivar essa integração.

Apesar dos avanços expressos nos documentos pedagógicos e nas propostas curriculares da escola pesquisada, é preciso reconhecer que a efetivação da interdisciplinaridade ainda

enfrenta barreiras estruturais significativas no cotidiano escolar. A própria organização das Atividades Complementares (AC) revela limitações para o trabalho integrado entre áreas: apenas os docentes das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias possuem horários comuns para planejamento coletivo. As demais áreas – Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – realizam reuniões fragmentadas, restritas aos componentes curriculares de suas respectivas áreas, o que reduz as possibilidades de diálogo interáreas e de construção de propostas verdadeiramente integradoras.

Essa limitação se intensifica diante da rotatividade e da condição contratual de parte dos docentes, que, muitas vezes, não conseguem compatibilizar seus horários com as ACs da área de atuação. Isso inviabiliza a participação em espaços formativos e o planejamento conjunto, comprometendo a consolidação de práticas interdisciplinares efetivas. Conforme aponta Thiesen (2008), “ainda é incipiente, no contexto educacional, o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares [...]. Basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares” (THIESEN, 2008, p. 550). Essa estrutura fragmentada, que se reflete tanto na formação inicial quanto nas condições objetivas de trabalho, reforça a permanência de práticas pedagógicas isoladas, mesmo quando os documentos oficiais incentivam a articulação entre saberes.

Nesse mesmo sentido, Carvalho (2014) afirma que “muito ainda precisa ser feito para que a interdisciplinaridade aconteça nas escolas que se propõem a trabalhar seguindo a linha interdisciplinar. A natureza das ações escolares [...] ainda é bastante fragmentada. O professor vive sem tempo de compartilhar com o colega o conhecimento que tem” (Carvalho, 2014, p. 134). Essa ausência de tempo coletivo e de condições institucionais para o diálogo entre os professores reafirma a necessidade de políticas escolares que vão além do discurso e que garantam, de fato, meios concretos para que a interdisciplinaridade deixe de ser um ideal abstrato e se torne uma prática pedagógica estruturada, colaborativa e sustentável.

4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade tem sido apontada como uma das principais estratégias para superar a fragmentação do conhecimento no contexto escolar e para promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Japiassu (1976), um dos precursores do debate, adverte que a interdisciplinaridade não é uma justaposição de saberes, mas sim uma atitude epistemológica capaz de romper com as fronteiras artificiais entre as disciplinas. Essa concepção exige um novo olhar sobre o currículo, o planejamento pedagógico e a própria prática docente.

Autores como Thiesen (2008) e Pombo (2006) reforçam que a interdisciplinaridade requer não apenas vontade individual dos professores, mas também condições objetivas de trabalho, espaços coletivos de planejamento e formação continuada específica. Nesse sentido, Carvalho (2014) observa que, nas escolas, ainda prevalece uma lógica fragmentada, em que os docentes convivem com a ausência de tempo para compartilhar saberes e planejar de forma conjunta. Como destaca Fazenda (2008), a interdisciplinaridade se constitui na relação, na troca e na escuta, e sua efetivação depende de práticas colaborativas que envolvam toda a comunidade escolar.

É à luz dessas contribuições teóricas que se busca compreender como os professores da escola investigada percebem e vivenciam a proposta de interdisciplinaridade nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, considerando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na prática cotidiana.

As entrevistas realizadas com os professores possibilitaram uma compreensão mais aprofundada sobre a implementação da interdisciplinaridade nos itinerários formativos. Os docentes demonstraram diferentes perspectivas sobre o tema, apontando tanto os avanços quanto os desafios encontrados na prática.

Os professores entrevistados relataram que, embora a interdisciplinaridade seja um conceito importante para o Novo Ensino Médio, sua aplicação nem sempre ocorre de forma estruturada. Alguns docentes afirmaram que a integração entre disciplinas acontece de maneira natural, pois já desenvolviam projetos interdisciplinares antes da reforma. Outros, no entanto, destacaram que a falta de um direcionamento mais claro dificulta a execução dessa abordagem. Observemos as falas da docente a seguir:

“Já trabalhávamos com projetos interdisciplinares antes dos itinerários. O que mudou foi a obrigatoriedade e a falta de estrutura para executar esse trabalho dentro das exigências do Novo Ensino Médio.” (Professor A, 2024)

Os relatos também indicaram que o livro didático utilizado não atende às demandas interdisciplinares. O Professor C, por exemplo, destacou que:

“Os livros que recebemos não têm uma proposta interdisciplinar de fato. A gente precisa buscar conexões entre os temas por conta própria.” (Professor C, 2024)

Já o Professor E relatou:

“Faltava conteúdo de Filosofia, Sociologia e outras áreas. A Sociologia, por exemplo, acabou sendo trabalhada muito próxima da História, pois eram as áreas que tinham mais suporte no material adotado.” (Professor E, 2024)

Apesar dos esforços normativos e formativos, a efetivação da interdisciplinaridade ainda se mostra limitada por obstáculos institucionais e culturais. Os relatos dos docentes da escola pesquisada revelam que a ausência de tempo coletivo para o planejamento, o uso de materiais didáticos pouco integrados e a segmentação das reuniões pedagógicas por áreas de conhecimento inviabilizam propostas efetivamente interdisciplinares. Essa realidade encontra respaldo em Carvalho (2014), ao afirmar que “o fazer interdisciplinar precisa superar obstáculos institucionais, epistemológicos, psicossociológicos, culturais, de formação de pessoal capacitado e também superação dos obstáculos materiais” (p. 116), indicando que a intenção de integrar saberes exige suporte estrutural concreto.

Na mesma direção, Thiesen reconhece que, embora a temática da interdisciplinaridade esteja presente nas agendas escolares e formativas, “os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes” (Thiesen, 2008, p. 550). Ou seja, os modelos pedagógicos hegemônicos ainda favorecem a fragmentação do ensino, dificultando o diálogo entre áreas distintas. Japiassu (1976) observa que “a cooperação não é difícil apenas entre ciências diferentes, mas o problema se coloca no interior de cada disciplina” (p. 188). Para ele, “a unidade das ciências é uma possibilidade que só pode acontecer através do aprimoramento de uma nova metodologia capaz de estudar suas correlações, seus contatos e suas permutas” (p. 198).

Complementando essa análise, Pombo salienta que “a atividade disciplinar conduz a uma formulação e reformulação contínua do atual corpo de conhecimentos sobre o domínio em questão” (Pombo, 1994, p. 2, apud CARVALHO, 2014), o que pode dificultar a abertura ao

diálogo com outros campos. Diante disso, evidencia-se que a interdisciplinaridade, embora proposta nos documentos oficiais e defendida por muitos educadores, ainda carece de condições concretas para se consolidar como prática estruturante no cotidiano escolar.

Outro ponto levantado pelos docentes foi o impacto dos itinerários na carga horária das disciplinas tradicionais. Como os itinerários ocupam parte do tempo destinado às disciplinas regulares, os professores relataram que há uma defasagem na aquisição de conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. O Professor B apontou:

“Os alunos acabam tendo menos tempo de aula para conteúdos que são essenciais para o ENEM. Muitos se preocupam porque sentem que não estão se preparando adequadamente.” (Professor B, 2024)

Apesar das dificuldades, muitos professores consideram que os itinerários formativos representam uma oportunidade para inovar na prática pedagógica. Projetos interdisciplinares, feiras científicas e eventos temáticos foram destacados como iniciativas que contribuem para essa abordagem. Sobre isso, vale destacar a fala do professor D:

“Quando aplicamos júris simulados ou projetos temáticos, conseguimos integrar diferentes disciplinas de forma mais natural. Os alunos se envolvem mais e percebem as conexões entre os conteúdos.” (Professor D, 2024)

Esses relatos reforçam a importância da interdisciplinaridade como um caminho para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. No entanto, como aponta Fazenda (2008, p. 17), “a interdisciplinaridade exige a disposição dos sujeitos em compartilhar saberes e construir coletivamente o conhecimento”, o que ainda se apresenta como um desafio diante das condições concretas de trabalho docente. A falta de tempo coletivo, a rotatividade de professores contratados e a ausência de espaços institucionais efetivos de planejamento tornam a proposta interdisciplinar muitas vezes inviável, como também destaca Carvalho (2014, p. 134): “O professor vive sem tempo de compartilhar com o colega o conhecimento que tem.”

Thiesen (2008, p. 549) também contribui para esse entendimento ao afirmar que “a interdisciplinaridade não se constrói por decreto, mas por meio de uma prática pedagógica consciente, articulada e coletiva”. Essa afirmação encontra eco nas dificuldades relatadas pelos professores do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, que, apesar de reconhecerem o valor da interdisciplinaridade, ainda se deparam com estruturas escolares que mantêm a lógica disciplinar fragmentada, como argumenta Japiassu (1976), ao discutir a “patologia do saber compartimentalizado”.

A análise dos questionários aplicados nesta pesquisa, respondidos pelos quatro professores participantes, permitiu aprofundar a compreensão sobre os desafios enfrentados na construção de práticas interdisciplinares. A amostra, composta por docentes das áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, proporcionou uma escuta representativa das quatro áreas que compõem os Itinerários Formativos. Embora reduzido, esse recorte revelou convergências importantes entre os sujeitos no que se refere à valorização da interdisciplinaridade e às limitações institucionais que impedem sua consolidação.

Entre os principais entraves, destacou-se a falta de tempo para planejamento coletivo entre áreas, mencionada por todos os participantes. Um dos professores sintetizou essa percepção ao afirmar:

“A AC por área foi uma conquista, mas ainda temos muito a alcançar. Deveria existir um tempo de AC destinado ao planejamento coletivo entre todas as áreas para um trabalho mais eficaz.” (Professor A, Questionário, 2024)

Outro ponto recorrente foi a inadequação dos materiais didáticos disponíveis, frequentemente citados como fragmentados e disciplinarizados, dificultando a articulação entre os componentes curriculares. Como relatou um docente:

“Os livros ainda seguem uma lógica fragmentada. Falta um material que dialogue com as áreas em conjunto, principalmente nos itinerários.” (Professor D, Questionário, 2024)

Ainda assim, é importante destacar que a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se sobressai nesse processo, uma vez que possui maior tempo de atuação e experiência na prática interdisciplinar no colégio. Esse protagonismo tem favorecido a realização de projetos integradores mais frequentes e estruturados, servindo como referência para outras áreas que ainda enfrentam maiores dificuldades para consolidar essa abordagem.

4.1 O Produto Técnico e Tecnológico Educacional (PTTE): *Integrando Saberes*

Diante do cenário investigado e das demandas emergentes da prática docente observadas ao longo da pesquisa, elaborou-se um Produto Técnico e Tecnológico Educacional (PTTE) com o objetivo de apoiar os professores dos Itinerários Formativos na construção de práticas interdisciplinares mais estruturadas e contextualizadas. A seguir, apresenta-se esse material, suas fundamentações e sua organização pedagógica.

O PTTE desenvolvido nesta pesquisa intitula-se *Integrando Saberes: Sequência Didática para Itinerários Formativos no Ensino Médio com Abordagem Interdisciplinar*. Estruturado em formato de livreto, o material propõe uma sequência didática integradora voltada aos Itinerários Formativos, articulando as áreas de Matemática e Ciências da Natureza por meio da metodologia da modelagem matemática, com foco na temática da sustentabilidade.

A sequência é composta por atividades organizadas em etapas progressivas, contextualizadas e fundamentadas em princípios teóricos que valorizam a interdisciplinaridade como prática concreta, colaborativa e situada. A proposta baseia-se nos próprios relatos dos professores participantes, incorporando sugestões e buscando superar fragilidades evidenciadas durante a investigação. Trata-se, portanto, de um recurso pedagógico aplicável, adaptável e elaborado para responder às demandas reais do contexto da escola pública, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento do planejamento coletivo entre docentes de diferentes áreas.

Nesse sentido, o PTTE *Integrando Saberes* não apenas responde às lacunas apontadas pelos sujeitos da pesquisa, mas também apresenta uma metodologia replicável que valoriza a interdisciplinaridade como prática estruturada, reflexiva e coerente com os princípios do Novo Ensino Médio. Ao priorizar a articulação entre áreas distintas do conhecimento e integrar temas significativos ao cotidiano escolar, o material promove aprendizagens mais conectadas e um espaço concreto para a colaboração entre os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que a adoção dos Itinerários Formativos, conforme previsto na política do Novo Ensino Médio, no Colégio Estadual Luís Prisco Viana, apresenta avanços importantes, mas também desafios persistentes. A triangulação entre documentos institucionais, entrevistas, questionários e literatura acadêmica revelou que a interdisciplinaridade é valorizada pelos docentes, porém seu desenvolvimento mais aprofundado no cotidiano escolar ainda demanda um suporte mais estruturado, tanto no que se refere à formação docente quanto à organização do tempo pedagógico e aos materiais didáticos disponíveis.

Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se a ausência de materiais didáticos específicos e integrados, a necessidade de formação continuada voltada à prática interdisciplinar e a sobrecarga do trabalho docente, especialmente no que se refere ao tempo destinado ao planejamento coletivo. Apesar dessas dificuldades, os relatos apontaram que muitos professores já desenvolvem experiências interdisciplinares significativas, o que demonstra que há potencial consolidado na prática docente para avançar nessa direção.

Dessa forma, este estudo contribui para o aprofundamento da reflexão crítica sobre as práticas interdisciplinares no contexto do Novo Ensino Médio, oferecendo evidências concretas sobre suas potencialidades e limites. Embora situado em uma realidade escolar específica, o Colégio Estadual Luís Prisco Viana, os resultados apresentados refletem questões que atravessam o cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à efetivação das diretrizes curriculares em contextos marcados por desigualdades estruturais.

A interdisciplinaridade tem sido reiteradamente apontada como um dos pilares para um ensino significativo, integrador e contextualizado. Ao analisar os desdobramentos da aplicação dos itinerários formativos, esta pesquisa fortalece o debate sobre a efetividade do Novo Ensino Médio e evidencia a urgência de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho aos professores, formação continuada e materiais adequados ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

Os achados deste estudo dialogam com investigações como as de Ramal e Leme (2020) e Simão (2021), que reforçam a importância da interdisciplinaridade na constituição de currículos inovadores e comprometidos com a formação integral dos estudantes. Embora o Colégio Estadual Luís Prisco Viana apresente iniciativas relevantes já em curso, como projetos voltados à sustentabilidade desenvolvidos de forma integrada, os desafios identificados revelam que a consolidação sistemática de propostas curriculares interdisciplinares ainda enfrenta

limitações estruturais e organizacionais. Essa constatação também é observada em pesquisas como as de Shaw (2018), que destaca as dificuldades relatadas por educadores tanto da rede pública quanto da privada no que se refere ao tempo, à formação e à articulação entre os docentes, e de Moura, Rosa e Massena (2021), que identificam entraves semelhantes na formação inicial de professores das Ciências da Natureza. Tais estudos evidenciam que os obstáculos não são isolados, mas refletem um cenário mais amplo de tensão entre as diretrizes curriculares e as condições reais de trabalho nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Portaria nº 32/2022**. Estabelece que o Ano Letivo de 2022, da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, terá como balizador o continuum curricular 2021-2022 de que trata a Resolução CEE/BA nº 44, de 24 de agosto de 2021, como regime de ciclo escolar de aprendizagem contínua, enquanto persistir o contexto da atual pandemia decorrente da Covid-19. Disponível em: PORTARIA-32_2022.pdf. Disponível em: educacao.ba.gov.br. Acesso em 13 set 2023.

BAHIA. **Portaria nº 1978/2022**. Estabelece que o Ano Letivo de 2023, da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, terá Matriz Curricular. [PORTARIA-1978_2022.pdf](http://educacao.ba.gov.br) Disponível em: educacao.ba.gov.br. Acesso em 13/09/2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394/1996 (LDB), 11.494/2007 e 11.128/2005, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre a reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 48, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2023. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-5230-2023>. Acesso em: 01 out. 2024.

BÚSSOLA. Após pandemia, brasileiros apresentam até 4 anos de defasagem educacional. **Exame**, São Paulo, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/apos-pandemia-brasileiros-apresentam-ate-4-anos-de-defasagem-educacional/>. Acesso em: 30 set. 2024.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Interdisciplinaridade ou puzzle disciplinar?** Uma investigação em um curso de Letras/Inglês. 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13693/1/Eliana%20Marcia%20dos%20Santos%20Carvalho.pdf9>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para a Análise da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. (2023). **O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas**. *Educação Em Revista*, 14(27). Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42630>. Acesso em 16/06/2024.

DE SOUSA, Flávio Bezerra. **A política da contra-reforma do ensino médio: Da construção à consolidação (2013–2017)**. 2023. Tese de Doutorado. [sn].

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023. 152 p. ISBN 6557139975, 9786557139974. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Experi%C3%Aancia_e_educac%C3%A7%C3%A3o.html?id=UIC2EAAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em 02/06/2024.

FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani C. **O que é interdisciplinaridade?** – Ivani Fazenda (org). – São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011b.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Ed.: Papyrus, 2015.

FELIPE, Francisco Flávio Alves. **Produção da escola de ensino médio na rede estadual baiana: as disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos do ensino médio após a promulgação e implementação da Lei nº 13.415/2017**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro interinstitucional com a UNEB, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2021/tFrancisco%20Flavio%20Alves%20Felipe.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GALILEU. Novo Ensino Médio: entenda as 3 principais críticas ao modelo. *Revista Galileu*, São Paulo, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/04/novo-ensino-medio-entenda-as-3-principais-criticas-ao-modelo.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; Ricarte, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57–73, set. 2019/fev. 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOTTI, Alexxandra. DAHER, Hélio. **Como garantir a recomposição das aprendizagens na retomada presencial das aulas**, Revista Nova Escola, Rio de Janeiro, jan.2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20841/como-garantir-a-recomposicao-das-aprendizagens-na-retomada-presencial-das-aulas>. Acesso em: 13 de setembro de. 2022.

GUIMARÃES, P. B.; MAGALHÃES, A. P.; OLIVEIRA, A. F. **Do projeto pedagógico à sala de aula: a interdisciplinaridade no contexto do curso BC&T**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e39599, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839599>. Acesso em: 2 nov. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construção de uma Política**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 24, pp. 77-96, 1996. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04a07.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

LAURENCE BARDIN. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 04 jul. 2024.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOURA, J. H. C.; ROSA, M. I. P.; MASSENA, E. P. **Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de Ciências da Natureza**: contextos distintos, indagações similares. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 23, e22587, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230107>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MOZEN, R.; OSTERMANN, F. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar: panaceia ou falácia educacional? Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p92/3> 1572. Acesso em: 04 jul. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

RAMAL, A.; LEME, L.; et al. (Org.). **Educação Básica e Novo Ensino Médio**: Reflexões e Práticas. São Paulo: Moderna, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SHAW, G. S. L. **Dificuldades da interdisciplinaridade no ensino em escola pública e privada**: com a palavra, os educadores. *Cenas Educacionais*, v. 1, n. 1, p. 19-40, jan./jun. 2018. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5152>. Acesso em 18 jun. 2024.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio, (org). **Metodologias Ativas na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SIMÃO, M. C. L. G. **A Pedagogia da Interdisciplinaridade**: Entre a Formação e a Pesquisa. Campinas: Papirus, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. PARAÍSO, Marlucy A. VILELA, Rita A. SALES, Shirlei R. **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica** (Orgs.). Curitiba, PR: CRV, 2012.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545–554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/>. Acesso em: 18 abr. 2025..

UOL. **Entenda as críticas ao PL do Ensino Médio no Congresso Nacional**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2024/03/20/entenda-criticas-ao-pl-do-ensino-medio-no-congresso-nacional.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

VÁRIOS AUTORES. **O Novo Ensino Médio**: Implicações para a Educação e o Currículo. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Introdução:

- Apresentação do entrevistador e breve explicação do objetivo da entrevista.
- Reafirmação da confidencialidade e obtenção do consentimento para gravar a entrevista.

2. Contexto Profissional:

- Pode me falar um pouco sobre sua experiência como professor? Há quanto tempo você leciona no Ensino Médio?
- Qual sua área de formação e quais componentes curriculares você ensina atualmente?

3. Itinerários Formativos:

- Você poderia descrever sua experiência com os itinerários formativos? Como você tem implementado essas propostas na sua prática pedagógica?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com itinerários formativos?

4. Trabalho Interdisciplinar:

- O que você entende por trabalho interdisciplinar? Como você o enxerga no contexto do Novo Ensino Médio?
- Em sua opinião, quais são os benefícios do trabalho interdisciplinar para a aprendizagem dos estudantes?

5. Prática Pedagógica:

- Pode compartilhar algumas estratégias que você utiliza para promover um trabalho interdisciplinar em suas aulas?
- Existem exemplos específicos de atividades ou projetos interdisciplinares que você implementou com sucesso? Poderia descrevê-los?

6. Formação e Apoio:

- Qual é a sua percepção sobre a formação continuada que você recebeu em relação ao trabalho interdisciplinar? Você se sente preparado para desenvolver essa abordagem?
- Que tipos de apoio e recursos seriam úteis para você implementar um trabalho interdisciplinar mais eficaz?

7. Impacto na Aprendizagem:

- Em sua experiência, como os alunos têm respondido às aulas interdisciplinares? Você percebe uma diferença na qualidade da aprendizagem?
- Existem exemplos de melhorias ou mudanças observáveis na aprendizagem dos alunos devido ao trabalho interdisciplinar?

8. Avaliação e Reflexão:

- Como você avalia a eficácia das suas práticas interdisciplinares? Que métodos de avaliação você utiliza?
- Com base na sua experiência, o que você mudaria ou melhoraria na sua abordagem interdisciplinar?

9. Considerações Finais:

- Gostaria de acrescentar algo sobre a sua experiência ou sobre o tema do trabalho interdisciplinar que não foi abordado durante a entrevista?
- Você tem alguma sugestão ou recomendação para outros professores que estão começando a trabalhar com itinerários formativos e práticas interdisciplinares?

10. Agradecimentos:

- Agradecimento pela participação e pelo tempo dedicado à entrevista.
- Informações sobre os próximos passos da pesquisa e como os resultados serão compartilhados com os participantes.

APÊNDICE B – Questionário

Título da pesquisa: Prática Interdisciplinar nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades em uma escola pública da Bahia

Objetivo do questionário: Este instrumento visa investigar as percepções e experiências dos docentes quanto à prática interdisciplinar nos Itinerários Formativos, buscando compreender os avanços, limites e necessidades para sua efetivação.

I – Dados de Identificação

1. Nome (opcional): _____

2. Área de conhecimento a que pertence:

- Linguagens e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e suas Tecnologias

3. Componente(s) curricular(es) que ministra: _____

4. Tempo de experiência docente no Ensino Médio: _____ anos

5. Possui formação continuada na área de interdisciplinaridade?

- Sim Não

Se sim, especifique: _____

II – Questões Objetivas e Abertas

6. Você considera importante a articulação entre diferentes áreas do conhecimento no ensino médio?

- Sim Não Parcialmente

Justifique sua resposta:

7. Com que frequência você realiza atividades interdisciplinares nos itinerários formativos?

- Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

8. Quais os principais desafios que você enfrenta para desenvolver práticas interdisciplinares?

- Falta de tempo para planejamento coletivo

- Ausência de materiais didáticos integrados
- Pouca articulação entre os docentes
- Formação inadequada
- Outros: _____

9. A sua escola promove momentos sistemáticos de planejamento interdisciplinar entre as áreas?

- Sim Não Em parte

Se sim, como são organizados esses momentos?

10. Como você avalia o suporte institucional da escola para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares?

- Insuficiente Parcial Satisfatório Muito bom

Justifique:

11. Já participou de algum projeto interdisciplinar no colégio? Se sim, qual? Quais áreas estavam envolvidas?

12. Em sua opinião, como a interdisciplinaridade contribui para a formação dos estudantes no Novo Ensino Médio?

13. Que sugestões você daria para que a prática interdisciplinar se torne mais efetiva na escola?

Observações:

- As respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.
- Agradecemos imensamente sua contribuição!

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESVENDANDO CONEXÕES: ANÁLISE DAS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO BAIANO

Pesquisador: REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76773123.5.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia DEDC VI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.936.330

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS e DCH VI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE e PPGELS, LINHA DE PESQUISA II e ENSINO, SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI e Caetité, sob a orientação da Profa. Ginalda Cardoso Araujo.

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender a implementação das práticas interdisciplinares nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio de uma escola pública de Ensino Médio localizada no Alto Sertão da Bahia, mais especificamente, no município de Lagoa Real, Bahia. O Novo Ensino Médio, com sua estrutura flexível e itinerários formativos, representa uma transformação significativa na educação brasileira. Nesse contexto, a pesquisa busca analisar como a interdisciplinaridade está sendo incorporada nas práticas pedagógicas desses itinerários formativos, visando contribuir para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio no cenário estadual e local. A pesquisa envolve a investigação das diretrizes e políticas educacionais que embasam a reforma do Ensino Médio no Brasil, com foco na Bahia, identificando suas implicações para a interdisciplinaridade. Além disso, serão mapeados os itinerários formativos oferecidos pela escola selecionada, destacando as áreas de conhecimento abordadas e os enfoques interdisciplinares presentes. A pesquisa também

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos.
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.480-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.936.330

investigará as percepções e práticas dos professores em relação à interdisciplinaridade nos itinerários formativos, utilizando entrevistas e questionários como principais métodos de coleta de dados. Através deste projeto, espera-se contribuir para o debate sobre a melhoria da educação no Ensino Médio, promovendo práticas mais integradas e interdisciplinares que possam enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: Compreender a relação entre a implementação das práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e as diretrizes estabelecidas pelo DCRB (Documento Curricular Referencial da Bahia) e suas implicações no processo educativo de uma escola pública no município de Lagoa Real.

Objetivo Secundário:

- ζ Conhecer as orientações específicas relacionadas à interdisciplinaridade presentes no DCRB em relação aos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.
- ζ Entender as percepções dos professores em relação à incorporação das diretrizes do DCRB em suas práticas interdisciplinares nos Itinerários Formativos.
- ζ Analisar os desafios na implementação das práticas interdisciplinares nos itinerários formativos do Ensino Médio e suas relações com o DCRB

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Identificação dos Riscos 1.Risco de Exposição de Dados Pessoais e Confidencialidade - Descrição: Há risco de exposição de dados pessoais dos participantes (professores) durante a coleta e análise dos dados. Mitigação: Garantir a anonimização dos dados coletados, utilizar códigos de identificação, armazenar dados em locais seguros e limitar o acesso apenas ao pesquisador principal. 2.Risco de Estresse ou Desconforto Emocional - Descrição: Professores podem se sentir desconfortáveis ao discutir suas práticas pedagógicas, desafios e percepções. Mitigação: Explicar claramente o objetivo da pesquisa, garantir um ambiente de entrevista confortável, permitir a retirada do consentimento a qualquer momento sem prejuízo para o participante. 3.Risco de Repercussões Profissionais - Descrição: Professores podem temer que suas respostas possam afetar suas avaliações profissionais ou relacionamento com a gestão escolar. Mitigação: Assegurar que todas as informações fornecidas serão tratadas com

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 6.936.330

confidencialidade e que os resultados não serão compartilhados de forma que possam ser atribuídos a indivíduos específicos. 4.Risco de Má Interpretação dos Dados Coletados - Descrição: A interpretação errônea dos dados pode levar a conclusões incorretas que podem afetar negativamente a implementação futura das práticas interdisciplinares. Mitigação: Utilizar uma análise de dados rigorosa, garantir a validação dos dados com os participantes (member checking) e a revisão por pares. 5.Risco de Viés do Pesquisador - Descrição: O pesquisador pode introduzir vieses inconscientes durante a coleta e análise de dados. Mitigação: Adotar técnicas de triangulação de dados e análise, manter um diário reflexivo durante a pesquisa, e buscar feedback de colegas pesquisadores. 6.Risco de Impacto no Tempo dos Participantes - Descrição: Professores têm agendas ocupadas, e participar de entrevistas pode afetar seu tempo disponível para outras atividades

Benefícios:

Planejar a pesquisa de forma a maximizar os benefícios. Evitando causar dano físico, psicológico, social ou emocional aos participantes. Contribuir para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Cronograma exequível

Metodologia atende aos preceitos éticos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1 Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;

2 Termo de confidencialidade: Em conformidade;

3 A autorização institucional da proponente: Em conformidade

4 A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade

5 - Folha de rosto: Em conformidade

6 Modelo do TCLE: Em conformidade

7 Modelo do Assentimento: Não se aplica.

8 Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;

9 Termo de concessão: Em conformidade

10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em conformidade

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 6.936.330

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261538.pdf	14/06/2024 17:10:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PPGELS.pdf	14/06/2024 17:09:18	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termodecompromissoparacoletadedadocomarquiv.pdf	03/01/2024 17:50:58	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termo_de_concessao.pdf	03/01/2024 17:24:50	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	02/01/2024 17:53:09	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termodeautorizacaonstitucionalcoparticipante.pdf	02/01/2024 17:39:00	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	08/12/2023 17:13:10	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	_TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_PROPONENTE_compre			Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Parecer: 8.938.330

Outros	ssedpdf.pdf	08/12/2023 17:13:10	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de concordância	_DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_O_DESENVOLVIMENTO_DO_PROJETO_DE_PESQUISA_assinado.pdf	08/12/2023 16:40:48	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência Folha de	TCLE_2_assinado.pdf	08/12/2023 16:39:10	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito
Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	08/12/2023 16:10:16	REGIANE DA SILVA DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 08 de Julho de 2024

**Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br