



() CTS (X) CA () EAM () ENF () EAP () EX () FP () HFS () IDD () LEQ () MD () PEQ () TIC

O lugar da Física e da Química nos Itinerários Formativos Transdisciplinares do DCRB

Átila Damasceno dos Santos* (PG)

Universidade Estadual de Santa Cruz/adsantos.ppgecm@uesc.br

Anike Araujo Arnaud (PQ)

Universidade Estadual de Santa Cruz/aaarnaud@uesc.br

Resumo

No estado da Bahia, as diretrizes impostas pela Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio foram traduzidas e contextualizadas por meio do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), elaborado a partir das especificidades locais ao mesmo tempo em que dialoga com o referencial nacional. A partir desse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica do DCRB, discutindo suas implicações para o ensino de Ciências da Natureza, com ênfase na Química e na Física, e investigar os temas presentes nas ementas dos Componentes Curriculares dos Itinerários Formativos Transdisciplinares. A análise, baseada na perspectiva da análise documental, evidenciou a presença de temas relevantes nas áreas de Química, como poluição, biotecnologia e reciclagem, e de Física, como energias renováveis e eletricidade, além de tópicos com potencial interdisciplinar, como mudanças climáticas, tecnologias sustentáveis e saberes tradicionais. Destaca-se positivamente a valorização do contexto local e a proposta de integração entre conhecimentos científicos e questões regionais. No entanto, observa-se uma tensão entre a flexibilidade dos itinerários e a ausência de um eixo específico voltado ao aprofundamento das Ciências da Natureza, o que pode comprometer a abordagem de conteúdos fundamentais da área.

Palavras-chave: BNCC. DCRB. Interdisciplinaridade.

Introdução

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), publicado em 2022, emerge conforme indicam as diretrizes nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. A BNCC, por sua vez, foi elaborada no contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), que promoveu mudanças na estrutura curricular, com ênfase na flexibilização e na organização por áreas de conhecimento. O DCRB, portanto, representa a adaptação dessas diretrizes ao contexto baiano, buscando equilibrar as demandas

nacionais com as particularidades locais. Segundo Costa, Carmo e Selles (2023) o processo de construção do DCRB foi assistido pelo Ministério da Educação, a partir das ações do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, e foi construído por meio de parcerias com entidades empresariais e bancárias. Para os autores, a atuação dessas entidades e do governo federal reforça a convergência entre os dois documentos, tornando pertinente a análise comparativa de seus textos para identificar tanto as continuidades quanto as rupturas.

Esse processo de construção de um currículo não está isento de disputas e desafios, especialmente no que diz respeito à implementação de um que articule conhecimentos de forma crítica e interdisciplinar, como no caso das áreas da Ciências da Natureza.

Considerando o currículo como um espaço de poder, em que alguns conhecimentos são mais valorizados em detrimento de outros, cabe atenção a essas alterações no currículo do ensino médio, procurando analisar o tipo de sociedade que se quer formar com essas mudanças, e como a priorização destes conhecimentos irá interferir na formação e na vida dos estudantes. (Barbosa; Fiamengue, 2024, p. 2)

Segundo o documento do DCRB (Bahia, 2022), a implementação do Currículo na Bahia foi marcada por um processo de construção participativa entre 2019 e 2022, envolvendo escolas-piloto, consulta pública e homologação em 2022, com implementação gradual até 2024. Esse alinhamento à BNCC, porém, não se limitou a uma mera reprodução das diretrizes nacionais, mas incorporou adaptações locais, como a inclusão de temas específicos da cultura e história dos povos baianos. Por exemplo, a Resolução CEE/BA nº 125/2024 instituiu diretrizes curriculares para a inserção das lutas pela independência do Brasil ocorridas na Bahia, criando o componente curricular de História da Bahia. Essa contextualização possibilita o diálogo entre o currículo e a realidade dos estudantes, em contraproposta, exige dos professores uma formação que vá além do ensino tradicional, abarcando saberes locais e multidisciplinares. Para Costa, Carmo e Selles (2023):

O DCRB reproduz diversos aspectos da configuração do componente escolar Ciências, proposto pela Base Nacional, qualificando-o por uma perspectiva tradicional e positivista. Ainda assim, ao contrário da BNCC, o Currículo Bahia apresenta algumas possibilidades para as escolas baianas produzirem currículos que transgridam a normativa proposta. (Costa; Carmo; Selles, 2023, p. 596)

O DCRB está organizado em três volumes, sendo o segundo dedicado ao Ensino Médio, abrangendo modalidades como o ensino regular, integral, profissional e noturno. Sua estrutura reflete a proposta da BNCC, dividindo o currículo em duas partes principais, a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (I.F.'s). A FGB, que ocupava 60% (atualmente pode ocupar até 80%) da carga horária total, é composta pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), enquanto os Itinerários Formativos, correspondente a porcentagem restante, permitem aos estudantes aprofundarem seus estudos em áreas de interesse. Segundo o DRCB (Bahia, 2022), essa divisão visa promover

uma educação mais flexível e alinhada aos projetos de vida dos alunos (componente obrigatório que deveria auxiliar os estudantes em escolhas profissionais e pessoais), conforme previsto no Novo Ensino Médio. No entanto, como apontam críticos como Mortimer (2018), e Santos *et al.* (2022) essa estrutura acentuava desigualdades, especialmente em escolas públicas que não dispunham de recursos para oferecer todos os itinerários, como os relacionados às CNT:

[...] a divisão do currículo em itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e contraria o sentido que a LDB 9.394/96 conferiu ao Ensino Médio na condição de parte constituinte da Educação Básica. Isso porque o ENEM continuará com o seu nível de dificuldade, sem mudanças, e as escolas privadas terão a possibilidade de escolher adaptar-se a nova estrutura da BNCC ou não, contribuindo ainda mais com a desigualdade escolar e social dos estudantes. (Santos *et al.*, 2022, p. 84)

Nesse sentido, as Portarias nº 77/2025 e 124/2025, nos termos da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, trouxeram atualizações para o DCRB, em consequente para o Ensino Médio Baiano, especialmente no que diz respeito à organização curricular e aos Itinerários Formativos. A Portaria nº 77/2025 definiu matrizes curriculares para todas as modalidades de ensino, incluindo regular, integral, campo e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), e estabeleceu que a carga horária da FGB não poderá ser inferior a 2.400 horas, representando um aumento de 600 horas em relação ao modelo anterior. Já a Portaria nº 124/2025 ajustou os Itinerários Formativos com foco transdisciplinar, priorizando abordagens que integram diferentes áreas do conhecimento.

Em virtude desse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise crítica do DCRB, discutindo suas implicações para o ensino de Ciências da Natureza, com ênfase na Química e na Física. Além disso, busca-se analisar os temas presentes nas ementas dos Componentes Curriculares dos Itinerários Formativos Transdisciplinares, buscando identificar como os saberes dessas áreas são integrados e mobilizados nas propostas curriculares do Ensino Médio.

DCRB

No contexto do DCRB, o ensino da Química e da Física está inserido na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). A FGB prevê o estudo dessas disciplinas de forma integrada, com carga horária reduzida em comparação ao modelo atual. A lei do Novo Ensino Médio (nº 13.415/2017), tornava apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática obrigatórias, entretanto, na Bahia, todas as disciplinas deveriam ser trabalhadas em todas as escolas, porém, com carga horária reduzida. Por exemplo, a Química aparecia nas matrizes curriculares com apenas uma aula semanal na 1ª e 2ª séries e duas aulas na 3ª série, o que levantou preocupações sobre a profundidade do conteúdo abordado.

No que diz respeito ao componente curricular de Química, antes da BNCC, este componente era ministrado pelos docentes nos três anos do Ensino Médio, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, apresentando carga horária de 1h e 40 min semanais. Com a reforma do NEM, esta carga horária reduzida e parte substituída pela oferta de itinerários formativos. Tal fato acarretará lacunas e prejuízos ao conhecimento científico-escolar dos estudantes. (Santos, *et al.*, 2022, p. 84).

Além disso, alguns Objetos de Conhecimento, propostos pelo DCRB são frequentemente amplos e vagos, como “Produção de Instrumentos Musicais” ou "Bioquímica Laboratorial", o que poderia dificultar o planejamento docente e a construção do conhecimento dos alunos. Essa superficialidade foi destacada por Santos (2024), que embora tenha apresentado aspectos positivos sobre o DCRB, chama atenção para a incompatibilidade entre a extensão e complexidade dos conteúdos, e sua relação com o tempo disponível para sua abordagem e a formação docente necessária para implementar tais práticas.

Com a revogação parcial da Reforma do Ensino Médio (lei nº 14.945/2024), o ensino da Física e Química voltaram a ser obrigatórios no território nacional, e em consonância com a Portaria 77/2025, aumentou as horas direcionadas as disciplinas que, embora não tenham sido negligenciadas pelo estado, assim como fez o Novo Ensino Médio, sofreram danos com a Reforma como a carga horária semanal. A partir da Portaria 77/2025, em todas as séries não só Química, Física e Biologia, mas também Geografia e História passam a ter duas aulas por semana.

O DCRB aborda não apenas as diretrizes curriculares nacionais, mas também demandas específicas do contexto baiano, introduzindo os Temas Integradores como proposta transversal para promover interdisciplinaridade e coerência entre os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BAHIA, 2022). Além disso, segundo Santos (2024), o documento valoriza a diversidade do território baiano, incentivando a inclusão de temáticas locais no currículo para fortalecer a relação entre escola e comunidade, com foco no respeito à diversidade, na cidadania e na autonomia das instituições para adaptar os conteúdos às suas realidades específicas. Conforme o documento curricular:

Esses temas preservam uma abordagem de interesse social, prática recorrente no fazer de muitas escolas, cumprindo, assim, o importante papel político e pedagógico nos espaços formais de humanização, promovendo discussões e reflexões sobre os enfrentamentos de violações de direitos e das mazelas sociais, evidenciando as necessidades dos estudantes. (Bahia, 2022, p. 71)

Esses temas oferecem oportunidades para abordar conceitos de Química e Física de forma contextualizada, como no estudo de energias renováveis ou na análise crítica do consumo tecnológico. No entanto, sua efetividade depende da capacidade das escolas e professores em integrá-los, superando a abordagem superficial que muitas vezes caracteriza tais iniciativas. Em síntese, o DCRB representa um esforço para adaptar as diretrizes nacionais ao contexto regional

da Bahia, mas sua implementação enfrentou e enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que demandam reflexão crítica e investimento em formação docente e infraestrutura:

A falta de infraestrutura das escolas públicas e também a ineficiente formação do professor para atuação interdisciplinar contribui para fragilizar ainda mais o ensino, podendo causar um distanciamento daquilo que a Química propõe em suas relações com a cultura, o desenvolvimento social e a autonomia dos alunos, seja pela desvalorização da pesquisa e do fazer científico ou pelo sentido incutido no discurso do DCRB e da BNCC disfarçando a formação precária a que os estudantes estarão expostos quando da quase aniquilação da aprendizagem de conteúdos científicos. Portanto, afirmamos que a organização curricular do NEM não é apenas uma dimensão pedagógica do ensino, mas sim um utensílio governamental de controle, devido ao acesso desigual e seletivo ao conhecimento científico. (Santos, *et al.*, 2022, p. 91-92)

A partir das Portarias nº 77/2025 e 124/2025, observa-se uma tentativa de reorganizar os Itinerários Formativos, priorizando aqueles de natureza transdisciplinar. Enquanto a primeira versão do DCRB previa itinerários por áreas do conhecimento (como Ciência Viva, relacionado à área de Ciências da Natureza) e itinerários integrados (que combinavam duas áreas), as portarias recentes retiraram essas opções, focando apenas em dois itinerários transdisciplinares. Essa mudança pode ser interpretada como uma resposta às críticas sobre a fragmentação do conhecimento, mas também reduz as opções disponíveis para os estudantes, especialmente aqueles interessados em aprofundar estudos em áreas específicas, como Química e Física. Essa tensão entre flexibilidade e aprofundamento é central no debate sobre o Novo Ensino Médio e merece atenção no contexto baiano.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental, para investigar como o DCRB e as Portarias nº 77/2025 e 124/2025 estruturam os conteúdos de Química e Física no contexto do Novo Ensino Médio, com ênfase nos Itinerários Formativos Transdisciplinares. Conforme destacado por Fávero e Centenaro (2019), a pesquisa documental em políticas educacionais é um procedimento metodológico que envolve técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, abrangendo dimensões metodológicas, técnicas e epistemológicas. Essa abordagem é particularmente relevante para este estudo, uma vez que os documentos analisados carregam intencionalidades, contradições e disputas de poder, exigindo uma análise crítica que vá além do conteúdo explícito.

O corpus da pesquisa é composto por fontes primárias, incluindo o DCRB, as portarias mencionadas, a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a Lei nº 14.945/2024 (que altera aspectos da Reforma). A seleção dos documentos foi pautada pela relevância e representatividade, buscando uma análise crítica das diretrizes curriculares em vigor.

Para a realização da análise, iniciou-se com a leitura atenta do DCRB atualmente vigente. Em um segundo momento, recorreu-se às produções acadêmicas que discutem o referido documento curricular, as quais possibilitaram ampliar a compreensão tanto dos textos quanto dos contextos que os atravessam. Por fim, voltamo-nos à investigação de elementos externos ao documento, a exemplo das diversas portarias nele mencionadas, com o intuito de identificar possíveis contradições entre os fundamentos teóricos que sustentam o texto curricular e a lógica educacional que efetivamente o orienta.

Para compreender as relações entre os conteúdos de Química e Física no contexto da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, nesse trabalho apresenta-se um quadro analítico que sintetiza alguns temas prescritos nos documentos, destacando como os conhecimentos científicos são articulados e contextualizados no currículo baiano.

Resultados e Discussão

Um dos resultados deste trabalho destaca a profundidade que o DCRB traz em seus elementos pedagógicos, buscando adaptar as diretrizes nacionais às particularidades locais, incorporando temas que transversalizam o conhecimento de muitas formas, como objeto de conhecimento "Povos africanos: alquimia, metalurgia, arte, arquitetura, engenharia, agricultura, filosofia, literatura, artesanato, música, dança, matemática, astronomia, medicina e tecnologias em geral" (BAHIA, 2022, p. 360), buscando promover uma abordagem contextualizada para os estudantes. No entanto, a redução da carga horária de disciplinas como Química e Física (ampliada em 2025), especialmente nas primeiras séries do Ensino Médio, gerou preocupações quanto à profundidade dos conteúdos abordados.

A recente revogação parcial do Novo Ensino Médio pela Lei nº 14.945/2024 e as atualizações trazidas pelas Portarias nº 77/2025 e 124/2025 no contexto baiano representaram um esforço para corrigir essas lacunas, restabelecendo a obrigatoriedade dessas disciplinas (lei para o cenário nacional) e aumentando sua carga horária (portaria na Bahia). Isso pode contribuir para a formação no ensino das Ciências da Natureza, entretanto, marcas históricas do DCRB deixam de existir. A exemplo, o tema "Povos Africanos", presente no Itinerário Formativo Integrado Homo-Solutio (da área de Ciências da Natureza e Matemática), entre tantos outros, cedem o seu lugar no currículo para dois Itinerários Transdisciplinares, que embora prevejam em suas ementas a comunhão entre conhecimentos ancestrais e escolares, se comunicam de maneira rasa com a CNT.

Com a homologação das portarias e a implementação de apenas dois I.F.s, o ensino médio baiano conta com 14 componentes curriculares na parte flexível, onde 6 deles se

relacionam de alguma forma com a CNT. Desses 6 componentes, apenas 4 são voltados para a CNT, e nenhum deles interagem objetivamente com a Física ou a Química, ou seja, em suas ementas trazem temas (tópicos) onde conceitos físicos e químicos podem ser contextualizados. Não é mais possível observamos exemplos como “Física, química e biologia: cozinha e ciência” um dos objetos de conhecimento do Componente Curricular “Do Sol ao Sabor”, do I.F. Conexão Saúde (presente na primeira versão do DCRB), que explicita a relação da CNT com o contexto.

No cenário atual da CNT, pós portarias, tem-se 6 componentes curriculares, tais como Matemática Aplicada, Etnomatemática, Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas, Tecnologias Sociais e Ambientais, Educação Sociocientífica e Saberes do Campo, e Educação Sociocientífica. O quadro 1 apresenta alguns temas presentes nas ementas dos Componentes Curriculares dos I.F.s Transdisciplinares atuais que se relacionam com a Física, Química e Biologia, prescrito na Portaria nº 124/2025.

Os principais temas observados nas ementas incluem, na Química, assuntos como poluição, biotecnologia, química atmosférica e processos de reciclagem, enquanto na Física destacam-se energias renováveis, eletricidade, física do clima e geometria aplicada. Além disso, há um potencial interdisciplinar em temas como mudanças climáticas (química e física), tecnologias sustentáveis (integração de materiais e processos energéticos), agricultura sustentável (química do solo e física de irrigação), ciência e saberes tradicionais (etnoconhecimento e agricultura sustentável) e ciência crítica (educação sociocientífica e ambiental).

Quadro 1 – Relação entre os Componentes Curriculares e os temas de Química e Física

Componente Curricular	Temas Relacionados à Química	Temas Relacionados à Física	Temas integrados (Química e Física)
Matemática Aplicada	- Análise de dados químicos (estatística).	- Geometria aplicada (cálculos de área/volume).	- Estatística e Probabilidade (análise de dados científicos). - Análise Combinatória (usada em cálculos químicos e físicos).
Etnomatemática	- Sistemas de medidas tradicionais (ex.: química de materiais naturais).	- A matemática Maia a serviço da astronomia. - Geometria em construções e artesanato (física prática).	- Sistemas de numeração históricos (base para medições científicas).

Quadro 1 – Relação entre os Componentes Curriculares e os temas de Química e Física

Componente Curricular	Temas Relacionados à Química	Temas Relacionados à Física	Temas integrados (Química e Física)
Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças climáticas (química atmosférica, efeito estufa). - Processos de reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> (Pouco se relaciona) - Energias renováveis (solar, eólica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Poluição do ar (dispersão física e composição química). - Sustentabilidade energética. - Energias renováveis (física e química de fontes limpas).
Tecnologias Sociais e Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Soluções sustentáveis (química de materiais e reciclagem). - Gestão de resíduos (processos químicos de decomposição). 	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologias para o semiárido (física de captação de água). - Mudanças climáticas (relações de calor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Agricultura sustentável (química do solo e física de irrigação). - Tratamento de água e esgoto (processos físicos-químicos).
Educação Sociocientífica e Saberes do Campo	<ul style="list-style-type: none"> - Biotecnologia. - Poluição e gestão de resíduos. - Saúde pública (processos químicos). - Agricultura sustentável (química do solo, fertilizantes). - Mudanças climáticas e saúde pública (impactos bioquímicos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologia e Inovação na Bahia - Eletricidade (plataforma Tinkercad). - Energias renováveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças climáticas (química atmosférica e física térmica). - Ciência e saberes tradicionais (etnociência). - História da ciência e do conhecimento científico
Educação Sociocientífica	<ul style="list-style-type: none"> - Química dos materiais. - Impactos socioambientais (contaminação). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnologias emergentes (física aplicada). - Energia renovável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Biotecnologia (processos bioquímicos e físicos). - Sustentabilidade (integração de conhecimentos). - Método científico e experimentação (laboratório de física/química).

Fonte: Organizado pelos autores com base no DCRB (Bahia, 2022).

Destacamos como um aspecto positivo a proposta de manter o contexto local, as portarias consolidaram os Itinerários Formativos Transdisciplinares, que integram conhecimentos científicos com temas regionais, como sustentabilidade, tecnologias sociais e saberes tradicionais. Entretanto, essa transição para um modelo ainda mais flexível gera preocupações, como a ausência de um itinerário que aborde de forma mais aprofundada questões ligadas a Ciências da Natureza. Esse fato pode limitar o aprofundamento em conteúdos basilares da Química e Física (por exemplo a termodinâmica, cinética ou eletroquímica), que antes podiam ser vistas nos I.F.s ligados a CNT, porém agora tem a sua possibilidade limitada à FGB. Embora componentes como "Educação Sociocientífica" e "Tecnologias Sociais e Ambientais" permitam conexões interdisciplinares, a falta de um eixo dedicado às Ciências da Natureza pode resultar em uma abordagem superficial de conceitos fundamentais da área, e fugir da proposta dos Itinerários de complementar e dar suporte ao aprofundamento e ao conhecimento.

Sobre as Portarias e a valorização dos conhecimentos locais nos novos itinerários, como a relação entre conhecimentos tradicionais e científicos, observa-se a exemplo, o componente "Educação Sociocientífica e Saberes do Campo" (120h), onde é possível a aplicação da Química em contextos como agricultura sustentável, fitoterapia e gestão de recursos naturais no semiárido baiano. Essa abordagem valoriza a cultura regional e aproxima os estudantes de problemas reais, entretanto, demanda um conhecimento docente que seja capaz de articular não só a interdisciplinaridade do I.F., mas também saberes científicos/pedagógicos e populares. Ainda assim, a perda de objetos de conhecimentos específicos, como "Povos Africanos: alquimia, metalurgia e astronomia", revela a tensão entre preservar a riqueza dos conteúdos disciplinares sem sacrificar o contexto local e tudo que nela e para ela foi construído.

Essa tensão entre flexibilidade e especialização permanece como um desafio na implementação do currículo, exigindo ações que garantam equidade no acesso às oportunidades educacionais. Nesse aspecto, a formação docente emerge como um elemento crítico, já que os Itinerários Formativos promovem práticas cem por cento transdisciplinares, exigindo saberes que vão além das formações previstas dos docentes, além de se afastarem de suas áreas do conhecimento. Para Santos, *et al.* (2022):

Além disso, vários desses componentes apresentam caráter interdisciplinar, o que remete às questões relacionadas a formação inicial de professores, que não está voltada para essas práticas. Também nos leva à reflexão de que poucos profissionais, já atuantes, participam de atividades de formação continuada, tampouco que estas estejam voltadas para duas áreas distintas. Assim, nos indagamos sobre qual é a formação exigida para esse(a) professor(a)? O governo irá fornecer subsídios para a formação docente através de cursos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem discente? (p. 91)

A infraestrutura escolar também é um ponto crítico. Componentes como "Educação Sociocientífica" e "Tecnologias Sociais e Ambientais" pressupõem atividades práticas, como experimentos em laboratório ou projetos de campo, que dependem de recursos materiais e espaços adequados. Será que o conhecimento construído no componente "Educação Sociocientífica e Saberes do Campo" não será melhor edificado em escolas onde haja espaços educacionais não formais que relacionam com o campo? Escolas onde apenas muros e paredes cobrem seu entorno, ou em grandes centros urbanos, darão a devida atenção ou conseguiram dar conta do componente? Dito isso, essas e outras escolas, carecem também de laboratórios equipados, internet de qualidade ou mesmo materiais básicos para aulas experimentais, e essa limitação pode dificultar a implementação dos itinerários transdisciplinares, transformando-os em discussões puramente teóricas, por vezes desconectadas da prática.

Além disso, a desigualdade regional na Bahia agrava esses desafios. Enquanto escolas em centros urbanos podem contar com parcerias com universidades e institutos de pesquisa, as

instituições rurais muitas vezes enfrentam dificuldades para acessar até mesmo formação básica. A Portaria nº 77/2025 prevê a implementação gradual do currículo até 2027, mas sem investimentos em formação docente e infraestrutura, o risco é que as mudanças fiquem restritas a poucas escolas, aprofundando as disparidades educacionais no estado.

Conclusão

Diante da análise realizada, foi possível compreender que, embora o DCRB proponha uma valorização do contexto local e incentive abordagens transdisciplinares, as ementas dos Componentes Curriculares dos Itinerários Formativos ainda revela necessidade de atenção no que se refere ao aprofundamento dos conhecimentos de Química e Física.

Os temas presentes dialogam com questões socioambientais relevantes e apresentam potencial para a integração entre saberes científicos e tradicionais, mas a ausência de um itinerário especificamente voltado às Ciências da Natureza compromete a consolidação de uma formação mais aprofundada nessas áreas.

Assim, conclui-se que, apesar dos avanços em termos de contextualização e interdisciplinaridade, o currículo carece de maior equilíbrio entre flexibilidade e profundidade, exigindo políticas de formação docente e investimentos estruturais que viabilizem a implementação de práticas educativas coerentes com os objetivos do ensino de Ciências no Ensino Médio.

Nesse sentido, os resultados deste trabalho reforçam que a efetividade do DCRB e suas atualizações dependem de investimentos na formação contínua dos professores, recursos didáticos e infraestrutura. Sem essas condições, há o risco de que as inovações propostas permaneçam no plano teórico, sem influenciar a qualidade da educação oferecida aos estudantes da Bahia.

Por fim, destaca-se que a articulação entre políticas educacionais e demandas locais deve ser fortalecida. O DCRB já dá passos nessa direção, ao incorporar temas como mudanças climáticas no semiárido e saberes tradicionais, mas é preciso garantir que essas conexões sejam significativas e não apenas simbólicas.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia Etapa do Novo Ensino Médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BAHIA. Estado da Bahia. Secretaria da Educação. Portaria Nº 77, de 17 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, nos termos da Lei Nº 14.945/2024 e em consonância**

com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, ano CIX, n. 24.078, p. 54-61, 18 jan. 2025.

BAHIA. Estado da Bahia. Secretaria da Educação. Portaria n° 124, de 31 de janeiro de 2025. **Altera os Anexos II e III da Portaria N° 77/2025 e dispõe sobre a organização curricular das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, nos termos da Lei N° 14.945/2024 e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).** Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, ano CIX, n. 24.088, p. 1-8, 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei n°. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília DF, 2017.

BRASIL. **Lei n° 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1° ago. 2024. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. A Reforma do Ensino Médio no estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16891. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16891>. Acesso em: 28 jul. 2025.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês; CARMO, Edinaldo Medeiros; SELLES, Sandra Lúcia Escovedo. O componente curricular Ciências no currículo Bahia: continuidades e rupturas com a BNCC. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 16, n. nesp.1, p. 577–601, 2023. DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1115. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/1115>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2025.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção.** Portal SBPC net, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/abncc-do-ensino-medio-entre-o-sonho-e-a-ficcao/>. Acesso em: 28 jul. 2025

SANTOS, Átila Damasceno. **Novo Ensino Médio na Bahia: impactos para o Ensino de Física.** Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Física. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2024. Disponível em: <https://ri.ufrb.edu.br/jspui/handle/123456789/4314>. Acesso em 28 jul. 2025

SANTOS, Daniele Silva dos; SOUZA, Shirley Farias de; REBOUÇAS, Esmeraldo Fábio Argolo; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele. O Documento Curricular Referencial da Bahia: análise do Itinerário Formativo Ciências da Natureza para o Ensino Médio Integral. *Communitas*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 80–95, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-7. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6047>. Acesso em: 28 jul. 2025.