



Reformas Estruturais e (Re) Construção Curricular em uma Escola Pública de Feira de Santana: Uma Análise a partir da Experiência de Um Bolsista do PIBID

Structural Reforms and Curricular (Re)Construction in a Public School in Feira de Santana: An Analysis Based on the Experience of a PIBID Scholarship Recipient

Eduardo Almeida Silva

Cláudia Elena Carneiro

Rafael Ramos Longuinhos

Resumo: O presente estudo apresenta um relato de experiência com a abordagem qualitativa, desenvolvido em meio ao contexto de uma escola pública localizada em Feira de Santana. A partir da perspectiva e da vivência de um bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisaram-se os desdobramentos relacionados às reformas estruturais no cotidiano escolar, que ocorreram simultaneamente ao processo de (re)construção curricular, que subsidiou a revisão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Para tanto, foram realizadas reflexões acerca do currículo praticado na unidade escolar e sobre os agentes envolvidos em sua (re)construção, bem como a análise do Documento Curricular Referencial da Bahia. Os resultados indicam que as reformas na estrutura física da escola impactaram significativamente a rotina pedagógica, exigindo constantes adaptações nos processos de ensino e aprendizagem. Conclui-se que tais mudanças evidenciam a grande necessidade de maior articulação entre a organização curricular e as condições estruturais das instituições escolares.

Palavras-chave: currículo; DCRB; ensino-aprendizagem; docência.

Abstract: This study presents a qualitative experience report, which was developed in the context of a public school located in Feira de Santana. From the perspective and experience of a scholarship recipient from the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), the unfolding of structural reforms in the daily school routine was analyzed. These reforms occurred simultaneously with the process of curricular (re)construction, which supported the revision of the school's Political-Pedagogical Project. To this end, reflections were made on the curriculum practiced in the school and on the agents involved in its (re) construction, as well as an analysis of the Bahia Reference Curriculum Document. The results indicate that the reforms in the school's physical structure significantly impacted the pedagogical routine, requiring constant adaptations in the teaching and learning processes. It is concluded that these changes highlight the need for greater articulation between curricular organization and the structural conditions of school institutions.

Keywords: curriculum; DCRB; teaching-learning; teaching.

INTRODUÇÃO

A educação, no mais amplo sentido que esta palavra pode apresentar, é parte basilar do assentamento dos humanos enquanto sociedade. A agricultura, a

medicina e a culinária, por exemplo, foram desenvolvidas a partir da capacidade cognitiva dos hominídeos, ou seja, da sua capacidade de educar-se e educar as gerações descendentes.

A humanidade distingue-se dos demais animais tanto pela capacidade de transformar a natureza quanto pela sua capacidade de reflexão. Com a evolução das sociedades e do pensamento, fez-se necessária a organização do conhecimento em áreas e, por conseguinte, a institucionalização do ensino do conhecimento historicamente construído e acumulado. Desse modo, surgem as escolas, instituições criadas para o desenvolvimento intelectual e o exercício da cidadania.

No âmbito da educação escolar baiana, atualmente, todo o planejamento é voltado para os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Português, Matemática, Educação Física, História, Arte, Sociologia, Filosofia, Geografia, Física, Química e Biologia, bem como dos componentes curriculares eletivos, compondo o Itinerário Formativo Integrado Transdisciplinar do currículo escolar do Ensino Médio que, no caso do estado da Bahia, caracteriza-se pela oferta de: Educação Sociocientífica; História da Bahia e História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira; Produção e Interpretação Textual; Matemática Aplicada; Tecnologias Sociais e Ambientais; Estrutura Básica da Sociedade Brasileira; Linguagens e Culturas; Etnomatemática; Educação Ambiental, Territórios e Mudanças Climáticas; Sociedade, Pensamento e Geopolítica (Bahia, 2022).

É nesse contexto que, para organizar todos os objetos do conhecimento nas mais variadas disciplinas, atreladas às diversas áreas do conhecimento, assim como as atividades, habilidades e competências, cargas horárias, programas de disciplinas etc., existe o currículo escolar. O currículo, por sua vez, é um termo de difícil definição conceitual, sendo trabalhado por diversos(as) teóricos(as) da educação. Freitas, Pinto e Pimenta (2021) sustentam que esta discussão acerca do currículo pode não ser fácil, dadas as nuances e definições distintas.

Corroborando estas ideias, Lopes (2011, p. 19) aponta que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.”

Desse modo, buscar nos referenciais teóricos por um conceito definitivo e único de currículo é negar a multiplicidade de suas nuances particulares e seu posicionamento dentro dos processos histórico-educacionais.

Ainda assim, a forma que o currículo assume é definida pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino (IE), ou seja, todas as ações subsequentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem serão orientadas por ele, caracterizando, dessa forma, o que chamamos de currículo escolar. Com isso, percebe-se que boa parte do que envolve a comunidade escolar consta no PPP, e este orienta os passos que gestores, professores, discentes e demais membros da comunidade seguirão em prol de processos de ensino e aprendizagem cada vez mais significativos e com maior qualidade. Isso caracteriza o currículo na prática escolar.

Isto posto, a existência do currículo enquanto orientador traz um tom imperativo para sua essência, afinal, o currículo serve apenas para direcionar os sujeitos cognoscentes quanto ao desempenho de seus papéis ou é usado como instrumento de poder?

Para melhor organização das discussões apresentadas, o texto foi subdividido em seções, as quais se dispõem em ordem: Procedimentos metodológicos; O currículo como instrumento de poder; O Documento Curricular Referencial da Bahia e o currículo escolar; O corpo docente como criador de currículo(s); Resultados e Considerações finais.

Na seção *Procedimentos metodológicos*, explica-se como este estudo foi pensado e realizado.

A seção *O currículo como instrumento de poder* traz algumas reflexões apoiadas em autores da área acerca do que é o currículo escolar, de fato, perpassando pela construção social das escolas e pelos conflitos entre as classes sociais.

Já a seção *O Documento Curricular Referencial da Bahia e o currículo escolar* se aprofunda no estudo de documentos que regem o sistema escolar brasileiro, mais precisamente no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e em como este normatiza a educação da Bahia.

A seção *O corpo docente como criador de currículo(s)* traz a visão de um futuro docente sobre a reconstrução curricular, apontando a necessidade dos docentes terem participação ativa nas discussões curriculares, o que é sustentado também em documentos como a Lei de Diretrizes de Bases (LDB).

Por fim, nas seções *Resultados e Considerações finais*, se rediscute o que foi exposto nas seções anteriores e reflete-se sobre a prática docente e os currículos escolares praticados na educação pública.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo é um relato de experiência, produto das observações e reflexões de um licenciando que atuou como bolsista do subprojeto de Ciências Biológicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), executado por uma instituição de ensino superior em parceria com algumas instituições da Educação Básica.

As observações e as narrativas deste relato foram produzidas em uma escola pública em Feira de Santana. Desse modo, o estudo desenvolvido apresenta uma

1 {...} “É uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (CAPES, 2024).

abordagem qualitativa, levando em consideração que a escola é o ambiente que atua como “fonte direta dos dados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Com isso, além de trazer as percepções de um ex-bolsista do PIBID quanto à imersão em um ambiente escolar atípico (onde a escola passava por barulhentas reformas e rodízios que serão posteriormente explicados), o estudo teve como objetivo investigar os impactos que os processos de reformas e (re)construções dos espaços físicos e curriculares podem trazer para os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o estudo delinea-se como sendo uma pesquisa de natureza básica, haja vista o nosso interesse em “[...] gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Quanto aos objetivos de pesquisa, o estudo caracteriza-se como exploratório, pois buscamos “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (Gil, 2002, p. 41).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, neste estudo, obtivemos os dados a partir de um processo de observação vivencial amparada na análise de referências bibliográficas e da base documental. Em relação à pesquisa documental (Prodanov; Freitas, 2013), analisou-se o DCRB, ainda pouco explorado analiticamente na literatura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Currículo como Instrumento de Poder

As escolas da Educação Básica, presentes em diversos contextos, frequentemente apresentam elementos históricos relacionados a relações de poder e dominação social dos menos influentes e afortunados pela classe considerada dominante.

Araújo (2015), ao realizar uma revisão dos trabalhos de Marx e Engels, destaca que a sociedade moderna se estrutura a partir de conflitos de classe, havendo um embate entre propriedade pública e privada, cujos ecos resultam na dicotomia entre escolas públicas e privadas; sendo a segunda moldada de acordo com o interesse imediato do capital e a primeira como expressão direta das lutas populares no enfrentamento ao sentido privatista que a ordem capitalista imprimiu sobre a educação.

O sistema educacional brasileiro não está alheio a essa problemática e, diariamente, são observadas diferenças nos métodos de ensino, incentivo financeiro e currículos entre escolas de centros urbanos e zonas rurais, bem como entre regiões do país e, principalmente, entre escolas públicas e particulares.

Pensar o currículo da Educação Básica envolve trazer a comunidade escolar, principalmente os sujeitos cognoscentes, para o campo das discussões e tensionamentos de poder. Nesse sentido, coloca-se a questão sobre a responsabilidade pela (re)construção dos currículos?

Considerando o atual contexto de neoliberalismo², sem uma construção crítica e participação democrática da comunidade escolar, o currículo pode acabar sendo reduzido a um mero instrumento de reprodução social “[...] entre a sociedade e a escola, pois essa instituição pode ser apenas um espaço de reprodução de políticas vigentes quando se propõe a desenvolver projetos sem nenhuma análise e nenhuma avaliação mais efetiva [...]” (Lima, 2012, p. 23).

Com isso, apesar de trazer um conceito multifacetado, o conceito contemporâneo de currículo pode ser compreendido como uma prática discursiva. Nesse contexto, “isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos.” (Lopes, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades (politização do currículo), por mais que a sua história seja configurada por ações marcadamente conservadoras (Macedo, 2008).

É possível considerar que essa discussão no campo teórico é refletida diretamente no dia a dia escolar. Neste, professores e estudantes são afetados pelas decisões tomadas acerca da organização curricular, pois vivenciam o efeito em cascata do que é legislado pelos órgãos hierarquicamente superiores da educação, como o Ministério da Educação, os conselhos de educação e as secretarias estaduais e municipais, que exercem funções de comando, direção e controle.

Nesse contexto, indivíduos e órgãos subordinados são, em boa parte, conduzidos a cumprir as normativas legais, mesmo diante de manifestações de insatisfação, não havendo espaço para críticas e/ou diálogos. Diante disso, reforça-se a necessidade de processos de reestruturação curricular que considerem a participação ativa dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

O Documento Curricular Referencial da Bahia e o currículo

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC), em 2018, o estado da Bahia deu início ao processo de reestruturação curricular para a Educação Básica, envolvendo as etapas dos Ensinos Fundamental e Médio.

Tal processo gerou, inicialmente, estranhamento entre os docentes, o que pode ser compreendido considerando que os conteúdos escolares, organizados por meio do currículo, refletem as especificidades dos contextos educacionais (Lima, 2012). Nesse sentido, a BNCC foi, em alguns contextos, interpretada como uma normativa de caráter homogeneizante, ao propor a padronização de conteúdos, habilidades e competências.

Indo de encontro a isso, o DCRB é concebido como um documento normativo flexível, que busca integrar inovações e atualizações pedagógicas, alinhadas aos marcos legais e ao arcabouço teórico-metodológico do referencial curricular, levando *2 Neste artigo, se entende o Neoliberalismo de acordo com a definição que traz David Harvey (Harvey, 2008) ao caracterizá-lo como a privatização, financeirização, desregulamentação e retração do Estado de bem-estar social promovendo a transferência de recursos públicos ao setor privado e o agravamento das desigualdades socioeconômicas.*

em consideração as contribuições da comunidade escolar. Ainda, este documento propõe-se a atender às vivências de cada realidade existente na Bahia.

O DCRB para o Ensino Fundamental é uma importante iniciativa da política educacional do Estado da Bahia, visando garantir direitos de aprendizagem aos estudantes da rede. A sua elaboração teve início em 2018, passando por um processo de consulta pública no mesmo ano e sendo posteriormente avaliada e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Em 2019, recebeu a aprovação final e foi oficialmente reconhecido através de sua homologação no Diário Oficial Estadual.

A partir de 2020, todas as secretarias de educação municipais e escolas dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE³) receberam o documento físico para orientar a elaboração e implementação do Documento Referencial Municipal (DCRM) e do PPP. Nesse cenário de organização curricular, no ano de 2022, na Bahia, o CEE homologou o DCRB para o Ensino Médio.

Este documento normativo estadual traz, em linhas gerais, um rol de objetos de conhecimento que os componentes curriculares deverão adotar em cada etapa da Educação Básica. Assim, visa orientar os sistemas de ensino, as redes e as instituições de ensino da Educação Básica do estado baiano, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus PPPs.

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 também destaca a importância da participação da comunidade escolar na discussão, elaboração e implementação dos planos de educação e projetos político-pedagógicos das instituições, visando efetivar a autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.

Apesar da existência de diretrizes legais que asseguram essa autonomia, observa-se que sua efetivação ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar, o que evidencia a necessidade de fortalecer processos participativos na construção curricular.

Assim, evidencia-se a concepção de currículo como um projeto que deve ser construído com autonomia pelas instituições de ensino, mas reconhece que ainda há desafios para efetivar essa autonomia na prática.

O corpo docente como criador de currículo(s)

Os professores têm um papel fundamental na mudança do currículo. Destaca-se a importância de sua participação desde o início do processo, com garantia de apoio institucional e inserção nas tomadas de decisão.

Ao valorizar a experiência e a expertise dos professores, pode-se favorecer a construção de um currículo mais relevante, adaptado às reais necessidades dos discentes, buscando prepará-los para os desafios do século XXI.

³ “Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia” (Bahia, 2026).

No que tange ao conceito de autonomia presente nos documentos legais relacionados à educação (DCRB, BNCC, PNE, LDB, DCNEB), observa-se que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) fornecem uma definição clara e conceitual de autonomia, descrevendo-a como a capacidade de tomar decisões com base em regras relacionais. Desse modo, à luz do pensamento de Schiabel (2017), pode-se inferir que essa autonomia é relativa, uma vez que se insere em um sistema de normas e diretrizes que orientam a organização educacional.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 destaca a importância da gestão democrática, que deve envolver os sistemas e instituições educacionais, considerar os diferentes níveis de ensino e promover mecanismos de participação coletiva. O PNE também enfatiza a necessidade de debater conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e participação, visando aprofundar a compreensão e promover uma maior legitimidade e concretude no cotidiano escolar (Schiabel, 2017).

Quando a organização curricular é elaborada sem diálogo e colaboração da comunidade escolar, tende a limitar a criatividade e a autonomia dos professores e a comprometer a dimensão formativa da prática pedagógica. Essa rigidez é descrita como um peso imposto aos docentes e gestores, que acabam se sentindo restritos e sem autonomia para tomar decisões.

Apesar dos documentos oficiais assegurarem a autonomia das instituições no processo de construção do currículo, essa autonomia não se legitima apenas pela força legal. Outras variáveis influenciam a configuração do currículo no planejamento e no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante às escolas públicas de educação básica graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (Schiabel, 2017). No entanto, mesmo após vinte anos da promulgação da lei, esse direito ainda não é efetivado.

Diante disso, evidencia-se que o corpo docente não deve ser compreendido apenas como executor de diretrizes curriculares previamente estabelecidas, mas como agente fundamental na construção participativa e ressignificação do currículo no contexto escolar. Sua participação ativa nos processos decisórios contribui para a elaboração de propostas mais contextualizadas, críticas e alinhadas às demandas reais da comunidade escolar.

Nesse sentido, fortalecer a autonomia docente e os espaços de participação coletiva configura-se como condição essencial para a consolidação de práticas curriculares mais democráticas e socialmente referenciadas, como defendem os documentos normativos voltados para a educação.

RESULTADOS

O licenciado foi inserido nessa instituição para desempenhar as suas atividades formativas em um contexto bem atípico do que se observava em tempos

pretéritos. Ao chegar, deparou-se com uma instituição escolar que, no ano letivo de 2023, estava passando por duas grandes reformas estruturais: física e curricular.

O processo inicial apresentou dificuldades devido ao contexto institucional marcado por instabilidade. Ter a primeira experiência de trabalho nestas circunstâncias gerou impactos significativos na experiência inicial docente. A experiência em um contexto escolar sem a ocorrência de reformas estruturais ou reorganizações como o rodízio de turmas tenderia a evidenciar, por contraste, os impactos dessas condições sobre a prática docente e os processos de ensino e aprendizagem.

Os processos de ensino-aprendizagem no ambiente institucionalizado são rotineiros para docentes e discentes, que pesquisam e compartilham seus saberes e experiências com foco em tentar construir novos conhecimentos.

A construção do conhecimento é coletiva, colaborativa, paulatina e deve ser orientada para que seja eficiente, bem como atesta Werneck (2006, p. 176) quando escreve que “não se pode imaginar que possa, cada um, ‘construir’ o seu conhecimento de modo totalmente pessoal e independente sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal”.

O tempo é fator fundamental para a estruturação desses processos e este recurso foi um elemento dificultador para o trabalho do pibidiano⁴. Este ficou receoso, tanto pela redução da carga horária destinada às aulas de Biologia no âmbito do Ensino Médio público, devido à Lei 13.415/2017, que instaurou o Novo Ensino Médio ou NEM, quanto pelas obras que estavam sendo executadas na escola, alterando a rotina do trabalho pedagógico por meio do rodízio semanal entre as etapas de ensino (Fundamental e Médio).

Essencialmente, o rodízio foi a solução encontrada pela gestão escolar para que os estudantes não tivessem perdas mais significativas em seu desenvolvimento, dada a falta de espaço físico (salas) decorrente da reforma. A logística do rodízio de aulas entre as etapas funcionou com alternância de semanas: em uma semana, os estudantes do Ensino Fundamental tinham aulas presenciais, ficando em casa os estudantes do Ensino Médio; na semana seguinte, era a vez dos discentes do Ensino Médio estarem na instituição de ensino, enquanto os do Ensino Fundamental permaneceriam em suas residências, realizando as atividades propostas pelos professores.

Com isso, há o distanciamento entre o professor e o estudante, entre o estudante e a comunidade escolar, tal como o possível enfraquecimento dos vínculos que se tentou construir após o período da pandemia da Covid-19. Encontram-se incluídos nestes vínculos, também, aqueles relacionados ao pibidiano, que foi afetado de mesma forma pela dinâmica da escola.

Enquanto bolsista, desejou se aproximar dos estudantes. Porém, seu trabalho teve que ser totalmente adaptado à logística citada anteriormente, dividindo-se em equipes de ação para tentar aproveitar o tempo com os estudantes de Ensino

4 Pibidiano é a denominação que recebe o(a) bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Médio, elaborando os seus materiais, desenvolvendo vínculos afetivos e, acima de tudo, adquirindo experiência profissional.

Houve também o distanciamento pibidiano-ambiente escolar no que tange à interação com a sala de aula. Entretanto, contornou-se o distanciamento com o prosseguimento do projeto Clube de Ciências em horários diversos aos das aulas regulares dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da escola campo.

Por iniciativa do professor titular da área de Ciências Biológicas, este clube foi estabelecido com o intuito de mitigar as perdas acadêmicas sofridas por estudantes que pretendiam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se sentiam incomodados com os transtornos decorrentes da reforma estrutural.

Estes estudantes engajaram-se em atividades de estudo de casos com resolução de problemas, resolução de questões retiradas das edições passadas do ENEM e rodas de conversa sobre temas atuais e relevantes para o bom desempenho no vestibular.

Ao longo das atividades, realizaram-se discussões e correções de questões que foram trabalhadas em exames anteriores, que permitiram verificar os graus de leitura, de interpretação de texto e de consolidação das aprendizagens obtidas ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio dos estudantes.

No decorrer do ano letivo de 2023, foi possível perceber que o Clube de Ciências e as outras intervenções realizadas pelo bolsista precisaram passar por ajustes para atender à nova rotina e aos horários dos professores e estudantes.

Destaca-se o imenso transtorno que uma reforma estrutural pode causar, visto que houve circulação constante de veículos de obra, materiais sendo carregados para todos os lados, trabalhadores da construção civil com acesso frequente às dependências da escola e equipamentos de construção que geravam elevados níveis de ruído (Fig. 1), gerando perturbação na comunicação entre professores e estudantes durante as aulas.

Figura 1 - Profissionais utilizando betoneira ao lado de salas de aula.



Fonte: O autor (2023).

Apesar de se compreender que reformas na estrutura da escola são, de fato, necessárias para melhor atender ao público, não existe método de ensino, currículo

ou curso de licenciatura que prepare/instrua o docente a competir pela atenção dos estudantes com uma betoneira à sua janela durante a aula.

Acredita-se que, se um estudo fosse desenvolvido com vistas a comparar o aprendizado entre estudantes de uma escola que está passando pelo transtorno de reformas com o aprendizado de estudantes que não vivem essa realidade, é possível inferir que aqueles cuja vida diária foi transformada pelas máquinas pesadas, entulho e ajustes curriculares apresentariam menor rendimento em exames, por exemplo.

Há de se pensar que são demasiados os ônus aos discentes, a maioria deles em relação à matriz curricular escolar, principalmente em um país onde boa parte do conteúdo do Ensino Médio é trabalhada voltada à realização do ENEM e outros vestibulares, e as escolas que não aplicam o rodízio têm mais tempo para preparar seus vestibulandos.

Isto posto, urge a necessidade de se zelar pelos discentes do Ensino Fundamental II, que possuem, nesta fase do desenvolvimento social e cognitivo, a necessidade de estar em comunidade compartilhando experiências e vivendo seus dias inseridos na dinâmica escolar e, com a redução de dias letivos, isso pode ser perdido.

Ressalta-se que a comunidade escolar ansiou por melhorias na escola e esperou pacientemente pela passagem deste período turbulento. Com isso, infere-se que este estudo também destaca a insatisfação com o transtorno ocasionado no período de obras na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, percebeu-se que a instituição de ensino, de fato, necessitava de reestruturações físicas e curriculares. Todavia, a forma como os eventos ocorreram prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, intensificando a intenção de evasão por parte de alguns estudantes. Contudo, também gerou expectativas positivas quanto à melhoria da infraestrutura escolar.

A implementação do Novo Ensino Médio marcou um importante passo na renovação da educação brasileira. Entretanto, demandou de professores, estudantes e gestores esforços significativos para a adaptação à nova forma de se ensinar e aprender e para o entendimento do que de fato era o novo currículo.

Vivenciar todas as mudanças analisadas neste estudo proporcionou ao licenciado, durante a sua condição de bolsista do PIBID, um significativo impacto formativo. Dessa forma, observa-se o desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação ao ambiente e à resiliência no contexto escolar.

Por fim, destaca-se a necessidade de maior articulação entre políticas educacionais, organização curricular e condições estruturais das instituições de ensino, de modo a garantir a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. C. A. de. **A educação como instrumento de dominação das massas: uma análise a partir do pensamento de Karl Marx**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2., 2015, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC, 2022.
- BAHIA. Secretaria de Educação - SEC. **Gestão Regional**. Salvador: Secretaria de Educação, 2026. Disponível em <https://www.ba.gov.br/educacao/gestao-regional>. Acesso em: 12 abr. 2026
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 jul. 2010. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 14 jul. 2010, seção 1, p. 824, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília – DF. 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FREITAS, A. Z. S.; PINTO, A. P.; PIMENTA, J. S. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 17, 11 de maio. 2021
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- LIMA, M. F. **A função do currículo no contexto escolar**. 1. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SCHIABEL, D. A **autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifal-mg.edu.br/items/8ecf1f62-5c55-47cb-921e-6e31262d37a6>. Acesso em: 20 mar. 2026.

WERNECK, V. R. **Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yy5rBTwpjnh4mq7QWcFDwN/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2026.