



**INSTITUTO
FEDERAL**
Brasília

Instituto Federal de Brasília
Campus Gama
Licenciatura em Química

RAFAEL ARAUJO DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: AVALIAÇÃO DO ENSINO DE
QUÍMICA EM UM PROJETO-PILOTO**

Brasília
2023

RAFAEL ARAUJO DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: AVALIAÇÃO DO ENSINO DE
QUÍMICA EM UM PROJETO-PILOTO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Química do *campus* Gama do Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Química.

Orientador: Dr. Eder Alonso Castro

Brasília
2023

Silva, Rafael Araujo da.

NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: AVALIAÇÃO DO
ENSINO DE QUÍMICA EM UM PROJETO-PILOTO / Rafael Araujo da
Silva. — Gama DF: IFB, 2023.

59 f. : 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação — Licenciatura em química)
— Instituto Federal de Brasília, Campus Gama, Gama DF, 2023.

Orientador(a): Eder Alonso Castro.

Banca examinadora: Eder Alonso Castro, Cláudio Nei Nascimento da
Silva, Thiago Machado Costa.

Contém bibliografia.

I. Novo Ensino Médio. 2. Ensino de Química. 3. Base Nacional Comum
Curricular. 4. Projeto-Piloto. 5. Novo Ensino Médio DF. I. Orientador(a). II.
Instituto Federal de Brasília. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema cedido pela UFSCar

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Daniel Rodrigues Guimarães – CRB/1 2961

Dedico este trabalho à minha família,
que são inspiração para buscar meus
sonhos e desejos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu pai e minha mãe por me incentivarem e me apoiarem durante toda a vida, e principalmente por me ensinar a valiosidade da educação e demonstrar orgulho pelo seu filho que gostaria de ser professor. Também agradeço aos meus amigos e ao meu irmão, que estiveram comigo nos momentos difíceis e sempre me ajudaram a atravessá-los, aos quais eternamente serei grato pelo companheirismo e amizade que construímos.

Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela tampouco
a sociedade muda.

— **Paulo Freire.**

RESUMO

A educação básica brasileira como a conhecemos hoje é estruturada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que por muitos anos orientou a organização do Ensino Médio. Em 2017, através da polêmica Lei 13.415, uma série de mudanças foram sancionadas de modo a atingir as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação. Apesar de extensas discussões e consultas públicas, a reforma enfrentou inúmeras críticas pelo modo que este processo foi conduzido, somado ainda ao período bastante turbulento devido às crises nas esferas social, política e econômica do momento. Além de mudanças na dinâmica desta etapa da educação básica, o currículo do Ensino Médio, alterado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, foi o principal elemento apresentado. Nesse sentido, os componentes curriculares presentes nos três anos que compõem a etapa se tornam itinerários formativos e passam a compor blocos curriculares, sendo estes: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Cada arranjo deste terá de se organizar de forma a alcançar as competências e habilidades dispostas no documento da BNCC. Seguindo esta nova dinâmica a disciplina de Química se torna um itinerário formativo e passa a obedecer a uma série de propostas documentadas, modificações estas que dividem opiniões. Se faz necessário, portanto, verificar o processo de implementação do Novo Ensino Médio na área de Química a fim de compreender o andamento deste e os conflitos que possam estar acontecendo entre a teoria, Lei nº 13.425/2017 e BNCC, e a prática do dia-a-dia escolar. No Distrito Federal, a sua implementação começa em 2020 nas escolas através de Projetos-Piloto, dentre eles o CEMI GAMA, onde foi aplicado questionário a fim de trazer as reflexões do docente de Química da unidade de ensino sobre o NEM e suas impressões no ensino de química no período de 2020 a 2022.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Ensino de Química; Base Nacional Comum Curricular; Projeto-Piloto; Novo Ensino Médio DF.

ABSTRACT

Brazilian basic education as we know it today is structured through the Law of Directives and Bases of National Education, Law No. 9.394/96, which, for many years, guided the organization of the high school. In 2017, through controversial Law 13.415, a series of changes were sanctioned to achieve the goals outlined by the National Education Plan. Despite extensive discussions and public consultations, the reform faced numerous criticisms for the way this process was conducted, which added to the very turbulent period due to the crises in the social, political, and economic spheres at the time. Besides changes in the dynamics of this stage of basic education, the High School curriculum, changed by the Common National Curricular Base, was the main element that suffered changes. In this sense, the curricular components present in the three years that make up this stage become formative itineraries and are now composed of curricular blocks, as follows: languages and their technologies; mathematics and its technologies; natural sciences and their technologies; applied humanities and social sciences. Each of these arrangements will have to be organized to achieve the competencies and skills set out in the BNCC document. Following this new dynamic, the subject of Chemistry becomes a formative itinerary and begins to obey a series of documented proposals and modifications that divide opinions. It is necessary, therefore, to verify the process of implementation of the New High School in the area of Chemistry to understand its progress and the conflicts that may be occurring between theory, Law No. 13.425/2017 and BNCC, and the day-to-day school practice. In Distrito Federal, its implementation begins in 2020 in schools through pilot projects, among them the CEMI GAMA, where a questionnaire was applied to bring the reflections of the chemistry teacher of the teaching unit on the NEM and their impressions on the teaching of chemistry in the period from 2020 to 2022.

Keywords: New High School; Chemical Education; Common National Curricular Base; Pilot Project; New High School Distrito Federal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFINS	Atividades Formativas Integradoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum para Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMI	Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPT	Educação Profissional Técnica
FGB	Formação Geral Básica
ForumDir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Espírito Santo
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCC	Revista ComCenso
REM	Reforma do Ensino Médio
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 O NOVO ENSINO MÉDIO.....	13
1.1 Marcos legais.....	13
1.2 A Lei nº 13.415 de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular.....	16
1.3 O novo ensino médio no Distrito Federal.....	18
1.4 A Química como itinerário formativo.....	19
1.5 A Química no Currículo em Movimento do DF.....	22
CAPÍTULO 2 OS PROJETOS-PILOTO.....	23
2.1 CEMI do Gama.....	24
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA.....	26
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....	29
4.1 Questão 1.....	29
4.2 Questão 2.....	30
4.3 Questão 3.....	31
4.4 Questão 4.....	33
4.5 Questão 5.....	34
4.6 Questão 6.....	35
4.7 Questão 7.....	37
4.8 Questão 8.....	38
4.9 Questão 9.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE ESCUTA DO DOCENTE.....	55

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio é uma pauta debatida há alguns anos apesar do tema ter ganho notoriedade após a sua oficialização através da Lei nº 13.415/2017. Este impulso na sua discussão se deu principalmente pelo percurso complexo e polêmico que a discussão tomou durante o ano de 2016, marcados pelo Impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e a controversa Medida Provisória nº 746/2016 (SILVA; BOUTIN, 2018).

Dentre as diversas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) promovida pelo Novo Ensino Médio, foi regulamentada a reestruturação curricular desta etapa da educação básica através da Base Nacional Comum Curricular e seus itinerários formativos (BRASIL, 2017). Com tais alterações, questionadas por boa parte da comunidade escolar, o componente curricular de Química, passa a ser um itinerário formativo dentro desta nova dinâmica e conseqüentemente passa a integrar o bloco de Ciências da Natureza e suas Tecnologias juntamente da Física e Biologia (BRASIL, 2018a). Reorganizar os componentes curriculares desta forma perpassa pela introdução da ideia de áreas de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, sob o argumento de que as disciplinas integradas desta forma poderiam contribuir para a resolução de problemas concretos e o desenvolvimento de projetos a partir de uma compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 1998).

O NEM tem seu início no Distrito Federal por meio dos Projetos-piloto dos quais algumas unidades escolares foram selecionadas para participarem, dentre estas o CEMI do Gama, através da Portaria nº 21 de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020). Contudo, questões relacionadas às críticas desse novo modelo de currículo trazem dúvidas sobre a eficiência que ele terá na prática, e, portanto, através desta portaria possibilita às escolas participantes terem tais experiências e refletirem sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal, documento que rege o currículo das unidades escolares à nível distrital, e o NEM em sua totalidade.

Diante do contexto de uma reforma curricular e tendo em vista que a unidade curricular de Química está inserida em um bloco de Ciências da Natureza centrada na interdisciplinaridade, se faz necessário trazer o relato de um professor da disciplina participante deste primeiro ciclo de turmas do Projeto-Piloto, sendo este do CEMI Gama, para que ele traga suas principais impressões destes últimos três anos. É

importante citar o fato de haver tido a tentativa de contato com outros docentes das outras 4 unidades escolares participantes do projeto, porém não obtido um retorno.

Para além desta investigação, buscou-se trazer reflexões mais complexas através das respostas dadas às perguntas feitas, tais como analisar a formação de professores para atuarem no NEM, bem como a importância da formação continuada, e por fim trazer indagações em relação ao caráter antropológico que a interdisciplinaridade também assume, refletindo sobre a mesma tendo em vista as relações humanas estabelecidas entre os docentes, e que podem impactar na implementação do novo currículo nas escolas.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, tendo como objetivo geral avaliar as mudanças do ensino de Química percebidas com o Projeto-piloto, e objetivos específicos realizar uma reflexão em relação à formação inicial de docentes, e refletir a formação continuada destes para atuarem no NEM, e por fim analisar o papel da interdisciplinaridade e seus impactos na disciplina de Química. O capítulo 1 explicita os marcos legais do NEM, bem como os documentos que o estruturam a nível nacional e distrital, tais como a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021), além de apresentar o espaço que a Química ocupa pós reforma. No capítulo 2 é apresentado o Projeto-Piloto e também o PPP do CEMI Gama, unidade escolar à qual o professor é docente. Já no capítulo 3 é descrita a metodologia utilizada para coletar os dados para o desenvolvimento das discussões, sendo o principal objeto de análise as respostas dadas pelo professor de Química em relação às suas impressões em relação ao NEM e suas implicações. Por fim, o capítulo 4 descreve os resultados obtidos bem como comporta as análises da percepção do docente.

CAPÍTULO 1 - O NOVO ENSINO MÉDIO

Neste presente capítulo serão abordados a progressão da discussão de um Novo Ensino Médio através dos marcos legais até a Lei nº 13.415 de 2017, como também seus impactos no Distrito Federal e nas novas dinâmicas de ensino determinadas pela BNCC. Além disso, apresenta-se também o novo papel do componente curricular de Química visando ao cumprimento de competências.

1.1 MARCOS LEGAIS

A estruturação do documento que prevê o Novo Ensino Médio é algo que vem sendo articulado e discutido há anos. A Base Comum Curricular, por exemplo, um dos pontos de maior relevância do documento, é algo discutido já na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 210, onde é afirmada a necessidade de firmar conteúdos mínimos para a etapa do Ensino Fundamental de forma que haja uma formação básica comum a todos (BRASIL, 1988). Já a LDB de 1996, insere a ideia de haver tal base comum em todas as etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio, atribuindo à União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, Art. 09).

Também é válido ressaltar a diferenciação que o próprio documento faz entre base comum curricular padronizada com suas competências e diretrizes estabelecidas, e a necessidade de um currículo diversificado e versátil que atenda as especificidades regionais e locais das escolas (BRASIL, 1996).

Para além da discussão de um novo currículo, pauta acentuada na Lei do Novo Ensino Médio, também há de se ressaltar que as movimentações para estabelecer uma lei sobre esta reforma, não se iniciam apenas em 2016 com a Medida Provisória 746, que viria a ser transformada na Lei 13.415/2017. Isto porque ainda em 2009 a Emenda Constitucional nº 56 mudou a condição do Plano Nacional de Educação, de disposição transitória na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para que houvesse uma periodicidade decenal nos planos traçados com

respaldo constitucional (BRASIL, 2009a). Desta forma, o PNE passa a ser o eixo nos planos de ensino plurianuais no âmbito distrital, estadual e municipal, articulando todo o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Desde que sancionado, em 2014, o Plano Nacional de Educação traça 20 metas nacionais para serem alcançadas até 2024 para a política educacional. Dentre elas, está a meta 3 que busca,

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p. 22)

Uma das estratégias propostas para que a meta seja alcançada está a institucionalização para a renovação do Ensino Médio através de programa nacional, com ênfase na prática pedagógica interdisciplinar relacionando teoria e prática através da mudança no currículo (BRASIL, 2014). Com estas afirmações, abriu-se espaço para discutir políticas públicas que pudessem viabilizar esta renovação em todo o território nacional.

Entre estas mobilizações, já vinham sendo discutidas mudanças na educação básica, tal como o Programa Mais Educação que já trazia propostas de permanência de crianças, adolescentes e jovens em jornada igual ou superior a 7 horas contemplando atividades de:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010)

Porém, em 2012 que se começou o debate de uma reforma no ensino médio através da iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) quando criado uma Comissão Especial, pois, segundo este, o Ensino Médio neste período não correspondia ao crescimento econômico e social do país, além de não suprir a demanda dos jovens. Esta decisão gerou o total de 22 audiências, resultando no Relatório da Comissão que posteriormente tornou-se o Projeto de Lei nº 6.840, de

2013, que propusera várias mudanças na LDB, tal como jornada em tempo integral, organização curricular em áreas de conhecimento, acesso ao ensino noturno e outras questões acerca das condições da formação docente (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

Segundo Silva e Krawczyk (2016), este documento fere princípios constitucionais, tais como o acesso à educação básica, neste caso, aos jovens entre 15 e 17 anos que trabalham e não poderiam contemplar a jornada integral proposta. Além disso, o mesmo apresenta superficialidade nas intervenções de forma que não é acompanhado de outras propostas que fomentem uma melhoria na qualidade de ensino, mas somente o aumento da carga horária para os estudantes.

Por conta deste documento, houveram diversas manifestações devido a falta de comunicação com a comunidade escolar, e até mesmo a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio formado por educadores, que após pressão conseguiram algumas mudanças no texto original do Projeto de Lei (SILVA; BOUTIN, 2018). Porém, com o iminente processo de *impeachment*, abalando o cenário político da época, a PL acabou sendo deixada de lado (SILVA; KRAWCZYK, 2016). Tal tema só volta a ser discutido após a Medida Provisória 746/2016 que surge quase que ao mesmo tempo da tramitação da então EC n° 95/2016, que na época era intitulada PEC n° 241/2016, e somado ao momento pós *impeachment*, houveram diversas manifestações organizadas, como a ocupação das escolas por estudantes contrários às políticas públicas contidas na MP n° 746/2016 e PEC 241/2016 (SILVA; BOUTIN, 2018). A Medida Provisória 746/2016 esta que promovia diversas mudanças no ensino médio, tais como o ensino em tempo integral e ampliação da carga horária mínima desta etapa de ensino (BRASIL, 2016a). Já a PEC n° 241/2016 discursava sobre o teto de gastos públicos para despesas primárias de todos os poderes, Executivo, Judiciário e Legislativo (BRASIL, 2016b), indo ante as propostas apresentadas pelo Plano Nacional de Educação. E apesar de pressões de todas as esferas sociais, a MP n° 746 de 2016 foi aprovada ao fim do ano, e já no início de 2017 sob caráter de urgência no senado, a aprovação do novo ensino médio foi realizada, sendo sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 pelo presidente Michel Temer na forma da Lei n° 13.415 (SILVA; BOUTIN, 2018).

1.2 A LEI Nº 13.415 DE 2017 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

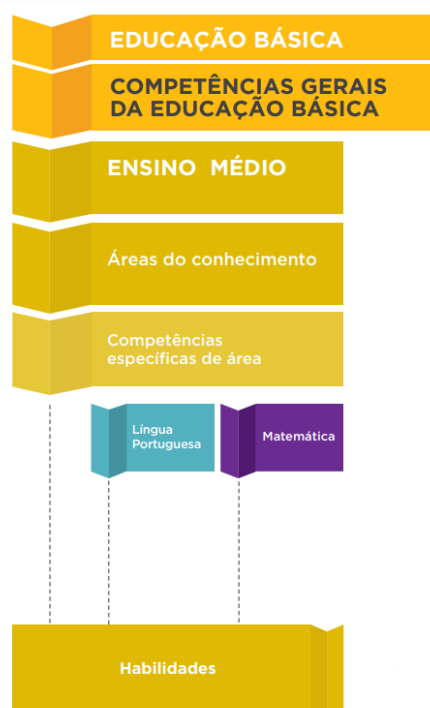
As principais mudanças apresentadas no documento que discorre sobre a Reforma do Ensino Médio incluem as alterações na Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que refletem na ampliação da carga horária, além de nova composição para o currículo do ensino médio tendo a divisão entre formação geral básica e os itinerários formativos, como inovação (BRASIL, 2017). No que se refere à ampliação da carga horária, as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio deverão passar de 800 horas anuais para 1000 horas em um período de cinco anos, e em especial para o Ensino Médio, progressivamente ampliar para 1400 horas a fim de oferecer educação em tempo integral (BRASIL, 2017). Já em relação à reestruturação curricular, a Lei nº 13.415/2017 estabelece no Artigo nº 36 que o novo currículo será orientado por uma Base Nacional Comum e por itinerários formativos, os quais serão organizados através do contexto local e possibilidades apresentadas pelos sistemas de ensino, sendo estes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Desta forma a própria lei apresenta em seu texto a possibilidade de não oferta de todos estes itinerários, o que fere os princípios de igualdade de oferta e manutenção na qualidade de Ensino, estabelecido na Constituição Federal nos artigos 206 e 211 (BRASIL, 1988, apud HERNANDES, 2020). Outro ponto a observar do documento é sobre a necessidade de aprovação da nova Base Comum Curricular para a vigência do Novo Ensino Médio como destaca o texto:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017, Art. 12)

Neste contexto surge a nova Base Nacional Comum Curricular como referencial para formulação dos currículos nacionais dos sistemas de ensino dos entes

federativos através da articulação de políticas e ações que se referem à avaliação, à formação de docentes, à elaboração de conteúdos educacionais e critérios para uma infraestrutura adequada de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma educação integral e plena dos estudantes. Este documento se baseia no desenvolvimento de competências que, segundo o próprio, é a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com a realidade para resolução de demandas complexas da vida de forma que a educação fomente a plena cidadania e preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018a). Com isto, foram estabelecidas 10 competências gerais da educação básica, abrangendo as três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio (BRASIL, 2018a). No caso do último nível, são apresentadas ainda as competências específicas das áreas promovidas ao longo de toda a etapa, explicitando como as competências gerais se expressam dentro de cada e articulando também com as competências específicas de área do Ensino Fundamental. Para que estas sejam alcançadas ao longo do ensino médio cada uma destas é relacionada com um conjunto de habilidades visando as aprendizagens essenciais garantidas pela BNCC (BRASIL, 2018a).

Figura 1. Diagrama da relação estrutural da BNCC para o Ensino Médio.



Fonte: BRASIL, 2018a, p. 33

1.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

No âmbito do Distrito Federal, desde 2007 é discutida e revisada a proposta de um Currículo Experimental, que resultou na construção da primeira edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal implementado em 2014 na rede pública de ensino sob a forma do Parecer nº 224/2014 - CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2021). Tal parecer, “Aprova as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, p. 01, 2014), tendo as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática presentes independente da semestralidade, ou seja, trabalhado durante toda a etapa, se assemelhando com o que é apresentado pela BNCC.

O trabalho de reformulação curricular seguiu-se sem o texto da BNCC, tendo como referência a Medida Provisória nº 746 de 2016 a qual posteriormente se tornou a Lei nº 13.415 de 2017 (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020). Após a homologação da BNCC, o Currículo em Movimento para o Ensino Médio foi revisitado em 2019 levando em conta as atualizações na legislação que dizem a respeito ao tema através de uma equipe de redatores de diversas instâncias da SEEDF para que promovessem debates e articulações sobre o tema, além de uma rede de colaboradores de várias esferas da sociedade. Por fim, ainda em 2019, houveram algumas consultas públicas e diálogos com escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Já em 2020, a terceira versão do Currículo em Movimento do Ensino Médio é homologada através da Portaria nº 507/2020, e publicada em 2021 após uma segunda consulta pública (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Estruturadas as bases legais que norteiam esta nova dinâmica do Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Distrito Federal através da Portaria nº 21 de 2020 autoriza a sua implementação a partir de Projeto-Piloto com início já em 2020 e ampliação progressiva até 2024. Inicialmente 12 Unidades Escolares foram selecionadas, sendo elas: Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia; Centro Educacional 03 do Guará; Centro de Ensino Médio 03 do Gama; Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas; Centro Educacional 123 de Samambaia; Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia; Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria; Centro Educacional São Francisco de São Sebastião; Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho; Centro Educacional 04 de Sobradinho; Centro de Ensino Médio 03 de

Taguatinga; Centro de Ensino Médio Integrado do Gama (DISTRITO FEDERAL, 2020). Segundo o próprio documento, em 2022 este Projeto-Piloto poderá ser implementado em todas as escolas da Rede Pública, e em 2024 finalizada esta implementação em todas as turmas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

1.4 A QUÍMICA COMO ITINERÁRIO FORMATIVO

Assim como citado no tópico 1.2, a Reforma do Ensino Médio traz consigo uma nova dinâmica através da BNCC. Uma das mudanças apresentadas por este documento é o Ensino Médio estruturado por uma base comum curricular e seus itinerários formativos (BRASIL, 2018a). Com tais alterações, questionadas por boa parte da comunidade escolar, o componente curricular de Química, passa a fazer parte de um itinerário formativo dentro desta nova dinâmica e conseqüentemente passa a integrar o bloco de Ciências da Natureza e suas Tecnologias juntamente da Física e Biologia (BRASIL, 2018a).

Reorganizar os componentes curriculares desta forma, perpassa pela introdução da ideia de áreas de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, sob o argumento de que as disciplinas integradas desta forma poderiam contribuir para a resolução de problemas concretos e desenvolvimento de projetos à partir de uma compreensão mais ampla da realidade (BRASIL, 1998), o que se mostra eficaz principalmente por efetivar uma aprendizagem contextualizada e centrada no aluno e o ambiente o qual ele vive.

Os itinerários formativos, separados por áreas de conhecimento, são estruturados em competências específicas que devem ser alcançadas ao longo do Ensino Médio através de habilidades adquiridas pelas chamadas aprendizagens essenciais. Com isto o bloco de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, apresenta competências bem abrangentes que visam a reflexão utilizando os três componentes curriculares que a compõem, porém, nas devidas habilidades, são detalhados os temas a serem trabalhados de forma mais específica, podendo aqui, o docente se orientar de forma a promover a interdisciplinaridade e garantir a abordagem do componente curricular específico (BRASIL, 2018a). Vale resgatar aqui o Parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação interessado ao Ministério da Educação, que destaca:

(...) a interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2009b, p. 08)

Tal trecho também é ressaltado no documento da BNCC, de forma a reforçar essa ideia de integração dos componentes curriculares sem perder a "essência" dos mesmos.

O bloco da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, apresenta três competências a serem trabalhadas:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global;
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis;
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018a, p. 539)

Percebe-se que as competências percorridas são abrangentes aos três itinerários formativos que compõem o bloco: Física, Biologia e Química. Outro ponto a se analisar é a integralização com as aprendizagens essenciais que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, como a própria BNCC discorre, de modo a desenvolver a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos, além de incentivar a reflexão crítica sobre a cultura científica. Destaca-se então o aprofundamento de temas como matéria e energia, vida e evolução, e Terra e universo

sempre buscando uma contextualização regional e nacional de modo a dialogar com as competências gerais da BNCC. Em sua terceira competência, a tecnologia assume um papel de canal para disseminação científica e também ferramenta para desenvolvimento da mesma (BRASIL, 2018a).

Como dito anteriormente, as competências comportam os três itinerários formativos, porém, a BNCC também trabalha com habilidades a serem alcançadas. Portanto, o documento ainda detalha as possibilidades de serem trabalhadas estas competências especificando as possíveis intervenções que levem ao desenvolvimento destes (BRASIL, 2018a).

Assim como reforçado ao longo de toda a BNCC para o Ensino Médio, a interdisciplinaridade se faz muito presente na discussão dessas habilidades, sempre havendo correlação de conteúdos de seus três itinerários formativos. Um fato que evidencia esse esforço em integrar os componentes curriculares é que o termo “química” aparece três vezes no documento, enquanto o termo “ciências da natureza” aparece cerca de 40 vezes. Porém, apesar da BNCC ter tal preocupação, ela discorre sobre conteúdos a serem trabalhados de Química dentro das competências, como:

estrutura da matéria; transformações químicas; leis ponderais; cálculo estequiométrico; (...); leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; (...); poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; entre outros. (BRASIL, 2018a, p. 540)

Ainda na discussão de competências específicas, também é apontado a possibilidade de discutir sobre compostos orgânicos, agroquímicos, conservantes alimentícios, produção de armamentos nucleares, e a elaboração e aperfeiçoamento de tecnologias que visam a obtenção de energia elétrica (BRASIL, 2018a).

Portanto, o documento se preocupa em organizar o currículo por áreas, mas sem perder a essência dos devidos componentes curriculares, como a própria defende, logo na leitura do mesmo podemos perceber que a integração se faz de forma a contextualizar e significar conteúdos articulando Física, Química, Biologia, o que pode se mostrar como um obstáculo a ser superado com a falta de conhecimentos advindos do Ensino Fundamental por parte dos estudantes.

1.5 A QUÍMICA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DF

O Currículo em Movimento do Distrito Federal destaca na área de ciências da natureza e suas tecnologias a necessidade de fortalecer e desenvolver o letramento científico, isto por conta dos diversos aspectos que envolvem este campo, desde a compreensão de conceitos até a resolução de problemas de natureza tecnológica e científica. O documento também discute o letramento científico como um processo contínuo, que vai além do período de formação na Educação Básica e deve ser interpretado e conduzido de forma a incorporar novas informações e instrumentos de análise à medida que a realidade do aluno também acompanhasse este progresso, de modo a explorar fenômenos, novos questionamentos, problemas e situações que o levassem a assimilar os conhecimentos científico-tecnológicos dando sentido e significado aos mesmos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Sob a ótica do Novo Ensino Médio, a transversalidade do bloco de Ciências da Natureza composto por Química, Física e Biologia, permite articular a construção de um conhecimento abrangente e lógico que consegue refletir sobre diversas situações-problema que podem vir a ser sanadas por um letramento científico interdisciplinar que não se prende a uma unidade curricular, mas sim uma visão reflexiva que perpassa as diferentes ciências. Este entendimento multifacetado, também facilita a compreensão de situações locais a partir do momento que a investigação de um fenômeno não está mais presa a uma única visão científica, e neste sentido a BNCC se permite estabelecer competências e habilidades que visem justamente a aplicação de conhecimentos multidisciplinares nas Ciências da Natureza (DISTRITO FEDERAL, 2021)

A partir das três competências e suas respectivas habilidades, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021) elaborou objetivos de aprendizagem para os componentes da área que seguem um progresso contínuo do Ensino Fundamental, ou seja, são aprofundados os temas: Matéria e Energia, Vida e Evolução, e Terra e Universo. Cada objetivo traz consigo a interdisciplinaridade, porém, ainda é possível apontar e reconhecer conteúdos tradicionais de Química que são trabalhados ainda no Ensino Médio entre eles, mostrando também consonância com o Parecer nº 11/2009 do Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO 2 - OS PROJETOS-PILOTO

Citado anteriormente, os projetos-piloto para implementação do Novo Ensino Médio no DF têm sua autorização através da Portaria nº 21 de 2020, onde as quais definem alguns objetivos do mesmo, sendo estes:

I desenvolver em conjunto com a comunidade escolar uma nova organização pedagógica e administrativa para o Ensino Médio.

II - obter as informações necessárias sobre a realidade institucional e gerencial em que o Novo Ensino Médio será concebido.

III - conhecer fatores discrepantes relativos à transição para o modelo educacional proposto.

IV - avaliar as possibilidades e as dificuldades da iniciativa em cada nível de gestão e instância de implementação.

V - promover ajustes das condições de implantação e implementação da nova organização do Ensino Médio. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

Portanto, o objetivo de tal documento era avaliar as possíveis divergências, críticas e sugestões acerca do novo modelo que estaria por vir, o que é explicitado em seu Artigo 4º, Parágrafo 4º:

Em virtude do caráter experimental do Projeto-Piloto, as ações de implementação do Novo Ensino Médio poderão ser ajustadas ao longo da aplicação do Plano, por meio de recomendação do Comitê Gestor Intersetorial e/ou deliberação do Conselho de Educação do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2020)

Este também destaca as escolas participantes do mesmo, integrantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sendo que apenas cinco das doze, participaram de uma formação prévia para os professores onde eram discutidos temas relacionados ao novo currículo, tais como oferta de unidades escolares e adequação de professores, os itinerários formativos, em específico, projeto de vida e formação técnica e profissional, unidades curriculares eletivas, e metodologias ativas. Por sua vez, estas iniciaram o projeto já no ano de 2020, enquanto as outras sete unidades escolares rearranjaram seus currículos e cronogramas para atender de forma integral ao Novo Ensino Médio no ano de 2021 (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, 2020).

Por fim, a portaria define que a partir de 2022 as unidades escolares da Rede Pública podem adotar o Novo Ensino Médio, sendo concluídas as primeiras turmas em 2024. Também é estabelecido que em 2023 serão avaliados os primeiros ciclos, aqueles iniciados durante o Projeto-Piloto, e em 2025 haverá uma análise global da implementação do Novo Ensino Médio em todas as unidades escolares pertencentes à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020).

2.1 CENTRO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO - CEMI DO GAMA

Uma das instituições participantes para iniciar ainda em 2020 foi o Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, popularmente chamado de CEMI Gama. A instituição de ensino publica seu primeiro processo classificatório para 160 alunos distribuídos por 4 turmas no ano de 2005, e em 2006 ocorre as provas e é dado início às atividades em instalação provisória no CEF 02 do Gama (CEMI, 2022). Inicialmente, segundo o Plano Político Pedagógico da mesma, haviam 21 disciplinas que comportam tanto a modalidade da Educação Básica quanto a Técnica, pertencentes ao Curso de Informática. Em 2016, a escola também instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e passou a funcionar em conformidade com a Medida Provisória nº 746 de 2016 e à partir de 2017 passou a fazer parte do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) desenvolvendo oficinas que trabalhassem habilidade cognitivas em consonância com habilidades socioemocionais (CEMI, 2022). Já em 2019, em consulta à comunidade escolar é aprovado a implantação do Novo Ensino Médio e a mesma, em 2020, se torna participante do Projeto-Piloto. Segundo a instituição, no mesmo ano do início do NEM, a instituição enfrentou dificuldades devido à suspensão das aulas presenciais decorridas da pandemia, fazendo com que tanto a adaptação ao ensino remoto quanto com a nova modalidade de Ensino Médio fossem condições complexas a serem tratadas (CEMI, 2022).

O regime anual da escola está organizado e definido em 4200 horas para cada ano letivo o qual é dividido em semestres, destes 1700 são para a Formação Geral Básica (FGB), 1300 aos Itinerários Formativos (IF's) e por fim 1200 para à Educação Profissional Técnica (EPT). No que diz respeito ao currículo, também há a organização em 4 áreas conforme a BNCC, além da EPT, e de forma complementar, às Atividades Formativas Integradoras (AFINS) (CEMI, 2022).

Fazendo um recorte na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bloco o qual a Química integra, o PPP da escola segue o estabelecido pela BNCC, reforçando a interdisciplinaridade e resolução de problemas circunstanciais do cotidiano, agregando não só as disciplinas pertencentes à este no que diz respeito ao entendimento de fenômenos naturais, mas também outros campos que possam fornecer uma visão holística da ciência. Além disso, as disciplinas pertencentes às Ciências da Natureza e suas Tecnologias são ofertadas no 1º, 3º e 5º semestre. O documento ainda destaca que as horas da FGB, do Itinerário Formativo Técnico em Informática e o Itinerário Formativo na área de conhecimento da escolha do aluno, a ser trabalhado através das Trilhas de Aprendizagem, perfazem o total de 4467 horas, as quais são as mínimas para aprovação (CEMI, 2022).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Pensando nas mudanças ocorridas no currículo de Química dentro do NEM e conseqüentemente no seu ensino, buscou-se analisar as impressões trazidas pelo professor da mesma atuante no CEMI Gama, escola participante do Projeto-Piloto iniciado em 2020 e finalizado o ciclo dos três anos da presente etapa de ensino em 2022. A fim de obter os resultados esperados foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso utilizando como instrumento de pesquisa um questionário para abrir espaço para refletir sobre questões relacionadas ao NEM direcionadas ao docente.

A pesquisa qualitativa está pautada na descrição de diversos objetos, pessoas, lugares e processos os quais são compreendidos através da perspectiva dos sujeitos participantes da mesma, e ainda a amplitude dos fenômenos e questões observadas nesta pesquisa vão sendo direcionadas ao longo de seu desenvolvimento (GODOY, 1995a). Em relação ao estudo de caso, Godoy (1995b) apresenta que seu emprego é interessante para análise de fenômenos atuais que possam ser analisados dentro de um contexto da vida real, devendo o pesquisador também estar apto e aberto a mudanças decorrentes de suas descobertas que possam gerar novas dimensões e elementos ao seu trabalho. Com isso, entende-se que uma reflexão eficaz perpassa pela contextualização, assim como a multiplicidade de possibilidades que possam ser apresentadas, de modo que o tratamento dos dados de forma estática não seja alinhado à proposta.

Patton (1986 apud Alves, 1991), compreendendo a grande variedade de possibilidades e estratégias que englobam a pesquisa qualitativa, indica três características essenciais para tal: a visão holística, onde sugere que a compreensão de fenômenos e comportamentos só são possíveis com a compreensão também das interrelações que ocorrem em um dado contexto; a abordagem indutiva, a qual presume observações mais livres, fazendo com que as dimensões e categorias de interesse na pesquisa emergja também durante a coleta e análise dos dados; e por fim, a investigação naturalística, cujo a qual a intervenção do pesquisador sobre o contexto observado é mínimo.

Marconi e Lakatos (2003) definem que a escolha do instrumento de pesquisa deve ser realizada segundo alguns fatores, entre eles a natureza do problema, o objeto de pesquisa, recursos disponíveis, e equipe humana. Assim como, devem ser

considerados outros elementos que venham a surgir em sua execução, e destaca-se a importância do mesmo em se adequar à pesquisa e as hipóteses que se querem confirmar, e também ao público alvo.

O questionário é um instrumento caracterizado pela coleta de dados através de uma série ordenada de perguntas respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003). A natureza dos resultados esperados abrange, segundo Gil (1999, p.128) obter, dentro de determinado contexto, “(...) o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Os autores supracitados também descrevem vantagens e desvantagens sobre a aplicação dos questionários, para estes, as contribuições positivas de tal instrumento são: economia de tempo, maior número de pessoas atingidas em um espaço geográfico amplo, economia em aplicadores, respostas rápidas e mais precisas, maior liberdade em respostas em detrimento do anonimato, não há influência sobre o entrevistado, há a possibilidade de responder em horários convenientes, e por fim, a obtenção de dados que seriam materialmente inacessíveis (MARCONI; LAKATOS, 2003) (GIL, 1999). Os mesmos também citam os aspectos negativos deste tipo de aplicação, sendo estes: impossibilidade de aplicação aos analfabetos, impossibilidade de ajudar o entrevistado em perguntas mal formuladas, não há conhecimento sobre quais circunstâncias o mesmo foi respondido, uma questão pode influenciar a outra, não devolução ou devolução tardia podem influenciar o andamento da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003) (GIL, 1999).

Para investigar a situação problema do presente trabalho, primeiramente fez-se um planejamento prévio, isto porque um dos objetivos do mesmo é avaliar e trazer as impressões dos docentes de Química inseridos nos Projetos-Piloto iniciados em 2020. Portanto, foi necessário a leitura dos documentos que embasam esta proposta, assim como as bases legais que norteiam o Novo Ensino Médio a nível federal e distrital.

Segundo a Portaria nº 21 de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020), doze escolas foram selecionadas para participarem do Projeto-Piloto, e dentro desta proposta haveriam, porém, como apresentou Ferreira, Abreu e Louzada-Silva (2020), apenas cinco destas doze escolas iniciaram e participaram de um planejamento prévio para receber o novo currículo, e conseqüentemente iniciaram a implementação do NEM ainda em 2020, logo, haveriam cinco docentes para fomentar os resultados, porém,

devido a falta de resposta por parte destes só foi possível o contato com um, o que explica os dados dispostos no próximo capítulo

Dito isto, foi elaborado um questionário para ser aplicado ao docente de Química do Centro de Ensino Médio Integrado do Gama, contendo uma breve explicação inicial sobre a pesquisa e suas orientações para preenchimento, assim como questões abertas e fechadas a fim de compreender as impressões sobre os três anos de experiência como professor da disciplina. A aplicação se deu na própria instituição onde o qual o mesmo se prontificou a preencher gerando os resultados mostrados no capítulo seguinte.

Após a aplicação do questionário, houve dificuldades em realizar análises mais profundas principalmente porque não houve resposta por parte dos docentes de outras unidades escolares depois do professor do CEMI preencher o mesmo, dificultando até mesmo a alteração do instrumento de pesquisa.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste presente capítulo, serão apresentados os dados obtidos através do questionário aplicado ao docente do CEMI Gama sobre sua experiência com o Projeto-Piloto, assim como a discussão dos mesmos para melhor compreensão sobre as dificuldades e desenvolvimento da aplicação do NEM tendo o enfoque as mudanças percebidas no âmbito do ensino de Química. As questões de 1 a 5 são questões fechadas, enquanto as questões de 6 a 9 são abertas.

Vale ressaltar que os dados sobre as percepções gerais do Projeto-Piloto nas unidades participantes ainda são pouco explorados, visto se tratar de um programa recente. Por fim, sabe-se que em seu documento, a Portaria N° 21 de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020), traz consigo que informes posteriores serão realizados nos anos de 2023, após fim dos primeiros ciclos participantes.

4.1 QUESTÃO 1

1. Qual o seu nível de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio e suas mudanças?

Dentre as alternativas apresentadas, o docente marcou a opção “Aprofundado, conheço as respectivas mudanças e marcos legais até formulação da Lei nº 13.415/2017.”. O cunho de tal questão era tanto conhecer o grau de compreensão do mesmo em relação ao desenvolvimento até a sua implementação, quanto também utilizar esta informação como base para a discussão das respectivas questões seguintes.

A informação de que o professor conhece bem as mudanças e históricos legais da Lei nº 13.415 de 2017, traz uma impressão bastante positiva sobre a preparação do mesmo para atuar neste novo modelo, visto que o mesmo ao saber acerca do tema demonstra a busca por um desenvolvimento profissional em sua formação como professor, à luz de García (1999), obtendo conhecimentos que não se agreguem apenas de forma individualista, mas também de forma colaborativa ao conceber aprendizados que de certa forma são importantes para o desenvolvimento do Novo Ensino Médio na escola, além de que o docente se torna um agente do desenvolvimento curricular podendo contribuir para a construção e compreensão de um currículo aberto e flexível às peculiaridades dos alunos, e não somente uma figura

utilizadora de propostas curriculares elaboradas por agentes externos.

Fazendo um paralelo com o estudo de Simões e Oliveira (2021), onde investigou 114 gestores e professores acerca da implementação do NEM nas cinco escolas participantes do Projeto-Piloto, percebemos que o docente de Química a qual este questionário foi aplicado não representa uma maioria de professores e gestores, visto que, o estudo dos autores supracitados indicaram que 57,1% sabem sobre as propostas pedagógico-administrativas do NEM, aproximadamente 50% conhecem as normativas federais e distritais relacionadas às reformas, e por fim, 53,8% dos entrevistados afirmam conhecer o Novo Currículo mas que não se sentem confiantes em sua interpretação e aplicação.

Explorando estes dados, temos como entendimento que o NEM ainda não é totalmente concebido e entendido em sua totalidade, o que pode prejudicar o andamento de sua implementação e até mesmo sugestão de melhorias durante o ciclo dos Projetos-piloto.

Conceber que o professor de Química do CEMI tenha apontado um conhecimento aprofundado sobre a reforma, faz com que os dados e relatos subsequentes sejam fidedignos à visão de alguém que possui uma base teórica para respondê-las.

4.2 QUESTÃO 2

2. Quanto você concorda com as alterações apresentadas para o Novo Ensino Médio, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Para a questão acima o docente assinalou a opção “Concordo mais ou menos, tenho minhas críticas e elogios ao Novo Ensino Médio.”. Deste modo, podemos ainda perceber que apesar das extensas discussões acerca do documento realizados durante sua elaboração, não trouxeram consenso geral sobre as mudanças abordadas. Souza (2018), traz um trabalho interessante sobre as propagandas do Ministério da Educação sobre o Ensino Médio, onde nestas trazem uma ideia de alta aprovação por parte da sociedade, sendo que em consulta pública do Senado Federal disponível no site do Congresso Nacional consta cerca de 95% de rejeição do mesmo, explicitando uma manipulação em prol da reforma mesmo que em moldes que não agradam à população em geral.

Levando em conta que o Distrito Federal possui o Currículo em Movimento como norteador em nível distrital, também podemos relacionar que a rede de colaboração realizada para sua elaboração e as consultas públicas não culminaram em uma aprovação total por parte dos professores, que por sua vez, em especial ao docente participante do Projeto-Piloto, podem ter encontrado divergências e dificuldades em determinados pontos que possam ter surgido durante os anos os quais o projeto se desenvolveu.

4.3 QUESTÃO 3

3. Como você avaliaria os três anos do Projeto-piloto?

Ao avaliar o período total que perdurou o projeto, o professor marcou que seu olhar foi: “Neutro, houveram muitos pontos positivos quanto pontos negativos identificados.”. Por se tratar de uma impressão pessoal do mesmo em relação a um plano que envolveram muitos agentes, é agregador trazer a entrevista feita com o diretor do CEMI Gama, Carlos Lafaiete, realizada pela Revista ComCenso (2021) em maio de 2021. Dentre as diversas perguntas e respostas, destacamos a seguinte:

RCC - Quais foram os principais desafios que o CEMI do Gama enfrentou no começo da implementação do Novo Ensino Médio? Como está sendo a sua experiência como gestor ao longo desse processo?

Carlos Lafaiete - Um dos maiores desafios para a implementação do NEM foi o espaço físico, pois o CEMI é uma escola pequena e, por isso, foi necessário adequar o espaço já existente. Mas graças à parceria com a Coordenação Regional de Ensino do Gama, à SEEDF e às Emendas Parlamentares captadas pela gestão da escola, conseguimos criar espaços dinâmicos e prazerosos para o bom andamento da proposta. O NEM traz novos componentes curriculares que devem ser trabalhados numa perspectiva mais dialógica, com atividades “mão na massa”, priorizando o desenvolvimento de projetos e situações-problema. Nesse contexto, o professor, na condição de organizador de situações e ambientes de aprendizagens, não fica limitado aos espaços destinados às aulas tradicionais. A preparação dos professores e da equipe pedagógica se mostrou um desafio inicial e permanente, uma vez que o NEM se fundamenta em novas bases conceituais que necessitam ser entendidas e traduzidas para ações efetivas em sala de aula. Isso exige formação permanente dos professores, inclusive com a participação de

parceiros como escolas de formação e universidades. Outro desafio que enfrentamos diz respeito às mudanças na estruturação dos documentos de registros e diários dos professores, que passaram a incorporar os objetivos de aprendizagens do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF), avaliações diagnósticas e indicação de conceitos por aluno, em contraposição à escala numérica notas utilizada nos diários antigos. O envolvimento dos pais e estudantes nesse processo também foi desafiador, pois a oferta passou a ser semestral, por sistema de créditos e com avaliações por conceitos, o que exige constantes encontros para esclarecimentos, amadurecimentos, apropriação das novas ideias e compreensão das mudanças.” (REVISTA COMCENSO, 2021, p.10)

É importante contextualizar o período em que a mesma foi feita, sendo compreendida apenas às impressões trazidas somente de 3 semestres de projeto, que apresenta em sua totalidade 6 semestres. Ademais, é necessário que apesar de não citado na resposta do diretor, este período também correspondeu ao mesmo em que ocorria a pandemia de Covid-19.

Revisitando a fala do diretor da unidade, a maior dificuldade encontrada durante o período foi em relação ao espaço físico da instituição a qual precisou de investimentos financeiros para a plena adaptação ao NEM. Isso traz uma reflexão que já vem sendo apontada em relação às políticas de financiamento para abranger uma reforma, visto a precarização da Educação nesse sentido. Hernandez (2020) destaca que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que trabalha como uma fonte especial redistributiva de recursos para os estados e o Distrito Federal contribuído por estados e municípios, apesar das mudanças ocorridas por meio da Lei nº 14.113 de 2020 (BRASIL, 2020), não comporta as alterações curriculares do Novo Ensino Médio. Saliencia-se que o Fundo é de natureza contábil, e a estimativa e gastos com a Educação Básica são pautadas nas arrecadações da porcentagem de impostos para a sua receita, e não com o que as escolas necessitam fazendo com que haja em muitas das vezes, um descolamento da realidade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 apud HERNANDES, 2020).

Portanto, a afirmação da dificuldade financeira enfrentada apesar de poucas unidades escolares adotando o NEM, mostra um possível desafio futuro que deverá ser enfrentado para que a reforma ocorra em sua forma total em outras escolas.

As seguintes reflexões feitas pelo diretor, dizem respeito a adaptação perante as mudanças e a transmissão das informações destas entre os agentes da

comunidade escolar, principalmente ao rearranjo de avaliações e estruturações curriculares trazidas pelo Currículo em Movimento, visto que, não é apenas necessário que professores e gestores tenham conhecimento das alterações, mas também alunos e pais para que compreendam a nova dinâmica de Ensino Médio. Porém, são dificuldades já esperadas devido a reforma ser muito recente e que conseqüentemente, pode ser melhor trabalhada e explicada para que toda a comunidade escolar saiba do novo currículo.

4.4 QUESTÃO 4

4. Você concorda com a organização semestral e a dos itinerários formativos em áreas do conhecimento?

O questionamento aqui feito implicou em uma das desvantagens de se utilizar o questionário como instrumento de pesquisa, onde o qual as perguntas precisam ser bem redigidas para que se possa tirar total proveito da informação. Portanto a má elaboração levou a uma resposta que não respondem totalmente ao que se esperava, pois esta pode ser tanto para a opinião em relação a organização semestral, quanto aos itinerários formativos distribuídos por áreas do conhecimento. A resposta assinalada pelo professor foi: “Parcialmente, poderia ser estruturada de uma melhor forma.”, porém, como abordado anteriormente, não há uma distinção explícita entre os dois objetos de investigação, semestralidade e áreas do conhecimento, fazendo com que nos apeguemos aqui às falas trazidas pelo diretor do CEMI na entrevista a Revista ComCenso (2021), onde é relatado a dificuldade frente ao sistema de semestres por créditos na elucidação para pais e responsáveis, e alunos.

O Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2021), traz consigo os anos da etapa do Ensino Médio organizado em semestres, totalizando 6, porém, ainda em 2018 já havia sido universalizado o regime semestral nas escolas públicas através da orientação do documento Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade no Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014). Portanto, a semestralidade em si já era de certa forma conhecida, apesar de recente. Porém a carga horária dividida em créditos trouxe dificuldade para compreensão como relatado, ainda que ele ainda obedeça a lógica de proporcionalidade com as horas.

4.5 QUESTÃO 5

5. Visando a BNCC, acredita que as competências específicas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram todas alcançadas?

Sabe-se que as competências específicas trazem consigo a interdisciplinaridade como elemento central devido estas serem direcionadas às diferentes áreas do conhecimento existentes na BNCC. À luz disso, o docente preencheu a opção “Parcialmente, nem todas elas puderam ser alcançadas.”.

Foco da BNCC, as competências se traduzem como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aprendidos, bem como a sua utilização na resolução de demandas complexas da realidade, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, sendo estas as gerais, e específicas. No contexto do Ensino Médio as competências específicas de cada área devem ser desenvolvidas ao longo da etapa, processo este que irá ser assegurado com a promoção de um conjunto de habilidades que garantam as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2018a). Nesta ideia o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2021) traz consigo objetivos de aprendizagem para que estas competências sejam alcançadas divididos entre três unidades temáticas. Portanto, assumir que as competências específicas não foram alcançadas em sua totalidade, demonstra a divergência teoria-prática do documento, que de certa forma traz consigo como objetivo a melhoria da Educação com a reforma de um currículo “defasado” em relação aos parâmetros estabelecidos. Porém, como citado anteriormente, as competências devem ser desenvolvidas ao longo da etapa do Ensino Médio, não estabelecendo prazos anuais ou semestrais para seu cumprimento. Contudo, o CEMI Gama (2022), traçou uma estratégia para garantir o cumprimento e/ou a avaliação destes, onde ao início de cada semestre letivo é realizado uma atividade de caráter diagnóstico para que os discentes que não alcançaram as competências, os objetivos das disciplinas, bem como apresentam necessidade de reorientação da aprendizagem, sejam ofertados a estes auxílios de recuperação idealizados e executados pelos próprios professores guiado pelos princípios estabelecidos para avaliações da Orientação de Avaliação da SEEDF, onde as quais são norteadas pela liberdade e autonomia em deliberar qual seria a melhor metodologia e instrumentação avaliativa em consonância com a realidade. Por fim, atividades individuais e coletivas também são realizadas ao longo do semestre para identificar os objetivos de aprendizagem que cada discente está alcançando,

onde o nível em que cada um encerra o processo é delimitado por conceitos, ou seja, saberes e procedimentos (CEMI, 2022).

Deste modo, sabemos que apesar de assinalar que as competências não foram desenvolvidas em sua totalidade, o professor dispunha de um plano que fazia o diagnóstico e avaliação de alunos que não atingiam as habilidades propostas. Logo, demonstra que a versatilidade e flexibilização que o Currículo em Movimento proporciona, traz estas vantagens para que a escola e docentes se debruçam em suas estratégias para melhorar o ensino, e assim, mesmo que parcialmente atingidas as competências, não faltaram esforços por parte da equipe da unidade de ensino.

4.6 QUESTÃO 6

6. Com a experiência destes três anos, você acredita que é possível a formação tradicional de professores de Química ser suficiente para atuarem no Novo Ensino Médio?

Como citado anteriormente, as questões a partir daqui são do tipo aberta. Questionado pela pergunta acima, o docente descreveu que “O foco principal do Novo Ensino Médio é generalista, portanto o curso superior das áreas de ciências da natureza deve ser melhor pensado para que essas especificidades sejam atendidas”. A afirmação do professor nos traz a atenção ao modelo a qual a BNCC foi estruturada de competências gerais e específicas, que quando trabalhadas ao longo da etapa pode trazer esta impressão generalista visto que estas estão baseadas na interdisciplinaridade. É interessante também citar a Base Nacional da Formação de Professores (BRASIL, 2018b), disponível em sua versão preliminar devido a suspensão da pauta pelo MEC, que traz elementos da Resolução nº1 de 2002, que aprova as Diretrizes para Formação de Professores (BRASIL, 2002) a qual já possui em seu documento a ideia de competências, onde as quais seriam concepção nuclear na orientação de cursos para as diferentes etapas e modalidades da educação básica. O mesmo ainda aborda em seu documento as seis competências a serem trabalhadas, assim como um sistema Federal de certificação de competência dos professores da educação básica (BRASIL, 2002). A aprovação dessas diretrizes trouxe muitos questionamentos e críticas por parte de organizações educacionais como ANPEd, ANFOPE, ANPAE, ForumDir e o Fórum Nacional em Defesa da

Formação do Professor (ALBINO; SILVA, 2019), o que já nos indica divergências em relação ao modelo de competências.

A Resolução nº1 de 2002 é somente revogada em 2015 pela Resolução nº1 de 2015 que regulamenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada em resposta às opiniões negativas por parte de entidades acadêmicas e científicas do campo educacional (ALBINO; SILVA, 2019).

Tendo 17 anos de vigência o documento parece não ter sido amplamente incorporado aos cursos de formação de professores, devido principalmente às percepções negativas sobre, sendo esta análise também citada no documento preliminar da BNC para professores:

(...) elaboração de DCNs para as licenciaturas, inclusive as de Pedagogia foram elaboradas ignorando o Parecer 09/2001 do plano do CNE bem como a Resolução 01/2002 que nele teve origem. Apenas algumas licenciaturas se apropriaram desses dois marcos legais gerais e desenvolveram DCNs próprias de forma harmoniosa com os mesmos. (BRASIL, 2018b, p. 16).

Logo, já percebemos que o ensino por competências e generalista já é uma pauta discutida há anos, e que devido a rejeição, que também pode ser atrelada à parcial rejeição da estrutura da BNCC, mostra que os cursos de formação de professores, sobretudo da área de Ciências da Natureza, já eram orientados de certa forma a este modelo. Da mesma forma que a organização por áreas do conhecimento também já aparecia em documentos legais. Portanto, aprovada a Lei da REM, é necessário voltar-se à questão da formação de docentes preparados para atuar nesta dinâmica, principalmente porque estes estarão inseridos em blocos de disciplinas que exigirão interdisciplinaridade para cumprir as tais competências da BNCC. Com esta peculiaridade do novo currículo, algumas instituições já oferecem a licenciatura em Ciências da Natureza, não se limitando apenas a uma unidade curricular, como Biologia, Física ou Química.

O Instituto Federal do Espírito Santo possui a Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Biologia, atendendo as demandas da BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, para formação de profissionais que consigam trabalhar as aprendizagens essenciais no cumprimento de competências e habilidades estabelecidas, tendo em vista o caráter interdisciplinar e integrado (IFES,

2020). Podemos citar também o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2022) que em sua premissa segue as mesmas motivações do IFES: preparar docentes preparados para os novos currículos da educação básica. É interessante também perceber que os mesmos trabalham com os termos de competências e habilidades quando citados as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo do curso, e conseqüentemente, aplicadas na atividade profissional.

Saviani (2009), agrega ao discurso ao trazer os dois tipos tradicionais de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.” (SAVIANI, p. 148-149, 2009)

O autor também destaca que o modelo culturais-cognitivos são os predominantes. Sob essa ótica, percebemos que é reforçado que haja esse domínio específico de conhecimentos, contrapondo a proposta de interdisciplinaridade. Este tipo de formação traz dificuldades para que as competências específicas das Ciências da Natureza sejam plenamente atingidas, pois exige que os docentes de três unidades curriculares com compreensão centrada nas de cada, devido sua formação, articulem e integrem outras disciplinas.

4.7 QUESTÃO 7

7. Houve algum tipo de apoio por parte da Secretaria da Educação do DF para prepará-lo para o ensino de química pós reforma do ensino médio? Se sim, conte um pouco sobre como foi realizado e seu nível de satisfação com o mesmo.

A resposta dada pelo professor foi: “Não. Houve apenas uma explanação e cursos apenas para os itinerários formativos.”. Assim como relatado por Ferreira,

Abreu e Louzada-Silva (2020), em novembro de 2019 os professores das escolas do Projeto-Piloto participavam de uma formação de nove semanas com o objetivo de receber o NEM, sendo as atividades descritas a seguir.

(...) incluiu a discussão do novo currículo, a adequação da oferta de unidades curriculares e da modulação dos professores, os itinerários formativos, a elaboração de unidades curriculares eletivas e temas como metodologias ativas e projeto de vida, além da oferta de formação técnica e profissional. (FERREIRA; ABREU; LOUZADA-SILVA, p. 217, 2020)

Tal explanação entra em consonância com o que foi respondido pelo professor. Porém, também se percebe que as formações se restringiram apenas ao início do projeto e foram muito mais voltadas às questões político-pedagógicas do currículo do que propriamente a preparação de professores para esta dinâmica interdisciplinar das áreas do conhecimento.

4.8 QUESTÃO 8

8. Em relação ao itinerário formativo de Química, quais foram as principais reflexões, críticas e sugestões percebidas ao longo dos últimos três anos?

A percepção do docente frente ao Itinerário Formativo de Química foi “A dificuldade de trabalhar em consonância com os outros professores de Ciências da Natureza.”. O próprio Currículo em Movimento chega a pontuar sobre a dificuldade de transversalizar conceitos e ideias dentro das Ciências da Natureza, onde deve-se também entender a estrutura de pensamento das três unidades curriculares, Biologia, Física e Química. O documento também afirma que o bloco de Ciências da Natureza se propõe a explicar fenômenos naturais através de diferentes bases, que em sua essência de investigação científica se convergem (DISTRITO FEDERAL, 2021). Porém, deve-se também levar em conta um ponto importante dentro desse processo, o qual o docente de Química trouxe em sua resposta: as relações humanas. Carlos (2007), também traz essa reflexão, discutindo que a interdisciplinaridade extrapola o campo epistemológico e atinge também o campo filosófico e antropológico, e é nesta

ideia que Fazenda (1997, apud CARLOS, 2007) traz sua concepção de interdisciplinaridade baseada em parceria:

A parceria, presente em nossas coletâneas, é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares. [...] A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas. [...] A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. (FAZENDA, p. 84-85, 1994 apud CARLOS, p. 71, 2007)

Nesse sentido, Severino (1998 apud CARLOS, 2007) também traz a importância antropológica da interdisciplinaridade como um fenômeno que deve ser observado do ponto de vista da prática efetiva, concreta e histórica, não se limitando apenas ao campo epistemológico. Por fim, nos estudos de Garcia (apud CARLOS, 2007) também implícita que dentro das escolas, as disciplinas são pessoas, e, portanto, a visão antropológica e filosófica pela a qual apresentamos não deve ser desconsiderada no processo de construção e desenvolvimento da interdisciplinaridade nas escolas.

Frigotto (2008), em seu trabalho também discorre acerca das dificuldades frente a interdisciplinaridade, onde ele pontua que:

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. (...) O especialismo na formação e o pragmatismo e o ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem em resultado e reforço da formação fragmentária e das forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. (FRIGOTTO, 2008, p. 46)

Portanto, percebemos que ambos os campos, epistemológico e antropológico, implicam no tratamento dessas disciplinas de forma transversal. O docente de Química relatar que houve dificuldade de consonância com outros professores da área de Ciências da Natureza, mostra a complexidade e a falta de considerar esta como

um contexto de possível problemática no NEM. Retomando a resposta dada pelo próprio docente em relação à formação tradicional de professores e acerca da assistência dada por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal, podemos ainda acrescentar à esta discussão a falta de preparo para não somente a questão de domínio de conhecimentos diversos, mas também para lidar com essa nova realidade onde as disciplinas Física, Biologia e Química conversam entre si. Logo, para além de conceber a interdisciplinaridade como um modelo de ensino, também é necessário para se atentar para o lado relação humana que existe, citando novamente Garcia (apud CARLOS, 2007) as disciplinas são pessoas dentro da escola, e portanto, a não existência de parceria como também o especialismo na formação de docentes dentre outros fenômenos trazidos por Frigotto (2008), implica em um olhar mais atento à toda essa questão de preparar os professores para dominar as competências e habilidades, mas também para exercer este “regime de parceria”.

4.9 QUESTÃO 9

9. Sobre o ensino de Química, conte um pouco sobre a realidade vivida neste Projeto e suas considerações sobre as devidas mudanças, ou não, percebidas.

A última pergunta tinha por objetivo identificar as impressões trazidas do NEM em relação ao ensino de Química, onde o professor afirmou “Falta de tempo e superficialidade dos conteúdos da FGB.”.

Silva e Jakimiu (2016 apud HERNANDES, 2020), já trazia em seu trabalho as dificuldades percebidas pelos docentes os quais participavam do Programa Ensino Médio Inovador em relação à falta de tempo e condições para a plena participação do mesmo por conta da jornada exaustiva. Tais reflexão nos leva aos pensamentos de Krawczyk (2013 apud HERNANDES, 2020), que afirma que ponderar sobre qualidade de aprendizagem e inovações curriculares não é possível sem que haja tempo para os docentes prepararem suas atividades, sem se integrar ao coletivo, e por fim, realizar os devidos planejamentos pedagógicos individuais e conjuntos.

Reitera-se a importância do tempo na atividade docente, visto que, o planejamento na vida humana obedece a uma lógica de distribuição temporal “que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão

de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro” (LEAL, p. 01, 2005), sendo que não executado, o ser se torna robotizado. Libâneo (1994), contribui para a discussão ao trazer que o exercício de planejamento pedagógico é fundamentado na racionalidade, organização e coordenação da ação docente, articulando atividade escolar e contexto social, e portanto, um professor que não planeja está destinado a obedecer e seguir um rumo cujo o qual está nas mãos dos interesses dominantes da sociedade. Para além de prejudicar a ação do professor reflexivo, onde este pondera sobre a prática docente, seus objetivos, assim como o que está acontecendo e o que irá acontecer levando em conta fatores sociais, educacionais, políticos e cultural, a falta de tempo prejudica a docência prática em si, pois o planejamento também tem por objetivo a facilitação na preparação de aulas, como descreve Libâneo (p. 223, 1994) “(...)Facilitar a preparação das aulas: Selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e aluno devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas”.

Portanto, a falta de tempo reflete diretamente no desempenho tanto do professor quanto do aluno, que pode ser impactado sob diversos aspectos, desde a “robotização” do docente em relação ao ensino, tornando o conhecimento cada vez mais característico da classe dominante, e não da realidade dos discentes, quanto no próprio desempenho e qualidade das aulas visto que é necessário planejamento para preparação das mesmas. Soma-se ainda, o fato do NEM possuir um currículo, como relatado anteriormente, que os cursos de formação de professores não abrangem e não os preparam plenamente para este, logo, para além do planejamento pedagógico, também há um eixo onde o docente necessita se adaptar às mudanças político-pedagógicas, que conseqüentemente exige tempo para isto.

Somado à possibilidade de prejudicar o processo reflexivo do professor na prática docente devido à falta de tempo, podemos discutir também a impressão de superficialidade dos conteúdos da Formação Geral Básica trazida pelo professor. Em questão anterior, o docente respondeu que enxergava o NEM como generalista, onde foi discutido a questão da interdisciplinaridade como foco das competências por áreas. Múltiplos fatores podem ter dado esta idéia de superficialidade, desde a formação docente pautada nos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009), que permeiam o professor a ter esta ideia de que a interdisciplinaridade trazendo diversos eixos de conhecimento da Física e Biologia, não necessariamente precisa de aprofundamento

em aprendizagens específicas de cada unidade curricular, levando ao mesmo perceber que os conteúdos de Química assumam esse papel superficial para explicar fenômenos naturais de forma transversal. A dificuldade de trabalhar junto dos outros docentes de Ciências da Natureza também pode ser levado em conta, pois a interdisciplinaridade também é contemplada pelo lado antropológico, onde Frigotto (2008), aponta que a formação fragmentada, e o especialismo na formação dificultam que esse tipo de aprendizagem seja totalmente efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório a importância da disseminação das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, tanto para a equipe escolar quanto para os pais ou responsáveis e alunos para uma plena implementação do novo currículo. O professor mostrou que apesar de afirmar que a formação tradicional dos educandos de Química não consegue prepará-los para o NEM, é necessário e imprescindível que estes se esforcem para aprender sobre, pois além da prática pedagógica em si, conhecer e se inteirar lendo os documentos proporciona tomar consciência, refletir e criticar sobre um currículo que vem de certa forma “padronizar” a educação nacional. Ser professor também é demonstrar sua presença política, onde esta não pode ser omissa, mas sim revelar aos alunos a sua capacidade de analisar, comparar, avaliar, decidir, romper, e mostrar ser um sujeito de opções. É lutar também contra o espaço pedagógico que treina os alunos para práticas apolíticas, ao considerar que o ser humano inserido na realidade pode existir de alguma forma na neutralidade de ideias (FREIRE, 1996). Pais, responsáveis e alunos também devem buscar e serem oferecidos a estas palestras para que o NEM possa ser compreendido e eles participem da discussão da construção do currículo e não somente serem meros objetos inseridos em uma política a qual eles seguem sem refletir sobre.

Souza (2018), evidencia a necessidade da comunidade escolar tomar conhecimento sobre o NEM, isto porque sua pesquisa evidenciou que o Ministério da Educação realizava diversas propagandas mostrando a alta taxa de aprovação por parte da sociedade em relação ao documento, em contrapartida das diversas resistências mostradas. Trazendo a reforma de maneira superficial e indutiva, a população acaba por “conhecer o que é interessante ser conhecido” pela ideologia dominante para que a neutralidade da educação se mantenha através da propaganda e conseqüentemente reproduzindo um discurso descolado da realidade (FREIRE, 1996). O resultado deste é explicitado na entrevista realizada com o diretor do CEMI Gama, onde ele afirma que o envolvimento de pais e estudantes foi uma das dificuldades devido às mudanças trazidas pelo Currículo em Movimento que é norteado pela BNCC (REVISTA COMCENSO, 2021).

Relatado pelo docente, os três anos de implementação do Projeto-Piloto na unidade trouxe tanto pontos positivos quanto negativos, além de avaliar que nem todas as competências específicas de Ciências da Natureza puderam ser alcançadas.

As competências, foco principal da BNCC, é traduzida como habilidades que garantem aprendizagens essenciais, estas que são desdobradas em objetos de aprendizagem no Currículo em Movimento do DF (BRASIL, 2018) (DISTRITO FEDERAL, 2021). Porém, a flexibilidade do currículo permitiu que o desenvolvimento destas não fosse tratado como um processo homogêneo, uniforme e contínuo para todos os estudantes no CEMI Gama. A escola desenvolveu uma estratégia para que aqueles que não alcançassem as competências, bem como os objetivos das disciplinas, ou necessitasse de reorientação de aprendizagem, pudessem receber auxílios de recuperação por parte dos professores, sendo este processo diagnóstico realizado ao início de cada semestre letivo (CEMI, 2022). A unidade de ensino se mostrou bem preparada para este tipo de situação e usufruiu bem do fato dos documentos curriculares serem orientadores, e não normas rígidas que não permitem este tipo de avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em questão aberta, o professor de Química também relatou que o NEM é generalista, sendo necessário os cursos superiores da área de Ciências da Natureza repensado para contemplar as especificidades do novo currículo. Porém, investigando, percebemos que tanto quanto a interdisciplinaridade quanto a organização em competências são conceitos já conhecidos por documentos oficiais, mas diferentemente dessa má preparação ser atribuída a questões de incapacidade por parte das Unidades de Ensino Superior, percebe-se que na verdade foi um movimento de resistência a este modelo (ALBINO; SILVA, 2019), principalmente às diretrizes trazidas pela Resolução nº1 de 2002 (BRASIL, 2002), para a formação de professores. Portanto, o movimento de não adaptação dos cursos para formar docentes em relação a ideias de competências foi muito mais em relação às críticas feitas por boa parte das organizações educacionais, tais como a ANPEd, ANFOPE, ANPAE, ForumDir e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor (ALBINO; SILVA, 2019). Esse fenômeno também é citado na Base Nacional Comum para Professores em sua versão preliminar, pensado para preparar os mesmos para a BNCC, onde ele cita que as Instituições de Ensino Superior na:

(...) elaboração de DCNs para as licenciaturas, inclusive as de Pedagogia foram elaboradas ignorando o Parecer 09/2001 do plano do CNE bem como a Resolução 01/2002 que nele teve origem. Apenas algumas licenciaturas se

apropriaram desses dois marcos legais gerais e desenvolveram DCNs próprias de forma harmoniosa com os mesmos. (BRASIL, 2018b, p. 16).

A fim de tentar suprir a demanda por professores capacitados para atuarem de forma segura no NEM é necessário se espalhar e considerar cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitações que correspondam à unidade curricular de escolha do discente. O Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2022), oferece por exemplo o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química, e o Instituto Federal de Espírito Santo (IFES, 2020) o mesmo curso, porém com habilitação em Biologia. Ambos os Projetos Políticos Pedagógicos destes mostram a preocupação em preparar os estudantes para os novos currículos da Educação Básica. É interessante também refletir que a área de Ciências da Natureza no Ensino Médio trabalha os mesmos eixos temáticos trabalhados no Ensino Fundamental, havendo apenas um aprofundamento e complexação dos conhecimentos na etapa seguinte (BRASIL, 2018), e portanto, ao oferecer a Licenciatura nesta grande área o estudante se prepara para trabalhar bem a interdisciplinaridade, visto que este é voltado para formação de professores do Ensino Fundamental, enquanto a habilitação nas unidades curriculares provém o mesmo de se “especializar” para trabalhar nela na etapa do Ensino Médio.

Portanto, a fim de suprir a não formação de professores preparados para o NEM, se faz importante e necessário a formação continuada ou permanente dos docentes, principalmente para que o trabalho escolar seja não só individual mas coletivo, obtendo conhecimentos para também serem aproveitados de forma colaborativa fazendo com que o professor se torne um agente importante do desenvolvimento e construção do currículo (GARCÍA, 1999). Compreender a importância da formação permanente de professores pressupõe também entender que docente e discente se entendam como seres inconclusos, cujo os quais devem ser movidos pela busca de conhecimento e possam a sua maneira se modificarem a todo momento (FREIRE, 1996). Portanto, atribuir que apenas a formação inicial é unicamente necessária ou suficiente, perpassa por uma ideia de não conceber o mundo com suas peculiaridades e realidades que são alteradas constantemente, logo, buscar se atualizar, principalmente em questões onde toda a Educação Básica sofre transformação, não é uma questão que deve ser feita de forma pontual, mas contínua. Então apesar de haver possibilidade dos cursos de formação de professores se

adaptarem ao NEM, ainda será necessário a formação continuada para que a aprendizagem dos alunos aconteça da melhor forma.

O professor também relatou a dificuldade que houve em trabalhar em consonância com os outros professores da área de Ciências da Natureza. Ponto chave da BNCC, a interdisciplinaridade é trabalhada apenas como um campo epistemológico no documento, desconsiderando qualquer tipo de fenômenos na relação humana. Nisto Fazenda (1997 apud CARLOS, 2007) trabalha a interdisciplinaridade também no campo antropológico atribuindo a parceria como condição de sobrevivência do conhecimento educacional, e Severino (1998 apud CARLOS, 2007) complementa ao dizer que a interdisciplinaridade é um fenômeno que também deve ser entendido como prática efetiva, concreta e histórica. Portanto, de nada adianta atribuir e trazer habilidades que sejam trabalhadas de forma transversal pelas Ciências da Natureza, se não há um entendimento que esse tratamento é regido por professores formados sob uma visão fragmentária, positivista e metafísica do educador que dificultam o trabalho interdisciplinar (FRIGOTTO, 2008). Logo, trabalhar o eixo de parceria entre estes se torna necessário para que de fato os alunos saibam interpretar fenômenos através de diferentes eixos de conhecimento, como traz a BNCC (BRASIL, 2018), pois assim como afirma Garcia (apud CARLOS, 2007), dentro das escolas as disciplinas são pessoas.

A falta de tempo é outro fator importante no desempenho do professor, principalmente quando submetido a tantas mudanças. Krawczyk (2013 apud HERNANDES, 2020) ressalta que não há qualidade de aprendizagem sem que haja tempo para os docentes executarem e planejarem suas atividades, e Libâneo (1994) discute que o planejamento pedagógico é de suma importância para que o professor não se torne refém de um rumo que está nas mãos de interesses dominantes da sociedade. Para além dessa reflexão mais sócio-política, o planejamento também facilita a preparação de aulas, fato este que pode ser prejudicado caso o professor se torne cada vez mais sobrecarregado diante de jornadas exaustivas (LIBÂNEO, 1994).

Por fim, o docente trouxe a impressão de superficialidade dos conteúdos da Formação Geral Básica, que pode ter sido influenciada pela falta de consonância com os outros professores e a sua visão generalista em relação ao NEM. A formação pautada nos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009) também conferem uma resistência em conceber que o esgotamento dos conhecimentos específicos é unicamente necessário a didática, principalmente se esta ser voltada à

interdisciplinaridade, por conta da fragmentação implicação do especialismo nos cursos de Licenciatura. À luz de Paulo Freire (1996) ainda é necessário ser cuidadoso com a questão de trabalhar os conhecimentos de forma rasa, pois o ensinar não se limita no tratamento superficialmente feito de objetos ou conteúdos, principalmente porque perpassa a ideia de que os professores estão constantemente tendo experiências da produção de saberes, e portanto, se limitar a superficialidade a fim de que conteúdos sejam tratados de forma interdisciplinar não traz necessariamente a melhoria no aprendizado, mas sim fazer com que aprender criticamente seja possível, formando assim alunos criadores, instigadores e inquietos que possam olhar o mundo sob diversas perspectivas e conhecimentos de forma complementar.

A falta de docentes para compor a discussão alcançar o objetivo deste trabalho foi um fator o qual dificultou a análise e principalmente avaliar diferentes percepções. Tal fato fez com que algumas poucas sugestões pudessem ser apontadas por conta de se tratar uma percepção individual. Com isto, os objetivos não puderam ser plenamente alcançados e resultou em análises mais amplas através de respostas simples dadas pelo docente, o que pode ser contornado com uma investigação contendo mais professores para compor a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, A. F.. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos Da Escola** [S.l.], v.13, n.25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>>. Acesso em: 30 de Novembro de 2022.

Alves, A. J. .O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. São Paulo: Cadernos De Pesquisa, n. 77, p. 53–61, 1991. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>>. Acesso em: 22 de Novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 de Outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNC-Formacao-Professores-V0.pdf>>. Acesso em: 28 de Outubro de 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 04 de Outubro de 2022.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 de Outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 02 de Outubro de 2022.

_____. Constituição Federal (1998). **Emenda Constitucional n° 59, de 11 de Novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. Brasília, DF: Presidente da República, 2009a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 de Outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CP n. 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO>. Acesso em: 06 de Outubro de 2022.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 02 de Outubro de 2022.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 05 de Outubro de 2022.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Brasília, 2016a.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm> . Acesso em: 02 de Outubro de 2022.

_____. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741>. Acesso em: 02 de Outubro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04 de Outubro de 2022.

_____. **Lei nº 14.113, de 25 de Dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 02 de Dezembro de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 14 de Dezembro de 2022.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Tese (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília. Brasília, p. 171, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf>. Acesso em: 11 de Dezembro de 2022.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GAMA - CEMI GAMA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cemi_gama.pdf>. Acesso em: 10 de Outubro de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>>. Acesso em 03 de Outubro de 2022.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer Nº 224/2014 - CEDF**. Aprova as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade [...]. Brasília, 2014. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-DF_2242014CEDFDiretrizesSemestralidadeEnsinoMdioSEDF.pdf?query=Atos%20Regulat%C3%B3rios>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.

_____. **Portaria nº 21, de 4 de Fevereiro de 2020**. Autoriza a implementação do Novo Ensino Médio no DF, por meio de Projeto-Piloto, em unidades escolares da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/e926203ed5be47d4bcb31cbba47e36b2/Portaria_21_04_02_2020.html>. Acesso em: 15 de Outubro de 2022.

FERREIRA, W. F.; ABREU, R. J. L.; LOUZADA-SILVA, D. Desafios da articulação entre o novo ensino médio e a BNCC: o caso do Distrito Federal. INEP: **Em Aberto**. Brasília, v. 33 n. 107, p. 215-222, 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4565/3785>>. Acesso em: 12 de Outubro de 2022.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais. Ideação: **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para uma mudança educativa**. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução À Pesquisa Qualitativa E Suas Possibilidades. São Paulo: **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 de Novembro de 2022.

_____, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>>. Acesso em 19 de Novembro de 2022.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação [S.l.]**, v. 28, n. 108, p. 579-598, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 de Outubro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ESPÍRITO SANTO (IFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza**. IFES: campus Guarapari, 2020. Disponível em: <<https://www.ifes.edu.br/images/stories/->

publicacoes/cursos/graduacao/Guarapari/PPC-Licenciatura-Ciencias-da-Natureza.pdf>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**: Habilitação em Química. IFSP: campus São João da Boa Vista, 2022. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/wuCIAvwV8YIOgln#pdfviewer>>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2022.

LEAL, R. L. B. S.. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. OEI: **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 14 de Dezembro de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 5º Ed., 2003.

REVISTA COMCENSO. Desafios para a implementação do Novo Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) do Gama. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 09-11, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1150/670>>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. ANPEd: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 de Dezembro de 2022.

SILVA, K. C. J. R. da; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. UFSM: **Educação**, v. 43, n. 3 ,p. 521-534, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2022.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N.. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T.. org. **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. Disponível em: <<http://editora.metodista.br/publicacoes/ensino-medio-politicas-e-praticas>>. Acesso em: 25 de Outubro de 2022.

SIMÕES, G. A. M.; OLIVEIRA, J. A.. Acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio em cinco Unidades Escolares-Piloto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal .**Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 145-149, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1152/686>>. Acesso em: 11 de Dezembro de 2022.

SOUZA, Rodrigo Diego de. Reforma ou “Deforma” do Ensino Médio? As Políticas Públicas Educacionais e o Discurso Subjacente às Propagandas do Ministério da Educação do Brasil. UFTM: **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 2, p. 138-157, 2018. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2232>>. Acesso em: 4 de Dezembro de 2022.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO DE ESCUTA DO DOCENTE



Questionário de escuta do Docente

Olá, me chamo Rafael Araujo da Silva e gostaria de contar com sua contribuição para minha pesquisa sobre os impactos e mudanças percebidas pelos discentes de Química dos Projetos-Piloto como uma forma de avaliação e reflexão sobre sua implementação do novo Ensino Médio.

Com a nova dinâmica trazida pela Reforma do Ensino Médio, se faz necessário avaliar o progresso e desenvolvimento da mudança gradual do modelo antigo para o novo. Com isto, algumas escolas participantes do Projeto-Piloto no ano letivo de 2020 começaram a implementar as devidas mudanças como uma forma de conhecer e avaliar fatores que possam ser explorados ou dificuldades que possam surgir a fim de realizar uma melhor adequação e estruturação do Novo Ensino Médio no Distrito Federal. O objetivo deste formulário é fazer uma avaliação acerca da percepção, reflexão e dificuldades enfrentadas pelos docentes de Química sobre o período de 2020 a 2022 frente ao encerramento deste ciclo com os alunos chegando ao 6º semestre.

Instruções para preenchimento

1. O questionário possui 9 questões, entre elas de múltipla escolha e discursivas de modo a contribuir para uma análise precisa;
2. Assinale as opções que mais se aproximarem com sua opinião, ou seu conhecimento;
3. Este questionário é anônimo, sendo utilizado apenas os dados fornecidos e não havendo necessidade de identificação do docente.

QUESTÃO 1. Qual o seu nível de conhecimento sobre o Novo Ensino Médio e suas mudanças?

- Aprofundado, conheço as respectivas mudanças e marcos legais até formulação da Lei nº 13.415/2017.
- Mediano, entendo sobre as principais mudanças trazidas pelo documento
- Superficial, tenho noção apenas das alterações que dizem respeito à minha área de atuação, Química.
- Nenhum conhecimento.

QUESTÃO 2. Quanto você concorda com as alterações apresentadas para o Novo Ensino Médio, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

- Concordo bastante, todos os documentos citados são necessários para melhorar a educação.
- Concordo, a maioria das propostas apresentadas são importantes.
- Concordo mais ou menos, tenho minhas críticas e elogios ao Novo Ensino Médio.
- Não concordo, as propostas apresentadas não me agradam.

QUESTÃO 3. Como você avaliaria os três anos do Projeto-piloto?

- Muito positivo, todo o processo e desenvolvimento do projeto foi um sucesso, sem quaisquer dificuldades e críticas.
- Positivo, ao longo de sua implementação poucas vezes foram identificadas divergências.
- Neutro, houveram muitos pontos positivos quanto pontos negativos identificados.
- Ruim, o Projeto-piloto não contribuiu para uma melhor construção do Novo Ensino Médio.

