

Contos acerca dos/nos encantos e desencantos da/na reforma do “Novo Ensino Médio”: o que se mostra da/na percepção de professores de Química em formação

Tales about the charms and disenchantments of/in the reform of the “New High School”: what is shown from/in the perception of Chemistry teachers in training

Cuentos sobre los encantos y desencantos de/en la reforma de la “Nueva Escuela Secundaria”: lo que se muestra desde/en la percepción de los profesores de Química en formación

Maria Tereza Martins Greff Benites¹

Elka Monaliza da Silva Santos ²

Vivian dos Santos Calixto³

Resumo: O cenário educacional brasileiro está imerso em um contexto de (contra)reformas no que tange a organização curricular da Educação Básica, especialmente quando consideramos o proposto pela Lei 13.415/2017, que determina a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Esse engendramento normativo constitui-se por uma intencionalidade explícita, a centralização curricular. Da amálgama de documentos normativos publicizados, nas últimas décadas, evidenciase um exercício nomeado de “Reforma do Ensino Médio”, também conhecido como Novo Ensino Médio (NEM), que propaga falácias incontáveis, tais como: a falsa liberdade de escolha e a proposição de um currículo que, supostamente, seria mais atrativo a juventude. Diante desse cenário, investigar esse movimento se delineia como um potente desafio no/do campo da Formação de Professores/Currículo. Nesse ínterim, por meio desse artigo tencionamos compreender o fenômeno do NEM a partir de relatos de experiência de onze licenciandos de um curso de Química da região Centro-Oeste. Esse material empírico foi analisado mediante os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Da análise emergem pistas que esboçam que a percepção dos licenciandos, concernente ao NEM, ancora-se na preocupação mediante os desafios experienciados e identificados no âmbito da implementação da reforma, dentre eles destacam-se a falta de recursos e a desvalorização dos profissionais da Educação.

Palavras-chave: Lei 13.415/2017. Formação de Professores. Currículo. Educação Química. Relatos de Experiência.

Abstract: The Brazilian educational scenario is immersed in a context of (counter)reforms regarding the curricular organization of Basic Education, especially when we consider what is proposed by Law 13,415/2017, which determines the implementation of the National Common Curricular Base. This normative engendering is constituted by an explicit intention, curricular

¹ Licencianda em Química (UFGD), bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica com fomento do CNPq. Graduada em Biomedicina, com especialização em estética e análises clínicas (Unigran). E-mail: maria.benites101@academico.ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2343-1187>.

² Licenciada em Química e Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGECMat/UFGD). E-mail: monalizaelka59@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5652-3903>.

³ Licenciada em Química e Mestre em Ensino de Ciências (FURG). Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática (UEM). Professora Adjunta na UFGD e Docente Permanente do PPGECMat/UFGD. E-mail: viviancalixto@ufgd.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-0633>.

centralization. From the amalgamation of normative documents published in recent decades, there is evidence of an exercise called “Secondary Education Reform”, also known as New Secondary Education (NEM), which propagates countless fallacies, such as: false freedom of choice and proposing a curriculum that would supposedly be more attractive to youth. Given this scenario, investigating this movement emerges as a powerful challenge in the field of Teacher Training/Curriculum. In the meantime, through this article we intend to understand the NEM phenomenon based on experience reports from eleven graduate students of a Chemistry course in the Central-West region. This empirical material was analyzed using the assumptions of Discursive Textual Analysis. From the analysis, clues emerge that outline that the perception of undergraduates, regarding the NEM, is anchored in concern about the challenges experienced and identified at the heart of the implementation of the reform, among which the lack of resources and the devaluation of Education professionals stand out.

Keywords: Law 13,415/2017. Teacher Training. Curriculum. Chemical Education. Experience Reports.

Resumen: El escenario educativo brasileño está inmerso en un contexto de (contra)reformas en cuanto a la organización curricular de la Educación Básica, especialmente si consideramos lo propuesto por la Ley 13.415/2017, que determina la implementación de la Base Curricular Común Nacional. Este engendramiento normativo está constituido por una intención explícita, la centralización curricular. A partir de la amalgama de documentos normativos publicados en las últimas décadas, se evidencia un ejercicio denominado “Reforma de la Educación Secundaria”, también conocida como Nueva Educación Secundaria (NEM), que propaga innumerables falacias, tales como: falsa libertad de elección y propuesta de un plan de estudios. Eso supuestamente sería más atractivo para los jóvenes. Ante este escenario, investigar este movimiento surge como un poderoso desafío en el campo de la Formación/Currículo Docente. Mientras tanto, a través de este artículo pretendemos comprender el fenómeno NEM a partir de relatos de experiencia de once estudiantes de posgrado de la carrera de Química en la región Centro-Oeste. Este material empírico fue analizado utilizando los supuestos del Análisis Textual Discursivo. Del análisis surgen pistas que delimitan que la percepción de los estudiantes universitarios, respecto al NEM, está anclada en la preocupación por los desafíos vividos e identificados en el centro de la implementación de la reforma, entre los cuales la falta de recursos y la devaluación de los profesionales de la Educación.

Palabras clave: Ley 13.415/2017. Formación de Profesores. Plan de estudios. Educación Química. Informes de experiencia.

Das palavras introdutórias aos conceitos emergentes

O contexto educacional brasileiro está passando por uma série de (contra)reformas que afetam a organização curricular da Educação Básica, especialmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinada pela Lei 13.415/2017, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) (Brasil, 2017, 2018). Esses movimentos de reorganização curricular constituem-se por um objetivo central, que envolve a centralização curricular, almejando estabelecer diretrizes comuns para todo o país (Cássio; Catelli Jr, 2019). Dimensão que tem fomentado um conjunto de críticas em relação às suas promessas, eficácia e adequação às diversas realidades locais (Cássio; Goulart, 2022a; Calixto, 2023).

Por sua vez, a BNCC configura-se como um documento que busca estabelecer os

conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Sustenta-se na defesa de que aprendizagens essenciais devem ser operacionalizadas para os alunos, nesse sentido propõe metas a serem atingidas em distintos níveis e etapas da Educação Básica. A suposta intenção é promover uma educação mais igualitária e de qualidade em todo o país, definindo diretrizes comuns para os currículos das escolas públicas e privadas (Brasil, 2018).

Embora a ideia de maior equidade seja positiva, a implementação da BNCC enfrenta desafios significativos, como a necessidade de adaptação dos currículos escolares já existentes, a formação adequada dos professores e a disponibilidade de recursos necessários para sua efetivação. Sua elaboração começou a ser desenhada em 2015 e constituiu-se por diferentes versões e equipes de trabalho. Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2020), o que vinha sendo feito foi desfeito e a versão final distancia-se significativamente da sua gênese. Segundo Compiani (2018), suas versões podem ser organizadas em duas categorias, a BNCC democrática e a BNCC do golpe. No entanto, a disparidade entre ambas não se restringe à alteração da equipe, mas em termos de comparação a versão homologada em 2018, destoa significativamente no que tange a princípios e organização.

Nesse interstício, imersos por uma nevoa antidialógica, e com tantas outras caracterizações – anacrônica, nefasta, centralizadora do currículo -, a Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016, foi convertida em Lei, 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Sua proposta envolve organizar a matriz curricular em duas partes: a Formação Geral Básica, que aborda os conteúdos obrigatórios, ou seja, aqueles que assumem a categorização de parte fixa, e os Itinerários Formativos, que, teoricamente, permitiriam aos alunos escolherem áreas específicas de estudo de acordo com seus interesses e projetos de vida. Dentre as incontáveis críticas/dificuldades destacam-se aquelas que problematizam a ausência de diálogo e capacitação adequada dos professores para lidar com a diversidade de itinerários, a organização dos currículos escolares, a garantia de equidade de acesso aos diferentes itinerários e o investimento financeiro adequado (Cássio; Catelli Jr, 2019; Cássio; Goulart, 2022a; Calixto, 2023).

Nesse contexto, operacionalizou-se a implementação do NEM e por decorrência da BNCC. Especificamente, no que se refere ao NEM, trata-se de uma reforma que visa, no discurso de seus propositores/promotores, tornar o currículo do Ensino Médio mais flexível e adaptado às necessidades e interesses dos estudantes. No texto da Lei fomenta-se as escolas de tempo integral, o ensino profissional, o ensino a distância, a retomada do notório saber, dentre tantas outras nuances, transvestidas de solução para os problemas educacionais (Brasil, 2017). No que tange aos inúmeros elementos que estruturam as críticas inerentes ao NEM, podemos mencionar as propostas por Cássio e Goulart (2022a, p. 290), principalmente quando argumentam que:

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar,

intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Ambas normativas, NEM e BNCC, hipoteticamente teriam potencial de oportunizar avanços importantes para a educação brasileira, oferecendo uma estrutura curricular mais sólida e flexível que pudesse atender melhor às necessidades e expectativas dos alunos. No entanto, no contexto prático de sua implementação incontáveis falácias desvelaram-se. Sua implementação tem sido marcada por desafios significativos e, em muitos casos, falta de suporte adequado às escolas e aos professores. Além disso, a inexistência de investimentos adequados em infraestrutura, formação docente e recursos educacionais tem sido um obstáculo para a efetividade das mesmas (Perboni; Lopes, 2022).

Nesse sentido, é importante considerar que as reformas curriculares devem ser acompanhadas por políticas educacionais mais amplas que abordem questões estruturais, como financiamento adequado, valorização dos professores, redução das desigualdades sociais e acesso equitativo à educação de qualidade (Cássio; Catelli Jr, 2019; Cássio; Goulart, 2022a; Calixto, 2023). Sem a participação efetiva dos atores que constituem o sistema educacional, no intento de que o diálogo propositivo e a escuta atenta as demandas e percepções possam ser efetivados, as reformas correm o risco de se tornarem apenas mudanças superficiais, sem impacto na qualidade da educação.

Portanto, é fundamental garantir o apoio adequado às escolas e aos professores, bem como a participação ativa de toda a comunidade educacional, para que as futuras reformas tenham sentido e tornem-se exequíveis. A construção de um diálogo aberto e inclusivo, que leve em consideração as necessidades e experiências dos estudantes, educadores e profissionais da educação diversos, é essencial para o desenvolvimento de políticas educacionais efetivas e sustentáveis a longo prazo (Compiani, 2018).

Nesse cenário, as supostas reformas - propostas sem diálogo, investimento e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação - podem ser denominadas de (contra)reformas, visto que propagam ideários sem ancoragem com a realidade e as condições estruturais e orçamentárias das escolas, além de delegar responsabilidades desproporcionais aos professores (Ramos; Frigotto, 2017). Nesse escopo, nesse momento gostaríamos de analisar algumas dimensões inerentes a estes normativos, engrenagens catalisadoras das reformas propostas.

Encetemos o debate em torno da Lei 13.415/2017, estrategicamente propagada como NEM. O adjetivo novo, acrescido do termo Ensino Médio, intenciona disseminar um discurso que induza a percepção de que essa proposta se desvincula, integralmente, de perspectivas de outrora e categoriza-se como melhor. Entretanto, distintos autores têm

desenvolvido estudos que identificam semelhanças ao proposto em outros movimentos de organização do século passado, imbuídos da intencionalidade e influência neoliberal, além de ter se demonstrado pior do que a proposta de Ensino Médio anterior (Cássio; Catelli Jr., 2019; Silva, 2021; Cássio; Goulart, 2022a).

Este, por sua vez, é permeado por diversas controvérsias e falácias, como a ideia de uma falsa liberdade de escolha e a promessa de um currículo mais atrativo para os jovens. No entanto, as mudanças propostas pelo NEM têm sido alvo de incontáveis críticas devido à falta de coerência em termos de operacionalização, mediante o cenário real de escola, e essencialmente, pela inexistência de um repensar da proposição e distribuição de recursos financeiros (Cássio; Goulart, 2022a).

A falácia da possibilidade de escolha, mediante a suposta flexibilização curricular, é contestada por Cássio e Goulart (2022b, p. 530-531), especialmente quando argumentam que “[...] o uso da ‘liberdade de escolha’ como elemento de propaganda serve para ocultar não apenas a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a produção de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino”.

Em análise documental, assumindo como material empírico a Lei do NEM, Calixto (2023) argumenta que este normativo constitui-se por distintas zonas problemáticas, dentre elas destacam-se: i) alterações na LDB; ii) ferramenta para implementação da BNCC; iii) aumento da carga horária; iv) itinerários (de)formativos; v) notório saber; e vi) ensino profissional. No que tange ao conjunto de alterações na LDB Autora (2023, p. 89), identifica pelo menos sete modificações, das quais apresenta:

- i) altera a redação do artigo 24, determinando o aumento da carga horária anual do Ensino Fundamental e Médio; ii) modifica a redação do artigo 26, abordando questões correlatas ao ensino da arte, língua inglesa e acerca da BNCC; iii) propõe o acréscimo do artigo 35-A, que trata das áreas de conhecimento vinculadas a BNCC e especifica um conjunto de questões pragmáticas correlatas a sua operacionalização no currículo; iv) reorganiza a redação do artigo 36, estabelecendo que o Ensino Médio será regido pela BNCC e estabelece normas para a incorporação do itinerário formativo aos currículos, além de versar acerca de questões correlatas a formação com ênfase técnica e profissional em suas nuances operacionais e burocráticas, como por exemplo aquelas relacionadas ao estabelecimento e firmamento de convênios; v) altera o artigo 44, deixando explicitada a vinculação do processo seletivo da Educação Superior as habilidades e competências da BNCC; vi) modifica a redação do artigo 61, incorporando ao debate e possibilidade da atuação de profissionais a partir do espectro do notório saber; vii) reestrutura o artigo 62, determinando a reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores e adequação dos mesmos a incorporação de debates em torno da BNCC.

O conjunto de alterações alicerça a obrigatoriedade dos distintos sistemas de Educação, Básica e Superior, em operacionalizar a BNCC, aspecto que desvela uma intencionalidade e estratégia, a utilização da Lei do NEM como mecanismo de condicionamento de aplicação da BNCC (Ibidem). Dentre as nuances supramencionadas,

destaca-se o aumento da carga horária mínima anual, que passará de 800 para 1.400 horas, no decorrer dos anos, reorganizando o tempo escolar e os currículos. Entretanto, mais uma vez cabe reforçar, sem aumento proporcional da rubrica orçamentária.

A Lei 13.415/2017 tornou-se a diretriz central para o currículo do Ensino Médio, condicionando a operacionalização da BNCC que estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver. Esta Lei também introduziu os itinerários formativos, que teoricamente, ofereceriam opções de estudo em áreas como Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Técnico-Profissional. Essa flexibilidade, liberdade de escolha, permitiria que os alunos escolhessem seus próprios caminhos de formação, embora na prática não se constatou esse cenário. Na verdade, a proposição dos itinerários potencializou um movimento de epistemicídio (Süssekind, 2019), em distintos campos e incorporou o debate em torno da responsabilização dos sujeitos e desresponsabilização do Estado mediante sua jornada profissional e sustento.

Além disso, a Lei possibilita a contratação de profissionais com notório saber, ou seja, especialistas em áreas específicas, mesmo que não possuam formação pedagógica formal, para ministrar aulas, especialmente no ensino técnico. Por fim, mas sem intenção de encerrar o assunto, a reforma fomenta o ensino profissional, permitindo que os estudantes adquiram certificações técnicas durante o Ensino Médio, o que supostamente, facilitaria sua entrada no mercado de trabalho. Essas mudanças visam modernizar a educação, mas levantam debates sobre sua implementação e equidade.

Diante desse cenário, complexo e multifacetado, compreender e analisar esse movimento de desorganização curricular representa um desafio significativo no campo da Formação de Professores e Currículo. Nesse sentido, por meio dessa investigação tencionamos compreender o contexto da (contra)reforma do NEM, a partir das experiências e percepções dos licenciandos em Química, vinculados à segunda metade do curso, de uma Universidade da região Centro-Oeste. Para alcançar esse objetivo, analisamos os documentos normativos que embasam o NEM, além de relatos de experiências elaborados pelos licenciandos em Química.

A intencionalidade de compreender o fenômeno do NEM e suas implicações no campo educacional, especialmente na Educação Química, por meio dos relatos de experiência de licenciandos em Química se justifica por algumas razões. Primeiramente, os licenciandos em Química são futuros professores que estarão diretamente envolvidos na implementação e prática do NEM nas escolas. Ao investigar seus relatos de experiência, é possível obter informações/pistas valiosas sobre como essa reforma está sendo recebida e vivenciada pelos professores em formação, quais são seus desafios, expectativas e percepções sobre o impacto do NEM na Educação Química.

Além disso, os licenciandos em Química são atores-chave no processo de transformação curricular, pois serão responsáveis por levar as mudanças propostas pelo

NEM para as salas de aula no futuro. Compreender suas perspectivas e vivências no contexto do NEM permite identificar possíveis lacunas, dificuldades e necessidades de formação que podem surgir durante a implementação dessa reforma.

Também é importante considerar que a Educação Química é uma área específica do conhecimento que possui suas particularidades e desafios. A introdução dos Itinerários Formativos no NEM pode ter implicações específicas nesse campo, como a necessidade de adequar os currículos, desenvolver estratégias de ensino diferenciadas e lidar com a diversidade de interesses dos alunos. Os relatos dos licenciandos em Química podem fornecer *insights* valiosos sobre como essas mudanças estão sendo percebidas no âmbito da Educação Química.

Dessa forma, ao compreender o contexto da reforma do NEM por meio dos relatos de experiência dos licenciandos em Química da UFGD, é possível constituir uma visão mais ampla e contextualizada das implicações dessa reforma no campo educacional, especialmente no que se refere à Educação Química. Essas informações podem contribuir para a problematização das políticas educacionais, da formação de professores e da prática pedagógica, visando promover uma educação de qualidade e adequada às demandas contemporâneas.

Aporte teórico/metodológico

Nossa investigação se ancora nos pressupostos teórico/metodológicos da pesquisa de natureza qualitativa, conforme proposto por Sánchez Gamboa (2007) e Moraes (2021), e se inspira nos princípios da Fenomenologia e Hermenêutica, de acordo com Bicudo (2011). Nesse intento, em nossas ações, nossa intencionalidade mobilizadora se centrou na compreensão do fenômeno das (contra)reformas, com atenção especial para o NEM, a partir da triangulação da análise dos normativos e das percepções dos professores em formação.

Nesse ínterim, Moraes (2021) argumenta que a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um conjunto de ciclos dialéticos-hermenêuticos que promovem a constante interação entre a teoria e a prática. Nestes ciclos, o objetivo é a superação gradativa das teses e teorias existentes, substituindo-as por novas ideias e conceitos que melhor se adequam ao entendimento da realidade estudada. Esse processo contínuo de reconstrução e mudança pode ocorrer em diferentes magnitudes, variando desde pequenas revisões e ajustes em teorias ou práticas até transformações mais amplas, que implicam grandes saltos paradigmáticos.

Esses ciclos hermenêuticos não apenas se limitam à atualização de teorias, mas também envolvem uma profunda reinterpretação dos materiais empíricos à luz de novas perspectivas e experiências. O pesquisador desempenha um papel ativo nesse processo, ao intervir criticamente no discurso do qual faz parte.

A pesquisa, em sua totalidade, pode ser vista como um grande ciclo. Na pesquisa qualitativa, embora o movimento seja cíclico, ele não segue uma trajetória linear ou única. Cada ciclo inicia com um estado de ser e culmina em outro, representando uma transformação progressiva, conforme a Figura 1, na sequência. Esse movimento de um ser inicial para um novo ser reflete um esforço contínuo de intervenção, cujo objetivo é alcançar um nível de complexidade cada vez maior.

Figura 1: Ciclos reiterativos dialéticos de uma pesquisa



Fonte: Moraes (2021, p. 103).

No que tange ao nosso material empírico, podemos organizá-lo por meio de duas dimensões: a primeira é de natureza documental, envolvendo a análise da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC (Brasil, 2018) e o currículo Referência do MS (Mato Grosso do Sul, 2020). A segunda dimensão se concentrou no desenvolvimento e na constituição de relatos de experiência⁴, foco desse artigo, visando compreender as percepções dos licenciandos em Química em relação à reforma do NEM.

A análise do material empírico, composto pelos relatos de experiência, foi realizada mediante os pressupostos teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Essa é uma metodologia de análise de informações discursivas e se estrutura em quatro etapas: a desmontagem dos textos (unitarização), o estabelecimento de relações (categorização), a comunicação do novo emergente (metatexto) e o processo auto-organizado.

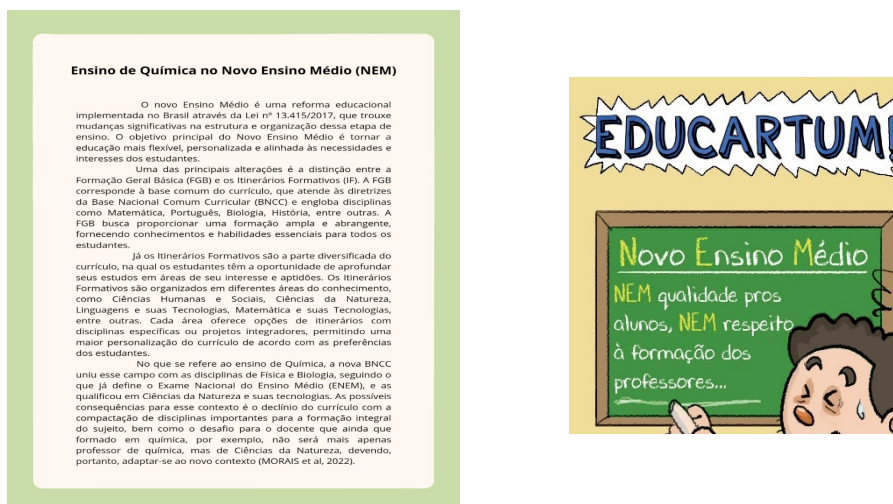
No que se refere a nosso contexto, podemos destacar que o curso de Química Licenciatura na UFGD tem a duração de quatro anos e inclui cinco estágios supervisionados, juntamente com um conjunto diverso de componentes curriculares dos distintos campos inerentes a formação do professor. Colaboraram com nossa investigação onze licenciandos, matriculados no componente de Estágio III, durante o primeiro semestre de 2024. Estes licenciandos foram selecionados por terem experienciado a ampla maioria dos componentes curriculares e vincular-se a segunda metade do curso, o que lhes confere uma compreensão mais densa inerente a sua área de atuação e do fenômeno do NEM.

Como ferramenta para constituição das informações utilizamos um relato de

⁴ Cabe ressaltar que os licenciandos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizam a análise de seus relatos.

experiência, inspiradas pelos trabalhos de Ambrósio (2013). A questão catalisadora desses relatos se centrou em: "Como futuro/a professor/a de Química, considera o Novo Ensino Médio (NEM) uma abordagem promissora para a educação?". Esta questão veio acompanhada de um texto de referência e uma imagem para interpretação, como apresentado na sequência, na Figura 2⁵.

Figura 2: Modelo de catálise para escrita do Relato de Experiência



Fonte: Desenvolvido pelas autoras com base em Educartum⁶.

Esses onze licenciandos produziram seus respectivos relatos de experiência, que foram codificados no intento de preservar suas identidades. Ante o exposto, para cada relato propusemos o seguinte sistema de codificação: RE1, RE2, RE3, RE4, RE5, RE6, RE7, RE8, RE9, RE10 e RE11, sendo que as letras RE, representam o Relato de Experiência do Licenciando, e o número a especificação de cada um.

Estes relatos foram analisados mediante os pressupostos da ATD. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD é uma abordagem qualitativa que permite a análise de textos ou informações, gerando novas compreensões por meio de uma análise rigorosa e criteriosa. Nesse processo, os fragmentos extraídos dos textos, chamados de unidades de significado, são organizadas em uma planilha. A partir desses fragmentos, são construídas novas interpretações. Para chegar a uma nova compreensão, é crucial respeitar três elementos que compõem o ciclo, culminando na análise final, considerando nesse movimento o quarto elemento.

O primeiro elemento, Desmontagem do texto, tenciona após uma leitura minuciosa, fragmentar o texto em pequenas partes, devidamente codificadas, para uma exploração mais aprofundada. No segundo, denominado de Estabelecimento de relações, as nuances semelhantes das partes fragmentadas são agrupadas em unidades de

⁵ Compreendemos que o Cartum pode ter influenciado na elaboração dos relatos de experiência, mas no momento de constituição das informações entendemos como potente sua utilização, no intento de provocar a reflexão.

⁶ https://issuu.com/caoamorim/docs/gibi-contra-o-nem_1

interesse, mediante temáticas emergentes. O movimento de interpretação envolve a proposição de palavras-chave, títulos e elaboração de categorias iniciais, intermediárias e finais, acrescidas por argumentos, que retratam a sua essência, a partir da percepção do pesquisador. O terceiro elemento, Captando o Novo Emergente, desafia o pesquisador a estruturar o texto de análise mediante o sistema de categorização operacionalizado na etapa anterior. Nesse ínterim, o metatexto se organiza mediante níveis de compreensão do fenômeno, que são organizados mediante as categorias, suas unidades de significados, argumentos e ancoragem teórica (Calixto, 2020). O último elemento, Processo auto-organizado, configura-se como princípio catalisador do percurso de análise, que se operacionaliza nos movimentos de caos e ordem, de fragmentação e reorganização, que perpassam as dimensões anteriores.

Esse movimento de análise busca examinar minuciosamente o texto, oportunizando novas interpretações e percepções acerca do fenômeno em estudo. A partir da ATD dos relatos produzidos por estagiários do curso de Química, foram construídas 15 unidades de significado, que após serem aproximadas por temáticas semelhantes geraram 7 categoriais iniciais, 3 intermediárias e uma final. O processo de análise pode ser acompanhado no Quadro 1, na sequência:

Quadro 1: Processo de categorização.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria Final
A – Potencialidades do NEM? (2 US) ⁷ [RE1.1 + RE7.1]	Categoria Intermediária I - [A (2) = 2 US] "Potencialidades do Novo Ensino Médio? Onde está o direito de escolha e aprendizagem dos estudantes?"	[Cat. Int. I (2) + Cat. Int. II (7) + Cat. Int. III (6) = 15 US] "Explorando o Novo Ensino Médio: potencialidades, desafios e a realidade das promessas"
B – Limitações do NEM (6 US) [RE1.2 + RE5.1 + RE2.1 + RE 9.1 + RE4.1 + RE11.1]	Categoria Intermediária II - [B (6) + D (1) = 7 US]	
D - Indignação com o decaimento provocado pelo NEM (1 US) [RE3.1]	"Desafios do Novo Ensino Médio: entre incoerências, qualidade questionável e limitações práticas"	
C - A intensificação do desinteresse (1 US) [RE2.2]	Categoria Intermediária III - [C (1) + E (1) + F (2) + G (2) = 6 US]	
E - Aspectos desafiadores ao instruir Química (1 US) [RE3.2]		
F - Aspectos desafiadores na adaptação do ensino (2 US) [RE10.1 + RE3.3]		
G - Será que o NEM cumpre o que promete? (2 US) [RE8.1 + RE6.1]		

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

O processo de categorização, explicitado no Quadro 1, possibilitou a emergência de uma única categoria final, com o título: "Explorando o Novo Ensino Médio:

⁷ Unidade de Significado.

potencialidades, desafios e a realidade das promessas", que estrutura o metatexto apresentado na sequência.

Explorando o Novo Ensino Médio: potencialidades, desafios e a realidade das promessas

Este metatexto se estrutura a partir da categoria final, que dá título à essa dimensão do artigo, e subdivide-se mediante as categorias intermediárias que o constitui, assim como as categorias iniciais que alicerçam cada uma das categorias intermediárias. Nesse cenário cada uma das três categorias intermediárias organizará um nível de discussão do metatexto e se constituirá por meio das categorias iniciais, as unidades de significado, as interpretações das pesquisadoras e os movimentos de ancoragem teórica.

Potencialidades do Novo Ensino Médio? Onde está o direito de escolha e aprendizagem dos estudantes?

Essa dimensão, categoria intermediária I, se constitui por meio de uma categoria inicial, intitulada de "Potencialidades do NEM?", que estrutura-se mediante duas unidades de significado, respectivamente, RE1.1⁸ e RE7.1. As dimensões contempladas nas unidades envolvem a problematização das supostas potencialidades do NEM, especialmente, o esvaziamento de conteúdos importantes e a falácia da liberdade de escolha.

No que se refere ao apagamento de conteúdos relevantes, RE1 diante dos contextos formativos que experienciou, na Universidade e fora dela, argumenta:

“Portanto, mediante as observações feitas por intermédio dos estágios e programas de formação docente ofertados pela universidade, não considero o NEM uma abordagem promissora até o momento que este priorizar de fato, os componentes básicos e essenciais para o conhecimento aprimorado dos alunos” (RE1.1).

Dimensões como a destacada pelo licenciando, concernentes ao esvaziamento de conteúdos da/na matriz curricular da Educação Básica, constituem intencionalidades implícitas da (contra)reforma em curso, catalisadas sob a égide neoliberal. Negar o acesso ao conhecimento oportuniza uma formação que constitui mentes desprovidas da percepção da responsabilidade do Estado perante as condições mínimas para ser e estar na sociedade, além do exposto, responsabiliza os indivíduos pelo seu fracasso e/ou

⁸ Vale ressaltar que o sistema de codificação apresentado pode ser explicado mediante a seguinte lógica: RE1.1 representa o Relato de Experiência do Licenciando 1 em sua primeira unidade de significado.

anseio pelo sucesso, transformação social (Süssekind, 2019; Alvim; Messeder Neto, 2023).

RE7 problematiza em seu relato a falácia que estrutura a proposição de Itinerários Formativos enquanto parte flexível, que oportunizaria aos estudantes a liberdade de escolha. Nas suas palavras:

“Finalizando, o novo ensino médio tem seus pontos negativos pois eles falam que os alunos têm o direito de escolher o itinerário formativo, mas é a escola que escolhe para eles e o ponto positivo é que os professores preparam os alunos para o Enem com as novas disciplinas que foram divididas por partes” (RE7.1).

Em sua escrita o licenciando contesta a suposta flexibilização curricular, operacionalizada no NEM por meio dos Itinerários, alicerçando sua argumentação diante da percepção de que a Escola é que realizaria essa seleção, em detrimento do estudante, e conclui argumentando que os professores têm utilizado esse espaço no intento de preparar os alunos para avaliações em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse momento, cabe adensar o exercício de análise proposto por RE7, especialmente, quando delega a Escola a responsabilidade pela inexistência do direito a escolha pelo estudante. A gestão escolar, e os profissionais que estruturam esse espaço, também experienciam o cerceamento a seleção de possibilidades de Itinerário mediante o cardápio imposto pelas Secretarias de Educação. Sendo que estas, de forma análoga, vivenciam a mesma situação, perante as cobranças que recebem e condicionantes postos nos normativos.

Ante o exposto, nesse momento, não intencionamos indicar culpados, sejam as Secretarias de Educação e/ou os gestores das Escolas. Mas enfatizar que a proposta e seus proponentes é que precisam ser problematizados. As equipes escolares, assim como os professores, são os atores que tem tornado esse cenário, tão nefasto, menos problemático. Porém, é incontestável o cenário de que a pseudo possibilidade de escolha é uma realidade inviável, considerando o contexto atual. Especialmente quando analisamos o contexto histórico de sua implementação, que vale ressaltar assentou-se na assimetria e antidialogicidade. No que tange ao engodo da flexibilização curricular, Ramos e Paranhos (2022, p. 84-85) argumentam:

[...] A flexibilidade do neoliberalismo e do individualismo contém a adequação à precariedade do trabalho e das relações sociais. Implica que as pessoas aceitem se submeter a qualquer circunstância para sobreviver, de forma naturalizada. Não é esta a ‘flexibilidade’ que queremos, mas sim aquela possibilitada pelo acesso ao conhecimento sistematizado e aos instrumentos intelectuais e culturais que permitam apreender as determinações e contradições da realidade. Nesse caso, muito além de se formarem pessoas flexíveis, o que se visa é levar os/as estudantes a desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo. Ser ‘flexível’, nesses termos, não é se adaptar economicamente às instabilidades do mercado de trabalho e moralmente aos valores neoconservadores difundidos atualmente. Ao contrário, significa enfrentar a realidade sabendo que as desigualdades não são naturais, mas produto das relações sociais de produção. Esse é o sentido ‘revolucionário’ do conhecimento e, por isso, não pode ser relativizado – como faz a pedagogia das competências – nem tomado como verdade absoluta, postura herdeira do

positivismo e do racionalismo mecanicista.

O NEM, sustenta-se na falácia da suposta atratividade a juventude contemporânea, alicerçada no pseudodireito de escolha, que permitiria a operacionalização de distintos percursos, itinerários formativos, alinhados com seus interesses. Entretanto, no cotidiano dos espaços escolares materializa-se o esvaziamento conceitual e o expurgo dos estudantes desse contexto.

Desafios do Novo Ensino Médio: entre incoerências, qualidade questionável e limitações práticas

Esta categoria intermediária abrange duas categorias iniciais, respectivamente intituladas de: “Limitações do NEM”, com seis unidades de significado, RE1.2, RE5.1, RE2.1, RE 9.1, RE4.1 e RE11.1, e; “Indignação com o decaimento provocado pelo NEM”, com uma unidade, RE3.1. No que tange a primeira categoria, que contempla os problemas do NEM, a partir das percepções descritas pelos licenciandos em seus relatos de experiência, afloram zonas acerca de sua inaplicabilidade (RE1.2); Ineficácia (RE2.1); de metas inalcançáveis (RE5.1); o estabelecimento do caos (RE9.1); a “ajuda” que atrapalha (RE4.1), e; a defasagem do ensino (RE11.1).

RE1.2 e RE2.1 atribuem a (contra)reforma adjetivações que a tipificam como inaplicável e ineficaz. Nas suas palavras:

“Com isso, é melhor ficar com o básico do que com algo personalizado no documento e inaplicável na prática” (RE1.2).

“Não considero uma abordagem promissora pois o novo ensino médio só funciona bem no papel na prática é diferente” (RE2.1).

A ausência da representatividade, efetiva dos profissionais da Educação, e o célere processo, que envolveu a conversão de uma Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016, em Lei, 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, justificam as nuances identificadas. Qualquer proposição, na ordem curricular ou não, que desconsidere os atores principais do cotidiano escolar está fadada ao fracasso.

Em nosso contexto, no Mato Grosso do Sul, a reforma foi implementada de maneira acelerada, mediante adoção de escolas piloto, que mesmo durante a pandemia, passaram por remodelação de seu currículo. Acerca desse cenário, de aplicação aligeirada, Perboni e Lopes (2022, p. 393) problematizam:

Observa-se um processo aparentemente paradoxal, uma vez que a concretização da reforma do ensino médio, materializada pela aprovação e implementação da Lei nº 13.415/2017 em âmbito federal, foi antecipada no estado de Mato Grosso do Sul por conta de mudanças no currículo estadual, como a extinção da disciplina de Literatura e ampliação da carga do ensino médio. Por outro lado, a celeridade na definição dos dispositivos legais foi acompanhada pela ausência de amplo debate com profissionais da rede estadual, sindicato, responsáveis e estudantes, não alcançando o efeito almejado pelos/as legisladores/as estaduais, qual seja, de uma rápida conversão ao novo modelo;

ao contrário, provocou insegurança com relação à oferta do ensino médio e incertezas quanto à capacidade e o interesse da rede estadual como um todo em atender às medidas anunciadas. Torna-se necessária a continuidade de estudos sobre os efeitos dessas medidas em curso e o funcionamento das escolas, considerando-se múltiplas dimensões, como gestão escolar, organização do trabalho docente, efetivo processo de ensino envolvendo estudantes, entre outros aspectos capazes de desnudar os desdobramentos desse processo nas escolas de ensino médio.

No intento de disseminar uma percepção favorável, bem receptiva à proposta, no NEM propagam-se estratégias, bem organizadas e planejadas, que estruturam-se em promessas, que de maneira majorante, afirmam resolver problemas históricos e nevrálgicos do cenário educacional mediante a adoção de uma matriz curricular. Nesse escopo, RE5.1 argumenta que o prometido é inalcançável:

“A proposta atual mostra-se muito "bagunçada" deixando evidente que se continuar assim, boa parte dos alunos não alcançarão seus objetivos” (RE5.1).

De forma análoga, RE9.1 discorre em torno do caos gerado diante da (contra)reforma, especialmente quando consideram-se as seguintes nuances:

“[...] a redução da carga horária das disciplinas base é prejudicial ao aluno que deseja realizar um curso superior. Assim como os itinerários formativos foram mal organizados pelos órgãos responsáveis, que em toda a sua "excelência" não forneceram cursos qualificativos aos professores e não houve um aumento da verba direcionada as escolas para que essas possam funcionar de maneira que consigam cumprir a nova carga horária imposta pelo NEM” (RE9.1).

Já RE4.1 problematiza a propaganda estabelecida, que argumenta em torno da potencialidade da proposta em “ajudar” os alunos a prospectarem uma colocação no mercado de trabalho mediante a adoção do Ensino Profissionalizante. Nas suas palavras:

“O novo ensino médio ele veio com uma proposta de "ajudar" os alunos com uma formação técnica, mas vimos que isso não aconteceu, pois, diminuir a carga horária de matérias essenciais não iria ajudar na formação desses alunos” (RE4.1).

Em outra zona de problematização, RE11.1 discorre que o NEM pode até apresentar algumas nuances positivas, mas no seu âmago intensifica os problemas correlatos aos processos de ensinar e aprender, especialmente quando consideramos a Educação Química. Para o licenciando:

“A reforma do ensino médio (NEM), em minha opinião tem seus pontos positivos que seria a diversidade de opções para os alunos de optar pela área que tem mais afinidade, etc, porém, por outro lado com a inclusão dos itinerários e redução das aulas no ensino química o ensino fica um pouco defasado não tendo qualidade de ensino para os alunos e também os professores no caso de química, por exemplo teriam que acabar dando aulas que nem é de sua formação. Concluindo não seria uma abordagem promissora para a educação” (RE11.1).

Cássio e Goulart (2022a, p. 287), ao contemplar o debate em torno das promessas propagadas pelo NEM, identificam pelo menos três dimensões argumentativas, que se alicerçam nessa intencionalidade:

[...] i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata.

Dessas promessas, desvelam-se pistas que giram em torno da sua inaplicabilidade, ineficácia e incoerência entre o que intenciona e o que oferta. Do implícito afloram percepções que a aproximam de outras variações em termos de intenção e metas, todas próximas a adoção de uma perspectiva neoliberal no sistema educacional.

O NEM, apesar de seu “canto da sereia” que propaga “pseudo encantos” e da bela proposta teórica, enfrenta significativas limitações quando aplicado na realidade educacional. Embora a ideia de oferecer maior direito de escolha aos estudantes pareça promissora no papel, na realidade, o NEM tem se mostrado defasado e sem qualidade. A implementação tem gerado desordem, resultando em um sistema educacional não eficaz. As metas propostas não estão sendo alcançadas e a qualidade de ensino tem sido comprometida, demonstrando que, o NEM funciona, apenas, se a promessa se centrar na domesticação das mentes. Além disso, delegar a jovens a liberdade de escolha, em termos de caminhos da/na sua formação, possa ser questionável diante de sua imaturidade.

Na proporção que adensamos a compreensão do cenário posto, ou seja, do quão nefasto o NEM se apresenta, a indignação torna-se uma constante em nossas ações e pensamentos. Nesse sentido, RE3.1 expõe sua indignação, principalmente quando discorre que:

“Quando se aborda o novo ensino médio, é de extrema revolta para todos, pois cada dia que passa conseguimos ver o decaimento dos alunos na escola” (RE3.1).

A revolta em torno da proposta do NEM é sentimento palpável, refletindo a indignação com o decaimento na qualidade educacional que ele provocou. Educadores e alunos estão frustrados com as mudanças que, em vez de aprimorar o ensino, têm resultado em um sistema ineficaz e desestruturado. Por meio da análise de pesquisas que debruçaram-se em investigar a implementação do NEM em diferentes estados em nosso país, Cássio e Goulart (2022a) apresentam elementos em comuns nas mesmas, que ancoram a argumentação em torno das suas problemáticas. Dentre dimensões convergentes destacam: a) a limitação na participação dos sujeitos; b) a presença de atores privados; c) a indução a desigualdades (Ibidem).

Os desafios do NEM se revelam no confronto entre o “canto da sereia”, que propaga promessas doces, e a realidade do sistema educacional, amarga. Desse choque afloram incontáveis dimensões questionáveis e zonas limitantes. Embora a proposta apresente ideias atrativas, como a personalização do aprendizado e maior autonomia para os estudantes, a realidade de sua implementação mostra dificuldades significativas. A falta de recursos adequados, a formação insuficiente dos professores e a

desorganização curricular resultam em uma qualidade de ensino que muitas vezes não corresponde às expectativas. Assim, é fundamental a revogação do NEM para superar essas limitações e garantir que os objetivos educacionais sejam realmente alcançados.

Novo Ensino Médio: aprimoramento divergente, desafios na química e promessas cumpridas?

Esta categoria intermediária se organiza mediante quatro categorias iniciais, mais especificamente: C “A intensificação do desinteresse”, com uma unidade, RE2.2; E “Aspectos desafiadores ao instruir Química”, com uma unidade, RE3.2; F “Aspectos desafiadores na adaptação do ensino”, com duas unidades, RE10.1 e RE3.3, e; G “Será que o NEM cumpre o que promete?”, com duas unidades, RE8.1 e RE6.1. Na primeira dimensão de análise desta categoria intermediária aflora a percepção do aumento do desinteresse por parte dos alunos diante dos itinerários. Nas palavras de RE2.2:

“Quanto aos itinerários formativos acredito que foi para dar mais trabalho ao professor pois ele precisa estudar mais para poder ensinar aos alunos. Na minha vivência até agora na escola, percebi que muitas vezes o conteúdo do itinerário o professor nunca viu e tem que aprender para poder ensinar. Tem que enfrentar ainda o desinteresse do aluno pois já presenciei alunos indo embora porque era só o itinerário, não era aula” (RE2.2).

Por mais que se estabeleça um consenso em torno dos problemas inerentes ao sistema educacional, vigente antes da (contra)reforma, o NEM não assume a responsabilidade a qual delega sobre si. Acerca do entendimento em torno da ineficácia do sistema vigente R3.3 reflete:

“Precisamos repensar sobre o que queríamos para os nossos alunos e nos adaptar com o ensino de hoje que não agrada” (RE3.3).

Ferretti (2018), ao problematizar a suposta promessa de melhoria da Educação gerada pelo NEM, discorre que a sua proposição se sustentou, basicamente, mediante duas dimensões: a) a qualidade, questionável, do Ensino Médio em vigor no país, e; b) a demanda por tornar a Educação mais atrativa aos jovens, especialmente quando considera-se os altos índices de evasão. No entanto, na essência das críticas tecidas com base na implantação do NEM, identifica-se a precarização do sistema de ensino e intensificação do desinteresse.

Entre suas promessas, no decorrer da (contra)reforma do NEM, propaga-se o canto de que com o aumento da carga horária os alunos ampliarão suas aprendizagens e com isso as possibilidades de colocação no mercado de trabalho. Porém, a redução do percentual destinado a formação geral básica, na qual o componente curricular de Química se vincula, intensificou as dificuldades inerentes ao ensino desse campo do conhecimento. Para RE3,2:

“Ensinar química se tornou um grande desafio, pois precisamos nos perguntar se conseguimos ensinar o básico com tão poucas aulas como está acontecendo com o novo ensino médio” (RE3.2).

As reflexões de RE10.1 somam-se as de RE3.2, especialmente, quando discorre em torno da falta de investimentos e esvaziamento de saberes do/no currículo. Nas suas palavras:

“Como graduando de Química licenciatura, analiso criticamente o novo ensino médio. Embora promova flexibilidade e integração, há desafios a considerar. A fragmentação curricular pode aprofundar diversões entre as disciplinas, prejudicando a interdisciplinaridade. Além disso, a implementação requer recursos materiais e humanos adicionais, como infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos. A desvalorização das disciplinas tradicionais em relação aos conteúdos práticos é uma preocupação, especialmente para os alunos interessados ciências e tecnologias” (RE10.1).

Ensinar Química no NEM apresenta desafios significativos, especialmente devido à necessidade de adaptação aos itinerários formativos, à falta de formação para os professores, a ausência de diálogo em sua proposição e o fomento necessário. Os aspectos desafiadores incluem a integração de conteúdos complexos em novas abordagens educacionais, além da exigência de recursos adequados para as práticas vislumbradas. A implementação do NEM fragiliza as, já tão carentes, condições de trabalho do professor, o que pode comprometer a qualidade da Educação em Química.

Ponderar em torno dos desafios e repensar o ensino, é essencial contemplar os aspectos complexos envolvidos, especialmente no contexto do NEM. Mas, isso implica um exercício mais complexo do que propor um normativo que centraliza o currículo. Repensar e adaptar o ensino não se limita a mudanças superficiais, mas requer uma revisão profunda de como os conteúdos são apresentados, como os alunos podem ser melhor preparados para os desafios futuros e oportunização de melhores condições de trabalho para o profissional professor.

No âmago das promessas, que estruturam o “canto da sereia” propagado com o NEM, afloram problematizações como: Será que é possível ensinar e aprender com uma aula por semana? O NEM cumpre o que promete? Nuances contempladas nas reflexões de RE8.1 e RE6.1:

“Não considero que seja uma abordagem promissora, pois no ensino de química temos uma diminuição da carga horária, como um professor consegue ministrar todo o conteúdo tendo somente uma aula por semana” (RE8.1).

“O NEM retirou formações importantes para que o aluno consiga ingressar na universidade e introduziu planos de carreira desorganizadamente, entupindo os alunos com formações desnecessárias no momento” (RE6.1).

No NEM há a proposição de uma aula semanal de Química no terceiro ano, levantando questionamentos sobre sua eficácia para preparar os estudantes para ingressar na universidade. A viabilidade de ensinar e aprender em apenas uma aula por semana também é colocada em xeque, especialmente considerando a complexidade dos conteúdos científicos. A esse respeito Alvim e Messeder Neto (2023) argumentam que o esvaziamento dos conhecimentos, no espaço escolar, intenciona oportunizar a formação de sujeitos domesticados, passivos mediante os processos de exploração que sustentam

o sistema capitalista.

Além disso, surge a incerteza se o NEM realmente cumpre suas promessas em preparar os alunos não apenas para o Ensino Superior, mas também para o mercado de trabalho e a vida adulta. Essas questões sublinham a necessidade de uma avaliação cuidadosa da implementação e dos resultados do NEM, assegurando que ele esteja verdadeiramente equipando os estudantes com as habilidades e o conhecimento necessários para seus futuros desafios.

Anúncios desvelados na culminância do processo de investigação

Desenvolver uma pesquisa envolve distintos elementos, mas essencialmente nos oportuniza contar uma história de aprendizagem. Diante desse cenário, pesquisar é escrever e na escrita contamos um conto, que narra as cenas e as personagens que constituem esse processo. Nesse momento, nesta dimensão que assume a culminância e a comunicação de nossas ações, gostaríamos de registrar a reflexão de uma das autoras do texto, a professora em formação, que percorreu esse itinerário compreensivo rumo ao entendimento do fenômeno do/no NEM mediante sua Iniciação Científica. Nas suas palavras:

“Como licencianda em Química e futura professora, encontro-me imersa em um cenário distinto do que estudei nos últimos anos, o que estimula minha curiosidade e senso crítico. Envolvida na iniciação científica, o tema do NEM desponta como uma área de pesquisa vital, a ser explorada minuciosamente. Como estagiária, estou em contato direto com alunos, professores e companheiros licenciandos, proporcionando-me uma visão abrangente do ambiente educacional” (Autora 1).

Em virtude de tudo que se foi apresentado, fica explícita a necessidade do NEM ser revogado, para que o ensino não seja ainda mais comprometido e os estudantes ainda mais prejudicados. Analisar os contos do/no NEM, tecidos pelos onze licenciandos, entretecendo nesse momento o nosso conto, envolve entender suas falácias. A realidade das promessas do NEM deve ser cuidadosamente avaliada para garantir que as melhorias educacionais esperadas sejam alcançadas de maneira eficaz e sustentável ao longo do tempo, proporcionando um ambiente educacional que prepara verdadeiramente os alunos para os desafios do século XXI.

O NEM apresenta uma abordagem de aprimoramento divergente que traz à tona desafios significativos, especialmente na Educação Química. Embora a flexibilização dos itinerários formativos prometa personalização e maior engajamento dos alunos, a prática revela dificuldades na execução. Professores frequentemente enfrentam obstáculos devido à falta de especialização e recursos adequados para ministrar conteúdos complexos. Isso levanta a questão: as promessas do NEM estão realmente sendo

cumpridas? A efetividade do NEM depende de uma avaliação crítica e de ajustes contínuos para garantir que os objetivos educacionais sejam atingidos e que a qualidade do ensino não seja comprometida. Entre o “canto da sereia” e a realidade desvelam-se distâncias abissais. Em suma, se a (contra)reforma gerasse bons resultados os frutos seriam atribuídos aos proponentes, mas como a realidade tem apresentado outro cenário, recorre-se a culpabilização do professor, mais uma vez.

Agradecimentos

Nesse momento gostaríamos de destinar um agradecimento em especial ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento, extremamente necessário, para o desenvolvimento dessa investigação e à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelo apoio concedido. Da mesma forma, delinea-se como preponderante agradecer aos onze licenciandos que se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa por meio de seus relatos de experiência.

Referências

- ALVIM, Lucas Renan Feitosa; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 4, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/121> . Acesso em: 10 jan. 2023.
- AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do Portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Pleno. Lei nº 13.415. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 fevereiro. 2017.
- CALIXTO, Vivian dos Santos. Novo Ensino Médio e o Pensamento Crítico: da fotografia à cena de um filme. **Poiésis**, v. 17, n. e, p. 78–98, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20047> . Acesso em: 11 set. 2024.
- CALIXTO, Vivian dos Santos. Reflexões acerca do desenvolvimento da autoria no exercício de escrita envolvido na análise textual discursiva: um horizonte compreensivo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 835–862, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/353> . Acesso em: 13 jun. 2024.
- CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620> . Acesso em: 27 set. 2024.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de

escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022b. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516> . Acesso em: 27 set. 2024.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a bncc atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 16, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027>. Acesso em: 30 set. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018.

DOI: 10.5935/0103-4014.20180028. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508> . Acesso em: 28 set. 2024.

Moraes, Roque. Roda da fortuna: Movimentos de uma espiral reconstrutiva da pesquisa qualitativa. In: Galiazzi, Maria do Carmo; Ramos, Maurivan Güntzel; Moraes, Roque (in memoriam). **Aprendentes do Aprender: Um exercício de Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2021, p. 102-120.

Moraes, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 377–397, 2022. DOI:

10.22420/rde.v16i35.1490. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490> . Acesso em: 27 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329/> . Acesso em: 20 set. 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1488. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488> . Acesso em: 27 set. 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1a. ed. SC: Argos, 2007. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> . Acesso em: 30 set. 2024.

SILVA, Karine Ninive Pinto. Novo Ensino Médio no contexto das contrarreformas neoliberais brasileiras. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 128-136, nov. 2021. ISSN 2594-8261. Disponível em:

<<http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/579>>. Acesso em: 28 set. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes,

- Revista de Iniciação à Docência, v. 9, n. 1, 2024, e15420 -
ISSN 2525-4332 – DOI:10.22481/riduesb.15420

indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI:
10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980> . Acesso em: 28 set. 2024.

Recebido: 08.10.2024

Aprovado: 19.11.2024

Publicado: 10.12.2024