

O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: análise do Itinerário Formativo Ciências da Natureza para o Ensino Médio Integral

*Daniele Silva dos Santos
Shirley Farias de Souza
Esmeraldo Fabio Argolo Rebouças
Franklin Kaic Dutra-Pereira
Michele Bortolai*

Resumo

O Documento Curricular Referencial da Bahia é o documento normativo que fora elaborado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular. A Base tem por finalidade, orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica, contribuindo na elaboração dos seus referenciais curriculares por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. Já o documento baiano, busca ainda, apresentar uma proposta curricular que esteja relacionada às necessidades e vivências dos estudantes da Bahia, ofertando diferentes itinerários, mas de acordo com as cinco áreas de conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Com isso, buscamos analisar o itinerário formativo do Novo Ensino Médio em tempo integral para o Estado da Bahia, a partir dos títulos e ementas apresentados no documento, especificamente, para o Ensino de Química que faz parte, juntamente com a Física e a Biologia da mesma área de conhecimento, a partir do aporte teórico crítico. Concluímos que essa divisão do currículo em itinerários formativos irá contribuir ainda mais para negação do direito à formação básica comum e para a segregação e desigualdade social, contrariando o sentido proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Palavras-chave: Itinerários formativos; Ensino Médio em Tempo Integral; BNCC; DCRB.

THE REFERENCE CURRICULUM DOCUMENT OF BAHIA: analysis of the Formative Itinerary Nature Sciences for Integral High School

Abstract

The Curricular Reference Document of Bahia is the normative document that was developed with reference to the Common National Curricular Base. The Base aims to guide the Systems, Networks and Teaching Institutions of Basic Education, contributing to the development of their curricular benchmarks through their Political Pedagogical Projects. The Bahian document also seeks to present a curriculum proposal that is related to the needs and experiences of students in Bahia, offering different itineraries, but according to the five areas of knowledge: Language and its Technologies; Mathematics and its Technologies; Natural Sciences and its Technologies; Applied Human and Social Sciences; and Technical and Vocational Training. With this, we sought to analyze the training itinerary of the New Full-Time High School for the State of Bahia, based on the titles and menus presented in the document, specifically for the Teaching of Chemistry, which is part, along with Physics and Biology of the same knowledge area, from the critical theoretical contribution. We conclude that this division of the curriculum into educational itineraries will contribute even more to the denial of the right to a common basic education and to segregation and social inequality, contrary to the direction proposed in the Law of Directives and Bases of Education - Law 9.394/96.

Keywords: Formative Itineraries; Full-time High School; BNCC; DCRB.

EL DOCUMENTO CURRICULAR DE REFERENCIA DE BAHÍA: análisis del Itinerario Formativo Ciencias de la Naturaleza para educación secundaria integral

Resumen

El Documento de Referencia Curricular de Bahía es el documento normativo que se elaboró con referencia a la Base Curricular Nacional Común. La Base pretende orientar a los sistemas, redes e instituciones educativas de educación básica, contribuyendo al desarrollo de sus referentes curriculares a través de sus Proyectos Políticos Pedagógicos. En cuanto al documento de Bahía, también busca presentar una propuesta curricular que esté relacionada con las necesidades y experiencias de los estudiantes de Bahía, ofreciendo diferentes itinerarios, pero según las cinco áreas de conocimiento: Lengua y sus Tecnologías; Matemáticas y sus Tecnologías; Ciencias Naturales y sus Tecnologías; Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas; y Formación Técnica y Profesional. Con esto, buscamos analizar el itinerario de formación de la Nueva Escuela Secundaria de Tiempo Completo para el Estado de Bahía, con base en los títulos y menús presentados en el documento, específicamente para la Enseñanza de la Química que forma parte, junto con la Física y la Biología de la misma área de conocimiento, desde la contribución teórica crítica. Concluimos que esta división del currículo en itinerarios educativos contribuirá aún más a la negación del derecho a una educación básica común y a la segregación y desigualdad social, en contra de la dirección propuesta en la Ley de Directrices y Bases de la Educación - Ley 9.394/96

Palabras clave: Itinerarios Formativos; Educación Secundaria a Tiempo Completo; BNCC; DCRB.

INTRODUÇÃO E COMO FAZEMOS PESQUISA

Iniciamos a escrita desse trabalho a partir dos estudos realizados durante nossa participação no Programa Residência Pedagógica, subprojeto Química, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Temos por objetivo apresentar o contexto histórico do Ensino Médio no Brasil, sobretudo no estado da Bahia. Também tencionamos a realização de uma análise crítica do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), destacando os principais pontos críticos e os possíveis problemas que podem ser ocasionados ao ensino com a Reforma do Novo Ensino Médio em tempo integral.

Para entendermos o percurso da Química enquanto área de conhecimento da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, é necessário fazermos uma imersão, mesmo que breve, na história desta ciência. Os registros históricos da Química no Brasil começam com a chegada dos portugueses ao país no século XVI. Mesmo que de forma inconsciente, os indígenas que habitavam o território brasileiro já utilizavam a Química em diversas situações, como, por exemplo, na extração de corantes de plantas e produtos naturais. Contudo, a química no Ensino Secundário brasileiro, começou a ser ministrada como disciplina regular somente a partir de 1931, com a reforma educacional Francisco Campos (DALLABRIDA, 2009).

Segundo documentos da época, o Ensino de Química tinha por objetivo dotar o aluno de conhecimentos específicos, despertar-lhe o interesse pela ciência e mostrar a relação desses conhecimentos com o cotidiano (MACEDO; LOPES, 2002).

Porém, a visão do científico relacionado com o cotidiano foi perdendo força ao longo dos tempos e, com a reforma da educação promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971, pela qual foi criado o ensino médio profissionalizante, foi imposto ao ensino de

Química um caráter exclusivamente técnico científico. (PORTO; KRUGER, p. 3-4, 2013).

A modalidade de ensino técnico científico visava a formação profissional do estudante. Todavia, não conseguia atender as demandas do ensino e da sociedade, agonizando, até praticamente se extinguir ao final do século XX (MARTINS, 2010). Então, na década de 1990, ocorreu uma reforma no Ensino Médio brasileiro, baseada nos pressupostos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996), que delibera sobre a competência do Estado em garantir a formação básica comum a todos os cidadãos brasileiros (CANHETE, 2011).

Conforme expresso na LDB 9.394/96, o Ensino Médio é a etapa final da escolarização básica, preparando os alunos para uma nova fase da vida, quer seja o Ensino Superior e/ou o mundo do trabalho. A LDB 9.394/96 regulamenta o sistema educacional, apresentando diretrizes e metas para a educação, com ênfase na elaboração dos currículos, iniciativas e estratégias de ensino para todos os níveis.

Como orientação para o ensino, à época da promulgação da LDB 9.394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que tiveram por objetivo, “[...] organizar e orientar os componentes curriculares [...] sendo utilizado como base para fomentar debates na área do ensino, bem como o desenvolvimento de modelo de planejamento de aulas e seleção de materiais didático-pedagógicos.” (Ibid. p. 89). Os PCN tinham caráter norteador e era propulsor de diálogo, pois foi construído ouvindo as pessoas envolvidas com o contexto escolar.

Depois de 12 anos passados da elaboração dos PCN, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2010), através da Resolução nº 4, com intuito de nortear o planejamento das escolas e de todo sistema nacional de ensino. Nessa perspectiva, o currículo passava a ser organizado em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Tais diretrizes compunham e tinham como fundamento o próprio PCN, bem como já havia menção no PNE (BRASIL, 2014), como prevê a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), em seus artigos 204, 205, 206 e 210, assegurado o direito à educação pública, de qualidade e gratuita e, ainda, prevê a possibilidade de conteúdos mínimos para a Educação Básica.

Na contramão do que vinha se estabelecendo como política pública educacional e sob a influência de empresas e espaços filantrópicos, é que muitos pesquisadores têm discutido acerca da falta de diálogo com a sociedade sobre a implementação, na Educação Básica e no Ensino Superior, de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018), dentro de um contexto político neoliberal.

A Base apresentou-se como fundamento central para a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), conforme a alteração da LDB pela Lei nº 13.412/2017 (BRASIL, 2017). Assim, para que o NEM fosse legalizado e incorporado à Educação Básica do país, foi proposta a BNCC, que obteve primeiro a aprovação da Base do Ensino Fundamental em 2017, encaminhando-se então, a proposta de reforma do NEM para o Conselho Nacional de Educação.

Esta reforma, prevista, discutida, criticada por diferentes autores (GIROTTI; CÁSSIO, 2018; FERRETTI, 2018; SILVA, 2018, entre outros/as), apresenta uma formatação e reorganização do currículo do NEM, pautada em preceitos mercantilistas, meritocráticos e excludentes, a partir de discursos neoliberais, a exemplo do “direito da

escolha”, do “projeto de vida” e dos “itinerários formativos”. A reforma do NEM tem como princípio geral a reorganização das áreas de conhecimento (e não mais disciplina) bem como a formação técnica e profissional, ainda que precária. Além disso, aumenta o tempo mínimo da carga horária anual para 1000 horas, de tempo integral, com prazo de implementação até 2022. O documento ainda informa que tais mudanças tem por fim “[...] garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, s./d., s./p.)”.

Assim, o NEM e a BNCC apresentam um discurso enviesado, anunciando que se destina a atender particularidades de cada escola no que diz respeito a metodologia, levando em consideração os aspectos sociais e regionais. Desse modo, todas as escolas (municipais e estaduais), tanto públicas como privadas, se encontram obrigadas a seguir às diretrizes definidas no documento, que por sua vez, estipulam o que deve ser ensinado para cada fase de educação, fundamentando-se no preceito pragmático e tecnicista da pedagogia de competências e habilidades.

De acordo com a BNCC, durante o Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza foi construída na base do Letramento Científico, com o propósito de desenvolver nos estudantes, habilidades para que possam compreender e interpretar o mundo, na sua forma natural, social e tecnológica. Enquanto que no Ensino Médio tem-se o preceito de ampliar o conhecimento que foi adquirido no Ensino Fundamental, através de estudos realizados em áreas de conhecimento, neste caso denominada de Ciência da Natureza e suas Tecnologias, que concentra os conceitos advindos da Física, da Biologia e da Química, acrescidos dos conhecimentos de Astronomia e Geologia (BRASIL, 2018).

Para além do discurso enviesado e mercantilista trazido pela BNCC, alguns autores têm levantado severas críticas quanto a este documento e a exclusão de conhecimentos ainda na Base de Ciências da Natureza, uma vez que acarretará em perda de carga horária e espaço nas escolas para o conhecimento químico, por considerarem uma proposta curricular homogênea, “malévola, excludente e autoritária”, bem como uma política curricular que se destina ao fracasso pela exclusão e desigualdade que promulga (SUSSEKIND, 2019, p. xx; SIQUEIRA, 2019; MARTINS, 2019; TARLAU; MOELLER, 2020; SOUTO DIAS, 2020; DUTRA-PEREIRA; BORTOLAI; LIMA, 2022).

Mesmo mediante tantas críticas e resistências por diferentes frentes, associações e organizações (ANFOPE, ANPED, SBEnQ, SBQ, ABRAPEC, etc.), as escolas de todo o Brasil deveriam, até o ano de 2021, oferecer três anos deste ensino em tempo integral, e os estudantes deveriam cursar, em caráter obrigatório, os componentes curriculares em áreas de conhecimento, conforme prescrito na Base. Também os itinerários formativos, uma vez que a escolha por algum itinerário ficará limitado a oferta da escola. Contudo, por ocasião da pandemia de COVID-19, essa data foi postergada até 2022, e todas as escolas deverão atender à obrigatoriedade de um currículo comum.

Diante dessas considerações, apresentamos algumas problemáticas relacionadas à implementação desse NEM, principalmente, nas escolas em tempo integral, uma vez que haverá perda de carga horária para os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, pois a formação está voltada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando assim, as Ciências da Natureza a mercê de um currículo mínimo. Em outras palavras, aumentou-se a carga horária do Ensino Médio, mas restringiu-se o próprio “direito de aprendizagem” das outras áreas de conhecimento.

Quanto a essa diminuição, argumentamos que tal prática está atrelada a negação da conscientização da importância do conhecimento científico, isto é, a percepção de que a “química não é importante”, além da disparidade entre as instituições escolares públicas e privadas. Em nota emitida pela Sociedade Brasileira de Química, futuramente, a diminuição de carga horária correspondente aos estudos relacionados aos componentes curriculares que compõem a área de Ciências da Natureza pode também ser causa de uma “baixa procura por carreiras profissionais da área da Química”, tendo em vista um “ciclo escolar que não evidencia a Química como relevante na produção do conhecimento e como componente da cultura da humanidade” (SBQ, 2021, s/p.).

Ainda neste caminho, a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ, 2021, s/p.), divulga em 30 de julho de 2021, um texto que desvela o retrocesso que a BNCC propõe para a Educação Pública.

[...] à proposta do Novo Ensino Médio pelo Ministério da Educação, o qual indica o APAGAMENTO DA DISCIPLINA QUÍMICA DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA e, conseqüentemente, em médio prazo do encerramento dos cursos de Licenciatura em Química. Ao trazer uma abordagem falseada de interdisciplinaridade e de inovação, a proposta do Novo Ensino Médio é enganosa e não se sustenta nas discussões das pesquisas educacionais atuais. Além disso, imprime aos professores total responsabilidade sobre a implementação de uma proposta arbitrária e sem discussões ou respaldos de vivências da docência, dos pesquisadores das universidades brasileiras ou das comunidades científicas, tendo sido inclusive aprovada por Medida Provisória (MP). Esse processo de implementação do Novo Ensino Médio reforça os retrocessos impostos à educação brasileira pelo atual Governo, precarizando o trabalho docente e cerceando o aprendizado dos estudantes em relação aos conhecimentos químicos necessários para uma formação crítica e cidadã.

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

Silva (2018), afirma que a divisão do currículo em itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e contraria o sentido que a LDB 9.394/96 conferiu ao Ensino Médio na condição de parte integrante da Educação Básica. Isso porque o ENEM continuará com o seu nível de dificuldade, sem mudanças, e as escolas privadas terão a possibilidade de escolher adaptar-se a nova estrutura da BNCC ou não, contribuindo ainda mais com a desigualdade escolar e social dos estudantes.

Sendo assim, por se tratar de um estudo voltado a compreender e analisar o DCRB (BAHIA, 2021), apostamos na análise dos dados provenientes da DCRB que revelam, de certo modo, os interesses do estado para a educação baiana. Assim, utilizamos nesta pesquisa de abordagem qualitativa a análise dos dados interpretados de maneira indutiva e em como estão apresentados no documento (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Então, trabalhamos em nossa pesquisa com o DCRB como fonte de dados e utilizamos a análise documental como técnica para a produção de elementos que

respondessem às perguntas do percurso investigativo, quais sejam: Essa reforma dá conta de um ensino de qualidade e satisfatório para os alunos? Há garantia de que a prática, será tão bem organizada e dirigida como está sendo exposto no documento? Que autonomia é essa que será garantida, se nem todas escolas disponibilizarão todos os itinerários para que os alunos possam realizar suas escolhas? Se não houver professores com a formação exigida, o que fazer? Como esses vão assumir essa integralização de disciplinas, se a sua formação não foi voltada para isso? Quais interesses se tem por trás deste documento?

Consequentemente, assumimos os princípios da tipologia descritiva, a qual tem a finalidade expor características, fatos e fenômenos de determinada realidade (GIL, 2002; TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, nos deteremos apenas ao itinerário formativo que diz respeito a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mais especificamente na DCRB do Ensino Médio. Acreditamos que a partir da transposição desse documento pelo estado, a Química cada vez mais será apagada e invisibilizada, perdendo espaço para a produção de subjetividades, a exemplo do “projeto de vida”.

Considerando isso, e tendo como premissa conhecer, analisar e compreender os impactos do DCRB, passaremos a seguir a refletir sobre este documento, no que diz respeito ao seu contexto histórico, organizacional, conteúdo, e as relações entre o documento com o futuro da Educação Química nas instituições escolares para o estado da Bahia. Em seguida, adentraremos especificamente na área de Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para entendermos as problemáticas existentes no itinerário formativo para o Ensino Médio Integral.

O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)

O documento curricular referencial é o documento normativo de cada Estado. Deve apresentar a articulação dos conteúdos a serem trabalhados a temáticas da contemporaneidade a partir de temas integradores. Tem por objetivo ser um guia para profissionais que trabalham diretamente com o processo ensino-aprendizagem, refletindo sobre objetivos, conteúdos e diretrizes institucionais de natureza educacional.

Neste trabalho, temos por alvo analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que foi publicado pela Secretaria da Educação do estado da Bahia (SEC/BA) no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 19 de dezembro de 2019, por meio da portaria nº 904/19, que homologou o parecer do CEE nº 196/2019 de 13 de agosto de 2019.

O DCRB é o documento normativo do estado da Bahia, que fora elaborado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O DCRB tem por finalidade orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, contribuindo na elaboração e/ou organização curricular da escola, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Como tratado pela Secretaria do Estado da Bahia, em suas redes, neste documento está organizado todo o planejamento que o docente e a escola devem seguir. O documento está dividido por modalidade de ensino, tendo sido elaborado por redatores/as, em sua maioria professores/as atuantes na Educação Básica baiana, colaboradores/as e leitores/as. Como o documento está organizado seguindo a BNCC, apresenta em cada ementa direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades. Ainda, este documento baiano busca apresentar uma proposta curricular que atenda e esteja relacionada às necessidades e vivências de todas as pessoas do estado. Com isso, no decorrer do artigo, será notória a

articulação de alguns componentes curriculares dos itinerários com a cultura presente na Bahia. Essa medida remete a persistente permanência das desigualdades sociais, ainda presentes nas escolas, pois, como afirma Hernandes (2019, p. 5)

Alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer. Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências

Os principais objetivos do documento são de orientar a comunidade escolar, assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem dos estudantes do território estadual. Neste documento está contido os itinerários formativos, que tem como foco fortalecer e somar a formação integral dos estudantes, no que se refere ao seu Projeto de Vida elaborado a partir dos princípios de cidadania, ética e justiça.

Conforme as diretrizes do NEM (Lei nº 13.415/2017, Art. 3º): “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Esse Projeto de Vida traz como pressuposto a necessidade de uma conexão entre a escola básica e a universidade, estabelecida, prioritariamente, através das relações entre os alunos, para que, com o diálogo os estudantes se conheçam e saibam tomar suas decisões. Reforçamos aqui a ideia de que o documento enfatiza a importância do papel da escola para a elaboração do Projeto de Vida, devendo apoiar-se, para a formação dos estudantes, em metodologias reflexivas, com o intuito de estimular o discente para o construir individualmente o seu Projeto.

Contudo, aprofundando a leitura deste documento e analisando a realidade política em que vivemos atualmente, do desgoverno, da falta de compromisso com a educação, dos cortes de investimentos, observamos que essa garantia de igualdade não irá ocorrer na prática, pois as mudanças implementadas no Ensino Médio atendem, na verdade, a “[...] manifestação da vontade imperial do poder executivo” (DANTAS, 2008, p. 15). Considera-se, então, que essa reforma é uma contrarreforma, como designada por Ferreira (2017), sendo um retrocesso para a educação. Em outras palavras, essa falseada promoção de igualdade afasta ainda mais o aluno do direito de acesso às universidades e a um ensino de qualidade.

Nesse sentido, Hernandes (2019, p. 7) ressalta que “As escolas ‘remediadas’ poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares puderem, ou seja, oferecerão itinerários formativos remediados. As escolas mais pobres poderão oferecer arranjos mais pobres, que não demandem recursos, ou um único arranjo. Isto é, as escolas que possuem melhores condições, poderão ofertar aos alunos, um itinerário formativo mais adequado às necessidades atuais da sociedade. Já as escolas periféricas, terão itinerários formativos insuficientes, devido à falta de instrumentos que contribuam para sua oferta diferenciada, haja vista que, cada vez mais, o ensino público está precarizado.

ITINERÁRIO FORMATIVO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRAL

No DCRB, são sugeridos alguns conjuntos de itinerários para cada modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em que é possível observar itinerários que mesclam duas distintas áreas.

Serão oferecidos 5 (cinco) diferentes itinerários formativos, sendo eles: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, cada uma com seus objetivos específicos. O Ensino de Química, Física e Biologia, estão incluídos no itinerário formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Neste, são elencadas competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver para fazerem uma leitura crítica do mundo que os rodeia, pois, como enfatizado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 547) “[...] poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos [...]. Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica [...] comprometer-se com o letramento científico da população.

A concepção apresentada na BNCC para a Ciências da Natureza é de uma área pragmatista, aplicável e utilitarista., atrelada ao letramento científico. Porém, convém informar, que letrar-se cientificamente não é somente aplicar as teorias científicas para questões do dia a dia.

Os problemas do cotidiano existem porque foram criados pelas ideias consumistas, exploratórias e maléficas do capitalismo e do neoliberalismo, uma vez que a destruição e poluição da natureza quem faz são os homens. E, na maioria das vezes, criadas pelas empresas que hoje, defendem a ciência como utilitarista e a favor do mercado financeiro.

Percebemos que a BNCC de Ciências da Natureza para o Ensino Médio tem um objetivo contrário ao letramento científico, pois toda a sua estrutura conceitual é pautada nos preceitos de tornar os estudantes cidadãos competentes, com algumas habilidades desenvolvidas. Entretanto, expressamos nossa indignação com o curto espaço de tempo para que tal empreendimento possa ser desenvolvido, assimilado, refletido para a formação crítica dos estudantes. Por isso, compartilhamos da prerrogativa de que o impacto desse roteiro formativo, de padronização de subjetividades e de escolarização nacional comum, pretende formar profissionais para utilização do recurso humano nos contextos empresariais, sem a necessidade de pensar sobre as suas implicações, ou seja, é formação de mão-de-obra barata, descartável e desqualificada.

Insistimos nesta premissa, uma vez que o itinerário formativo de Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio Integral, está organizado em três competências para os três anos. Quais sejam:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e 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 global.
2. Analisar 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 e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar 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, 2018, p. x, x e x).

A partir dessas competências, há também diferentes habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes dos três anos do Ensino Médio. E é neste interstício curricular que as indagações e incertezas são materializadas nos discursos e na prática docente, uma vez que não se tem orientações acerca do que deve ser considerado para cada ano escolar, ou se cada ano escolar terá que, obrigatoriamente, apontar nos seus planejamentos didáticos as três competências e as habilidades?

Essa ideia de um currículo comum para o Ensino de Ciências no Brasil, como está manifestado na BNCC, além de apagar as áreas específicas, tais como Biologia, Física e Química, acrescido ao conjunto, Astronomia e Geologia, para aprendizagens nos três anos do Ensino Médio, em apenas uma aula por semana, demonstra que, cada vez mais, não haverá espaço para ensinar conteúdos escolares de Química no Novo Ensino Médio.

O documento traz que, com essa reforma, o discente irá encontrar o melhor itinerário que se encaixe com os seus objetivos através da elaboração do Projeto de Vida. Contudo, por mais que apresentem uma ementa atrativa para essa ideia de Novo Ensino Médio, a substituição de disciplinas que eram obrigatórias, por esses itinerários, torna o currículo escolar mais pobre, frágil e incompleto, no que concerne às aprendizagens relacionadas às Ciências. Visto que, qual é a garantia que a elaboração do Projeto de Vida, os alunos terão maturidade suficiente para decidir qual itinerário fazer? Como nos diz Motta e Frigotto (2017, p. 368), a elaboração do Projeto de Vida e a escolha pelo curso do itinerário formativo

Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infra estruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento [...].

Muitas vezes, o que nos proporciona o ato de escolher é justamente a afinidade com determinado componente e seguir uma área que mais nos identificamos. Salientamos, que apesar dessa ideia de que os alunos sejam os donos das suas escolhas, “[...] dificilmente a escolha será do estudante, pois a distribuição dos itinerários pelas escolas ficou sob responsabilidade do sistema de ensino (Lei 13.415/17)” (SILVA, 2020, p. 3).

A divisão do currículo nos itinerários formativos irá contribuir para negação do direito a formação básica comum, sendo contrária ao sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, que confere ao Ensino Médio a condição de parte integrante da Educação Básica. Haja vista que a supressão de componentes curriculares faz com que as tornem apenas superficial, contribuindo para um ensino omissivo, sem credibilidade, e ainda contribuindo para o aumento da desigualdade educacional, principalmente, pelo motivo de que nem todas as redes de ensino irão disponibilizar todas as opções de itinerários.

Em questão de comparação, apresentamos na Tabela 1 as cargas horárias antigas e atuais voltadas para o componente curricular de Química.

Tabela 1: Comparando as cargas horárias anuais do componente curricular Química

Proposta Curricular	1º Ano	2º ano	3º Ano	TOTAL
Antes da reforma	80h	80h	80h	240
Novo Ensino Médio	40h	40h	80h	160

Fonte: dados dos autores, 2022

Ao observar os dados apresentados na Tabela 1 compreendemos que a carga horária destinada aos estudos relacionados ao componente curricular Química no NEM foi reduzida em 50% ao longo do 1º e 2º anos, permanecendo igual a carga horária destinada ao 3º ano do EM.

Conforme apresentado na Tabela 2, com essa nova reforma, a carga horária anual do Ensino Médio, está condizente com a LDB, que antes era de 800 (oitocentas) horas anuais e agora essa carga horária aumentou para 1.000 (mil) horas anuais, alcançando 3.000 (três mil) horas totais durante todo o percurso do Ensino Médio.

Tabela 2: Grade Curricular do Ensino médio

Área de conhecimento	Componente curricular	1ª Série		2ª Série		3ª Série		Carga Horária Total
		CH semanal	CH anual	CH semanal	CH anual	CH semanal	CH anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	-----	-----	120
	Ed. Física	1	40	1	40	-----	-----	80
	Artes	1	40	1	40	-----	-----	80
Matemática e Suas tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUB TOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
PARTE FLEXÍVEL								
OBRIGATORIA	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
	Eletiva I	2	80	2	80	2	80	240
	Eletiva II	2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: Dados da BNCC (2018)

A Tabela nos permite ainda observar que das 3000h destinadas ao cumprimento da carga horária do NEM, 1800h são destinadas aos componentes curriculares do núcleo comum e 1200h para os itinerários formativos.

Com 7 horas semanais a mais no Novo Ensino Médio, o funcionamento do ensino em tempo integral, passa a dificultar o fluxo de discentes, que por sua vez, têm a necessidade de trabalhar, tanto no campo, quanto na cidade, com o intuito de colaborar financeiramente

com a família ou para sua própria manutenção assim como a dificuldade também se encontrará relacionado ao transporte dos estudantes residentes da zona rural para a localidade em que o itinerário formativo será oferecido.

Também o DCRB traz os conteúdos interdisciplinares, que tem como objetivo abordar diferentes temáticas do ponto de vista científico. Na Tabela 3 apresentamos os componentes curriculares do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza para o Ensino Médio Integral com o enfoque em Química.

Tabela 3: Componentes curriculares relacionados a Química

Componentes do itinerário	Carga horária anual	Ementa do componente curricular
Iniciação Científica II	120h	Estudo por meio da investigação, levantamento de hipóteses e resolução de problemas com o desenvolvimento do método científico. Entendimento da importância da biossegurança. Produção de consultas bibliográficas relevantes que subsidiem a elaboração de projetos de pesquisa e de trabalhos acadêmicos.
As faces de um crime	120h	Essa disciplina tem o intuito do discente aprender sobre a Química forense, bem como da grafotécnica e da documentoscopia. Estabelecimento de relações entre a Toxicologia ambiental e os crimes geradores de impactos ambientais. Reflexão sobre o uso de drogas psicoativas e sua associação a casos de violência e criminalidade.
Saberes e Sabores	80h	Com o objetivo de ensinar a alimentação de diferentes povos (condições culturais, econômicas e ambientais). Indústria de alimentos; Utilização do espaço da cozinha como um laboratório, entre outros conteúdos.
Ciência em ação	120h	Acredita-se que o aluno vai conhecer sobre os avanços científicos nos campos da saúde, da alimentação, do ambiente, da tecnologia, da energia e outros. A importância desse avanço para a melhoria da qualidade de vida da população. O enriquecimento intelectual da sociedade e a importância da aproximação dos/as estudantes com programas de incentivo à produção de ciência.
Do sol ao sabor	120h	O sol como fonte de energia para os ecossistemas. Da energia solar à Química. Conceitos químicos e biológicos envolvidos na preparação de pratos afro-brasileiros. Compreensão da termoquímica para entendimento das calorias contidas nos alimentos, e assim por diante.
Caminhos das águas	80h	Aplicação do reaproveitamento das águas da chuva, o impacto do programa cisternas para os territórios baianos. Conhecimento das regiões hidrográficas da Bahia e sua importância para a população. Reflexão sobre os rios urbanos e o investimento de uma integração consciente e sustentável com a cidade e seus habitantes.

Fonte: Adaptação do DCRB (2021)

Os componentes listados na Tabela 3, são destinados para o Ensino de Química e, em sua maioria, apresentam uma ementa solta, sem direcionar o que e como devem ser trabalhadas. Algumas apresentam como objetivo contribuir para estudos e técnicas de Química. Mas, pergunta-se, serão ofertados materiais nas escolas que contribuam para essas investigações? Porque se sabe que por mais simples que seja um experimento, muitas escolas

não dispõem de materiais para atividades práticas, sem contar que algumas não possuem laboratórios. E quanto a preparação dos docentes? Serão ofertadas formações voltadas à utilização dessas técnicas de ensino?

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

O componente curricular Saberes e Sabores, por exemplo, tem caráter interdisciplinar com conceitos destinados aos estudos da Química e da Biologia. Sua finalidade é que os/as discentes tenham uma certa reflexão sobre as escolhas dos alimentos para consumo, por exemplo, através da interpretação de rótulos. Esse é um tipo de aula que pode acontecer em sala de aula e, também, utilizar os espaços da cozinha como um laboratório de Biotecnologia que estuda o processo de síntese proteica celular, através de técnicas de Biologia Celular. Tal planejamento de aula torna a aprendizagem desse conteúdo inviável para uma escola pública que, em sua maioria, não possui espaços destinados a atividades práticas viáveis ao ensino. Oliveira (2017, p. 23) ainda destaca que “A presença de um laboratório [...] não é garantia que ele será utilizado [...]”.

Outro importante aspecto a ser comentado se relaciona aos conhecimentos prévios dos estudantes para a discussão sobre proteína molecular, termodinâmica e demais fatores que afetam a velocidade de uma reação, dado que se esse conteúdo não foi antes abordado será impraticável de ser ensinado e, possivelmente, aprendido em apenas 40 ou 80 horas aulas anuais.

Também, como exemplo, tomamos para análise a ementa do componente curricular As Faces de um Crime, que se apresenta atrativa, dando a ideia de que o aluno sairá do curso um verdadeiro analista criminal, que solucionará crimes e problemas. Entretanto, a indisponibilidade de recursos materiais e formativos das escolas públicas inviabilizam a funcionalidade do processo, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e escolares entre os estudantes das escolas públicas e particulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a discussão sobre os componentes curriculares do Itinerário Formativo ficou evidente que existe uma certa sobrecarga de tudo que será abordado, de forma que podemos inferir que será inviável apresentar todo o conteúdo proposto para os discentes. De certa forma, os conteúdos conceituais também não são apresentados de forma clara. Implicitamente, mostra-se necessária a existência de laboratórios ideais, onde o aluno já sabe como utilizar todas as ferramentas. No mais, observamos que a disponibilidade dos componentes curriculares obrigatórios e do Itinerário Formativo não objetivam a preparação os alunos para o Enem e vestibulares, deixando a desejar o prosseguimento de sua carreira acadêmica em prol de atendimento às necessidades mercadológicas de formação de mão de obra.

A falta de infraestrutura das escolas públicas e também a ineficiente formação do professor para atuação interdisciplinar contribui para fragilizar ainda mais o ensino, podendo

causar um distanciamento daquilo que a Química propõe em suas relações com a cultura, o desenvolvimento social e a autonomia dos alunos, seja pela desvalorização da pesquisa e do fazer científico ou pelo sentido inculcado no discurso do DCRB e da BNCC disfarçando a formação precária a que os estudantes estarão expostos quando da quase aniquilação da aprendizagem de conteúdos científicos. Portanto, afirmamos que a organização curricular do NEM não é apenas uma dimensão pedagógica do ensino, mas sim um utensílio governamental de controle, devido ao acesso desigual e seletivo ao conhecimento científico.

Com isso, trazemos como proposta de resistência ao NEM e para investigações futuras o investimento governamental em um melhor plano de ensino, que atenda a todos e não provoque mais desigualdades, principalmente, na rede pública de ensino, cada vez mais precarizada e com formação fragmentada. É premente a mudança na Educação brasileira de forma a beneficiar aos alunos, escolas e professores, e não voltada aos interesses políticos, ocasionando, ainda mais, a indiferença social.

Assim, pontuamos que o objetivo da Educação em Ciências/Química é colaborar com a sociedade, para a melhoria da qualidade de vida da população levando conhecimento para a população o que implica no desenvolvimento intelectual da sociedade. O que é um contraste no documento analisado, uma vez que as especificidades, as realidades e os contextos locais não são, ou não foram considerados para a (re)formulação curricular do Ensino de Ciências na Bahia.

O DCRB apresenta, mediante a referência da BNCC, o caráter pragmático, instrumental e tecnicistas. Indicamos e defendemos, enquanto grupo de pesquisa, ser necessário fazer um resgate de propostas curriculares progressistas, sem necessidade de nomenclaturas tidas como inovadoras sob a égide de um discurso interdisciplinar e contextualizado. Conforme foi apontado em nossa pesquisa, o itinerário apresenta uma maquiagem para destituir as disciplinas de Biologia, Física e Química da etapa do Ensino Médio, acarretando ainda mais a fragilidade científica da população brasileira.

Por isso, entendemos assim, que esta pesquisa introduz elementos críticos ao DCRB e argumentamos que não é o fim, e nem significa que cessaremos por aqui, afinal daqui surgirão novos pensamentos, novos saberes e conhecimentos outros, principalmente num contexto de implementação deste documento que comanda e interpela toda a Etapa do Ensino Médio na Educação Pública Baiana. Assim, concluímos que as armadilhas, normatizações e padronizações do conhecimento da/na BNCC estão intrínsecos no DCRB, resultando, então, (n)um futuro catastrófico em que reinará o analfabetismo científico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

. Acesso: em 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. *Currículo Referência: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC, 2004. BRASIL.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANHETE, Marcus Vinicius Urbinatti. *Os PCNs e as inovações nos livros didáticos de Ciências*. Curitiba, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26864/R%20-%20D%20-%20MARCUS%20VINICIUS%20URBINATTI%20CANHETE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHASSOT, Attico. Uma história da educação química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores. *Episteme*, v. 1, n. 2, p. 129-146, 1996.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizadas do ensino secundário. *Educação*, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DANTAS, Ivo. Medida provisória: Uma manifestação de vontade imperial do Poder Executivo à luz de uma análise crítica da EC nº 32. In: VIEIRA, José. Ribas. (org.). *20 anos da Constituição cidadã de 1988: efetivação ou impasse institucional?* Rio de Janeiro: Forense, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; LIMA, Rafaela dos Santos; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva. Interstícios e contradições na BNCC de Ciências: análise de Publicações. In: DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva; NASCIMENTO, Tsylla Madowry de Souza Bouças. (Orgs.). *Discutindo a BNCC e suas relações com o Ensino de Ciências/Química*. Cruz das Almas – Bahia: EDUFRB, 2022 (no prelo).

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de educação. *Ensino de Humanidades: estudos avançados*, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. (2018). A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>. Acesso em: 27 mar. 2022.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, n. 44, 2019.

HERNANDES, Paulo. Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. *Revista Ensaio*, aval, pol. publ. Educ. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500777>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Disponível em: 22 fev. 2022.

LICÍNIO, Thaís. *Desenvolvimento de competências para a área de química em nível médio: o que propõem os PCNs e a BNCC*. Florianópolis-SC. 2021. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219979/TCC%20Thais%20Licinio%20-%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice R. Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;. p. 73-94.

MARTINS, Steffany Temóteo. *O Ensino de Ciências/Química no contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio*., 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2020.

MEC. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*. S/D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acessado em 22 mar. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do ensino médio? Medida provisória no 746\2016 (Lei no 13.415\2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, 2017, p.355-372.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. e ADRIÃO, Theresa. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; FANTINEL, Mírian; RAMOS, Maurivan Güntzel. Um estudo sobre referenciais Curriculares de Química em escolas. *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 3, 2012.

SBEnQ. Sociedade Brasileira de Ensino de Química. *Nota de repúdio ao novo Ensino Médio*. 2021. Disponível em: <https://sbenq.org.br/nota-de-repudio-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SBQ. Sociedade Brasileira de Química. *Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do novo ensino médio a partir da BNCC*. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/ensino/moco es/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-implementacao-do-novo-ensino-medio-partir-da>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, 2018.

SOUTO DIAS, Altamir. *Manipulação em campanhas publicitárias na educação? Uma análise semiolinguística do discurso para o caso da BNCC e reforma do ensino médio*. 2020. 83f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SUSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso de filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido em março de 2022

Aprovado em março de 2022

Informações do(a)s autor(a)(es)

Daniele Silva dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: danielesilva@aluno.ufrb.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6332-7778>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4686598547904322>

Shirley Farias de Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: shirleyfarias@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-3244>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4019204298068728>

Esmeraldo Fábio Argolo Rebouças
Secretaria do Estado de Educação da Bahia
E-mail: fargolo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8874-3399>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3117718563277875>

Franklin Kaic Dutra-Pereira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: franklinkaic@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-6124>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0234305843667539>

Michele Bortolai
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
E-mail: michelemsb@ufrb.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9837-7062>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6055875748216127>