



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO
MEDIADO POR TECNOLOGIAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL
RODOVIÁRIA NO AMAZONAS: A PERSPECTIVA DOS JOVENS ESTUDANTES**

JULIANA MOTA DE CASTRO

**MANAUS-AM
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA 1 – EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA**

**A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO
MEDIADO POR TECNOLOGIAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL
RODOVIÁRIA NO AMAZONAS: A PERSPECTIVA DOS JOVENS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada por Juliana Mota de Castro à Linha 01 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão
Coorientadora: Profa. Dra. Edla Cristina Rodrigues Caldas

Trabalho realizado com o apoio da FAPEAM.

**MANAUS-AM
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C355i Castro, Juliana Mota de
A implantação do novo ensino médio no contexto do ensino
mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária
do Amazonas: a perspectiva dos jovens estudantes / Juliana Mota
de Castro. 2024
168 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Nádia Maciel Falcão
Coorientadora: Edla Cristina Rodrigues Caldas
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Novo ensino médio. 2. Jovens estudantes. 3. Ensino mediado
por tecnologia. 4. Método documentário. I. Falcão, Nádia Maciel.
II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JULIANA MOTA DE CASTRO

**A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO
MEDIADO POR TECNOLOGIAS EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL
RODOVIÁRIA NO AMAZONAS: A PERSPECTIVA DOS JOVENS ESTUDANTES**

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentada no Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), da Faculdade de Educação,
da Universidade Federal do Amazonas como
requisito final para obtenção do título de Mestra
em Educação.

Aprovada em 27 de setembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão (Presidente/Orientadora)
Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva (Membro Interno do PPGE)
Prof. Dr. Elmir de Almeida (Membro Externo – USP)

Membros Suplentes:

Prof. Dr. Márcio de Oliveira (Membro Suplente Interno do PPGE)
Prof. Dr. Maurício Perondi (Membro Externo - UFRGS)

DEDICATÓRIA

À todos os jovens estudantes do ensino médio no contexto do ensino
mediado por tecnologias do Estado do Amazonas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja luz e sabedoria iluminaram meu caminho e deram forças para a realização deste trabalho. Sem sua presença constante, nada disso seria possível.

À minha família, o meu mais profundo agradecimento. À minha mãe, meu pai, minhas irmãs e parentes, que sempre foram meu alicerce, oferecendo amor incondicional e encorajamento em cada etapa desta jornada. Vocês são minha fonte de força e inspiração.

À minha companheira de vida, Gleiciane Gonçalves, minha mais profunda gratidão. Seu amor, compreensão e apoio incondicional foram fundamentais durante todos os momentos de ausência e dedicação intensa a este trabalho.

À minha orientadora, Dra. Nádia Maciel Falcão, expresso minha eterna gratidão pela orientação e suporte nesse percurso. Sua sabedoria, paciência e dedicação foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Agradeço imensamente também à Dra. Edla Cristina Rodrigues Caldas, por suas contribuições valiosas e por estar sempre disposta a ajudar e orientar.

Aos professores Fabrício Valentim e Elmir de Almeida, por fazerem parte da banca de qualificação deste trabalho, contribuindo de maneira significativa e valiosa, cujas observações e orientações foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), minha sincera gratidão, especialmente à Rafaela Silva Marinho Caldas e Clíjes Ramos Aragão, minhas grandes parceiras nessa intensa jornada. A convivência e as discussões enriquecedoras com vocês foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço pela parceria e pelo apoio intelectual e emocional ao longo do percurso.

Aos professores e amigos que fiz durante minha jornada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), agradeço pelo apoio, pelas trocas de experiências e pela amizade que tornaram essa trajetória mais leve e agradável. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para essa caminhada.

Agradeço profundamente à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por financiar esta pesquisa. Sem o apoio financeiro e a confiança depositada, este trabalho não teria sido viável.

À Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas (SEDUC), minha gratidão pela autorização e suporte à realização da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo papel fundamental que a instituição desempenha no apoio à pesquisa acadêmica em geral.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), expresso meu agradecimento pela infraestrutura e pelo ambiente acadêmico propício ao desenvolvimento deste trabalho. A UFAM foi e é o palco onde pude e posso concretizar meus objetivos e sonhos acadêmicos.

E, principalmente, aos jovens estudantes do ensino médio mediado por tecnologias no Amazonas, que foram o centro desta pesquisa, meu mais sincero agradecimento. Vocês, com suas histórias, incontáveis desafios e sonhos, foram a fonte de inspiração e o motivo de toda essa investigação. A generosidade com que vocês compartilharam suas experiências foi fundamental para a realização deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, que para mim, também é a realização de um sonho pessoal, acadêmico e profissional, deixo meu sincero agradecimento. Sem o apoio, incentivo e contribuição de cada um de vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

RESUMO

O trabalho investiga a implantação do Novo Ensino Médio no contexto do ensino presencial mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária de Manaus, a partir da perspectiva dos jovens estudantes. A pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem da pesquisa qualitativa reconstrutiva (Bohnsack, 2020), utilizando como principal procedimento metodológico, os Grupos de Discussão, na perspectiva do Método Documentário (Mannheim, 1952). A metodologia incorporou também uma revisão da literatura e a análise da Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas e do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. Considerando a escola como o lugar onde as transformações anunciadas pelo novo ensino médio serão inicialmente percebidas, este estudo faz uma análise da Reforma a partir da escuta de um grupo de sujeitos cujas trajetórias escolares ficarão marcadas por fazerem parte das primeiras turmas do chamado Novo Ensino Médio no estado do Amazonas. Foram realizados 3 grupos de discussão com jovens do sexo masculino e feminino, matriculados no Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias de uma escola da zona rural rodoviária da capital amazonense. Os resultados da pesquisa apontam que, na rede estadual do Amazonas, a implantação do Novo Ensino Médio não atende às demandas dos jovens locais. A análise do ensino médio mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária mostra que, apesar de haver recursos tecnológicos disponíveis, a infraestrutura e suporte tecnológico ainda são limitados. A perspectiva dos jovens sobre a implantação do NEM revela que a maioria dos estudantes entrevistados sentem uma desconexão entre o currículo e suas realidades e interesses, demandando por maior participação na definição do que é ensinado.

Palavras-chave: Novo ensino médio; Jovens estudantes; Ensino mediado por tecnologia; Método documentário.

ABSTRACT

The study investigates the implementation of the New High School within the context of face-to-face education mediated by technology in a rural school in the highway zone of Manaus, from the perspective of young students. The research was developed according to the reconstructive qualitative research approach (Bohnsack, 2020), using focus groups as the main methodological procedure, in line with the Documentary Method perspective (Mannheim, 1952). The methodology also included a literature review and analysis of the Pedagogical Curriculum Proposal for High School in Amazonas and the Amazonian Curriculum Reference for High School. Considering the school as the place where the transformations announced by the new high school will initially be perceived, this study analyzes the reform through the perspectives of a group of subjects whose educational trajectories will be marked by being part of the first classes of the so-called New High School in the state of Amazonas. Three focus groups were conducted with male and female students enrolled in the Face-to-Face High School Mediated by Technology at a rural school in the capital of Amazonas. The results indicate that, in the state education system of Amazonas, the implementation of the New High School does not meet the demands of local youth. The analysis of technology-mediated high school in a rural highway school shows that, despite available technological resources, the infrastructure and technological support are still limited. The students' perspectives on the implementation of the New High School reveal that the majority feel a disconnection between the curriculum and their realities and interests, calling for greater participation in defining what is taught.

Keywords: New high school; Youth students; Technology mediated education. Documentary method.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo da carga horária mínima da 3ª série do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias.....	83
Quadro 2: Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – 2º ano.....	109
Quadro 3: Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – 1º ano.....	111
Quadro 4: Organização dos dados de acordo com as características dos/as entrevistados/as – 3º ano.....	113
Quadro 5 – Levantamento de teses e dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM).....	150
Quadro 6 – Quadro Referencial das Dissertações e Teses (2017-2023).....	150
Quadro 7 – Relação dos trabalhos selecionados para leitura e análise.....	151
Quadro 8 – Levantamento de periódicos na base de dados Scielo.....	152
Quadro 9 – Perfil dos jovens entrevistados do 1º ano.....	163
Quadro 10 – Perfil dos jovens entrevistados do 2º ano.....	164
Quadro 11 – Perfil dos jovens entrevistados do 3º ano.....	165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ensino Médio definido pela Lei 4.024/61.....	42
Figura 2: Composição da Arquitetura do Novo Ensino Médio.....	72
Figura 3: Carga horária FGB e Itinerários Formativos.....	73
Figura 4: Mapa do município de Manaus e a localização da escola ao norte da cidade.....	88
Figura 5: Frente da Escola Municipal Carlos Santos localizada no KM 25 da Rodovia AM 010.....	92
Figura 6: Entrada da escola.....	94
Figura 7: Hall da escola.....	95
Figura 8: Refeitório da escola	95
Figura 9: Turma do 2º ano.....	119
Figura 10: Turma do 3º ano.....	119
Figura 11: Turma do 1º ano.....	119

LISTA DE SIGLAS

ANPED EDUCAÇÃO	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEMEAM	CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM	ENSINO MÉDIO
EPMT	ENSINO PRESENCIAL MEDIADO POR TECNOLOGIAS
FGB	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IF	ITINERÁRIOS FORMATIVOS
JETAM	JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAL DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
NEM	NOVO ENSINO MÉDIO
PCP EM	PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO
PEC	PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL
PLI MÉDIO	DOCUMENTO ORIENTADOR PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO
PRONEM	PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO
RCA	REFERENCIAL CURRICULAR DO AMAZONAS
SBPC	SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA

SCIELO	SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE
SEDUC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR
TEDE	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
UCA	UNIDADE CURRICULAR DE APROFUNDAMENTO
UCC	UNIDADE CURRICULAR COMUM
UCE	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA
UFAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA.	23
1.1 Análise da produção acadêmica recente sobre o Novo Ensino Médio no contexto local e nacional	28
1.2 Análise documental	33
1.3 Grupos de discussão e o método documentário	35
1.4 Lócus da pesquisa	39
2. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS	41
2.1 O ensino médio na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961	41
2.2 O ensino médio a partir da Lei nº 5.692/1971	45
2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	48
3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI FEDERAL 13.415/2017	55
3.1 O Novo Ensino Médio no Brasil: velhos discursos e velhos propósitos	55
3.2 A reforma do ensino médio no estado do Amazonas	65
3.3 O Novo Ensino Médio no contexto Ensino Presencial Mediado por Tecnologias no Amazonas	77
4. O NOVO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIAS NO AMAZONAS: CONTEXTO E PERSPECTIVAS DOS JOVENS DE UMA COMUNIDADE RURAL RODOVIÁRIA EM MANAUS	87
4.1 A escola campo de estudo: características históricas, culturais, sociais e educacionais	88
4.2. Os jovens do lugar: perfil dos entrevistados e os grupos de discussão	95
4.3. Perspectivas dos jovens estudantes sobre o Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	150

INTRODUÇÃO

A dissertação apoia-se nos resultados da pesquisa que foi desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Articula-se com outras atividades da linha de pesquisa 1, intitulada Educação, Estado e Sociedade, especialmente com os estudos relacionados à juventude e Ensino Médio, desenvolvidos no grupo de pesquisa Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM/UFAM).

O estudo busca problematizar o ensino médio e a juventude na Amazônia, dando destaque para as questões que permeiam a oferta do ensino médio no contexto rural do Estado do Amazonas, tendo o lastro empírico na realidade do ensino presencial mediado por tecnologia em uma escola na área rural de Manaus, com o intuito de conhecer a perspectiva dos sujeitos sobre a implantação do novo ensino médio.

As primeiras inquietações que dão origem ao interesse pela temática surgiram na prática docente em uma escola da zona rural rodoviária¹ do município de Manaus no estado do Amazonas, que atende estudantes do ensino médio por meio da modalidade de Ensino Presencial Mediado por Tecnologias -EPMT, ofertado pela rede estadual de ensino.

No decorrer da experiência profissional nesta escola, foram observados uma série de desafios complexos e intrigantes, despertando incômodo e curiosidade epistemológica. A variedade de desafios, como a falta de recursos, o acesso limitado à infraestrutura educacional, as distâncias geográficas que afetam o acesso à educação, geraram profundas inquietações.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de observar os desdobramentos das políticas públicas educacionais, especialmente nos pontos mais remotos do Amazonas, como é o caso da modalidade de oferta do Ensino Médio por meio do EPMT, que apresenta uma complexa realidade. Nisto, buscou-se através do ingresso no Curso de Mestrado em Educação, compreender mais profundamente essas questões e sua interconexão.

Segundo Alves e Azevedo (2010, p. 9) os pesquisadores, no caso, os mestrandos e doutorandos, procuram através das suas pesquisas, “[...] corresponder a interesses,

¹ Ao discorrer sobre a configuração administrativa adotada pela SEDUC para organizar o atendimento educacional nas escolas da zona rural, é importante destacar que a terminologia “zona rural-rodoviária” é utilizada de acordo com o contexto institucional, adotada neste trabalho por conveniência administrativa. Mas a frente o trabalho de caracterização deste lugar, irá nos possibilitar utilizar outras denominações, a partir do diálogo com a teoria. Ressalta-se que, em determinados municípios, como a capital, as escolas não estão diretamente vinculadas a uma coordenadoria rural específica, em vez disso, integram as coordenadorias distritais da capital.

necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que vêm identificando no decorrer dos seus trajectos profissionais”. Neste sentido, o que escolhemos investigar na educação, ou seja, o objeto da pesquisa educativa, não é aleatório. Em vez disso, é uma escolha que surge das perguntas que fazemos no exercício de nossa prática.

Tomada pelo desejo de pesquisar e compreender os inúmeros desafios vivenciados, o processo de orientação e o conjunto de atividades do curso de mestrado possibilitaram a construção de um projeto de pesquisa direcionado para a análise da iminente implantação da reforma curricular do ensino médio, proposto pela Lei 13.415/2017.

Neste sentido, a pesquisa se orienta a partir da seguinte questão: Qual a perspectiva dos jovens estudantes sobre a implantação do Novo Ensino Médio no contexto do ensino mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária de Manaus? Neste sentido, as questões norteadoras deste estudo se desdobram a partir dessa indagação central, incluindo: Como se configura o novo ensino médio na rede estadual do Amazonas? Como se configura a oferta do ensino médio mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária de Manaus? Como se desenvolveram as ações de implementação do novo ensino médio no contexto do ensino mediado por tecnologias? Quais os desdobramentos da implantação do novo ensino médio na realidade de uma escola da zona rural rodoviária de Manaus?

Nesta perspectiva, este estudo toma como objetivo geral analisar o processo de implantação do novo ensino médio no âmbito do ensino mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária da Cidade de Manaus, a partir da perspectiva dos jovens estudantes e, como objetivos específicos: 1) Conhecer a proposta do novo ensino médio formulada pela SEDUC/AM; 2) Analisar a configuração do ensino médio mediado por tecnologias considerando a realidade de uma escola da Zona Rural Rodoviária de Manaus; 3) Conhecer, através da perspectiva dos jovens, os desdobramentos da implantação do Novo Ensino Médio no contexto do ensino mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária de Manaus.

No que se refere à tematização em torno da implementação do novo ensino médio, constata-se que desde o fim do regime militar no Brasil em 1985 até o presente momento, o país tem testemunhado uma política educacional que tem levado a uma deterioração geral da qualidade da educação. Isso foi agravado após o processo de impeachment de Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, com as regressivas reformas implementadas no governo Temer e fortalecidas no governo Bolsonaro, tais medidas, “[...] procuram neutralizar os limitados avanços dos Governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da Ditadura Militar” (Saviani, 2023, p. 6).

A retomada desse autoritarismo fica evidente na reforma do Ensino Médio, baixada por meio da MP 746/2016 “[...] sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino” (Saviani, 2023, p. 7).

Apesar de ter sido implementada de maneira autoritária, negligenciando a importância do diálogo com profissionais da educação, pesquisadores especializados no tema e os próprios estudantes do ensino médio, os defensores da reforma investiram maciçamente na promoção de um "Novo Ensino Médio". Entretanto, consiste em propaganda enganosa, uma vez que não se trata de uma proposta absolutamente nova, ao contrário, se assemelha bastante a outras já experimentadas pela sociedade brasileira, é na verdade uma “contrarreforma” (Motta e Frigotto, p. 368, 2017).

De acordo com Ferretti (2018), a atual proposta de reformulação para o Ensino Médio é resultado da enérgica performance dos setores da sociedade civil identificados com o empresariado brasileiro que, há tempos, vêm exercendo intensa influência sobre o MEC, no sentido de adaptar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

Conforme anunciado nas propagandas massivas, na Lei nº 13.415/2017 que prevê a contrarreforma do Ensino Médio, as mudanças curriculares objetivam flexibilizar o currículo na tentativa de atrair os alunos, para dessa forma melhor atender aos interesses deles. Justifica-se na baixa qualidade do Ensino Médio oferecido no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os estudantes, diante dos números de abandono e reprovação.

Segundo Ferretti (p. 27, 2018) “[...] a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular”. Não obstante, a flexibilização proposta pela Lei 13.415/2017 aponta para uma formação reduzida, tanto do ponto de vista cognitivo quanto subjetivo, alinhando-se aos pressupostos da concepção neoliberal e da Teoria do Capital Humano, da qual derivam o individualismo, a meritocracia e a competitividade. Para Ferretti (2018) é inegável que a educação brasileira há tempos caminha na precarização da escola pública e isto vem se refletindo nos índices das avaliações que apontam para a baixa qualidade do Ensino Médio, problema este que não se restringe a esta etapa da educação básica.

No entanto, a justificativa apoiada nos baixos índices de qualidade do Ensino Médio apresentada, se equivoca ao considerar as mudanças apenas na organização do currículo e desconsiderar outros aspectos pertinentes à qualidade da educação, como: a infraestrutura adequada das escolas, que carecem de laboratórios, espaços para atividades de Educação Física e culturais, carreira dos professores, incluindo salários, meios de contratação, jornada de trabalho, pois é de conhecimento geral que muitos professores para terem melhores condições

financeiras para viver, se desdobram em jornadas excessivas de trabalho em diferentes escolas, entre outras mazelas que perpassam à qualidade da educação (Ferretti, 2016).

As mudanças impostas para o Ensino Médio também não levaram em consideração que muitos jovens, inclusive estudantes do Ensino Médio, afastam-se da escola em decorrência da necessidade de contribuir com a renda familiar, ou por outras razões como gravidez na adolescência, violência, bullying, entre outras situações que levam os jovens a abandonarem o espaço escolar.

Embora essas questões sejam frequentemente discutidas nos debates sobre educação e juventude, os proponentes da reforma parecem ignorá-las e continuam a enfatizar a reorganização curricular como a solução para esta etapa da educação básica, sem considerar devidamente as circunstâncias complexas e específicas que afetam a permanência dos jovens na escola.

Sobre a definição de juventude, Falcão (2014) destaca que se trata de uma construção social, com sentidos e significados que variam ao longo dos processos históricos. Considerando os referentes biológicos e etários, indivíduos mais jovens estão presentes em todas as sociedades, “[...] isso não significa que tenham sempre constituído e sido reconhecidos como uma categoria com demandas específicas de expressão e inserção no meio social” (Falcão, 2014, p. 62). Destaca-se que essa concepção é tributária da modernidade, influenciada por fenômenos como a expansão escolar e as mudanças nas relações entre indivíduos e grupos, especialmente a família e suas novas configurações.

Silva (2008) ainda reforça que na tematização sobre a juventude e escola no Brasil, é possível observar a escassez de estudos que se debruçam em desvendar o sujeito a partir da perspectiva da totalidade do ser social e cultural, além da única faceta identitária do aluno. De acordo com autores que têm se dedicado aos estudos da juventude no Brasil (Spósito, 1997; Dayrell, 2005), muitos dos sentidos ligados à escola são atravessados pela dimensão social dada a partir da convivência e das relações sociais entre os jovens. No entanto, historicamente a instituição escolar pública parte do princípio de que todos os jovens brasileiros provêm de espaços socioculturais únicos, homogêneos, reforçando a desarticulação entre os conhecimentos escolares e o cotidiano das juventudes nos diferentes contextos e espaços, principalmente dos jovens que vivem no contexto rural, corroborando para a afirmativa de que as formas de vida e a cultura dos favorecidos é que são valorizados (Giroux, 1997).

Em muitos casos, a homogeneização sobre o conceito de juventude se expressa na categorização dos jovens a partir de faixas de idade, de um lado este é um critério que permite a objetivação de estudos estatísticos, intervenções administrativas e elaboração de políticas, por

outro, “[...] é uma questão a ser problematizada na compreensão da juventude, considerando que as idades não possuem um caráter universal, distinguindo-se nos tempos e espaços sociais (Falcão, 2014).

No contexto do Amazonas, compreender as complexidades e especificidades que perpassam a região, é fundamental para a compreensão das juventudes que são profundamente influenciadas pela riqueza cultural das diversas comunidades locais. Desse modo, não é possível compreender o Estado do Amazonas, sem se dedicar ao estudo das diferentes realidades urbanas, não urbanas e também das regiões híbridas nas quais estas duas dimensões se cruzam, pois somente no recorte do não urbano, existem inúmeras realidades sociais e culturais a serem compreendidas para se falar em educação no Amazonas, como é o caso das comunidades ribeirinhas, das terras indígenas e das comunidades que se formam no entorno das rodovias, como é o caso da comunidade a que se dedica este estudo.

A ideia de juventude como uma construção social da modernidade ressoa de maneira singular nesta região, onde as dinâmicas familiares, a relação com a educação e as transformações nas interações sociais são moldadas por aspectos específicos da vida na Amazônia. A categorização baseada em faixas etárias, embora útil para análises estatísticas e políticas, deve ser examinada à luz das particularidades temporais e sociais de determinada região, pois a noção de juventude se difere nos distintos contextos e tempos culturais. Desse modo, pensar sobre a juventude requer considerar seus aspectos específicos para que as etapas escolares sejam vivenciadas de acordo com os diferentes contextos que se apresentam.

No que se refere ao Ensino Médio na região, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (Amazonas, 2022) destaca que a oferta do Ensino Médio no estado, objetiva atender às necessidades da diversa população local, incluindo comunidades ribeirinhas, indígenas, seringalistas e quilombolas, considerando a vasta extensão geográfica e as diferentes condições sociais. A rede de ensino oferece várias modalidades, como Ensino Regular, Tempo Integral, por Mediação Tecnológica e Noturno, além de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial na Perspectiva de Inclusão, com o objetivo de abordar as demandas e desafios da sociedade atual.

Apesar da diversificação das modalidades e formas de oferta, o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (AMAZONAS, 2021) aponta para uma desproporção significativa entre o número de escolas do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, sendo um número ainda mais restrito nas zonas rurais.

Segundo Souza (2016) a insuficiência de oferta do ensino médio nas comunidades rurais amazonenses, mantinha o Estado com altos índices de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola,

e muitos adultos sem concluir a última etapa da educação básica, cenário este que vêm se modificando através da implantação da modalidade de ensino mediado por tecnologias.

Com a implantação do Programa de Ensino Mediado por Tecnologias, a oferta do ensino médio nas comunidades rurais passa por profunda mudança, ao menos do ponto de vista da ampliação do acesso, tendo a tecnologia como uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, a política pública educacional vem ganhando espaço nas comunidades distantes e municípios rurais do Amazonas.

O Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias é um projeto idealizado e implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas para atender à demanda de oferta de Ensino Médio no Amazonas. O programa é pioneiro no Brasil, em atender estudantes em áreas que apresentam dificuldades de ordem natural, como as populações rurais rodoviárias e ribeirinhas do Amazonas, carentes de infraestrutura e recursos humanos, de professores capacitados para atuarem no Ensino Médio convencional, fato que justifica a mediação por tecnologias no maior estado em extensão territorial do país (Amazonas, 2007). Desse modo, é importante destacar que, as barreiras naturais se transformam barreiras sociais quando o Estado e a sociedade que a representam não demonstram interesse em investir em recursos que ajudem a superar essas limitações naturais.

De acordo com Souza (2016) apesar dos esforços da SEDUC/AM há uma gama de desafios a serem superados pela modalidade EPMT, em virtude do formato de ensino, que embora utilize de recursos da educação à distância, concilia com o ensino presencial, unindo se aos pontos positivos e negativos da escola convencional e do ensino a distância. Por consequência disso, problemas que são comuns nas escolas convencionais, como falta de merenda, transporte, infraestrutura precária, recursos humanos, também se fazem presentes nas escolas que compõem a modalidade de ensino.

Vale ressaltar que os desafios encontrados nas redes de ensino em zonas urbanas são ainda mais acentuados quando se trata das zonas rurais, principalmente em estados complexos como o Amazonas e seus 62 municípios, entrecortados por mais de mil rios, rodovias e ramais dos mais fáceis aos de mais difícil acesso.

Ao tratarmos das juventudes que vivem em áreas rurais, Kummer e Colognese (2013) apontam que os dilemas são ainda mais complexos, pois divide-se entre uma juventude que ora anseia partir para os centros urbanos e ora ficar e reproduzir a agricultura familiar. Daí a necessidade de se compreender essa juventude que compõe essas diferentes realidades, seus anseios, seu modo de ser e fazer.

A definição de espaço rural de acordo com o IBGE reforça a importância de pensar em políticas públicas que contemplem as particularidades locais, uma vez que visualiza o espaço rural em oposição ao urbano, ou seja, considera rural o que não apresenta características urbanas. Baseando-se em três características básicas: “o habitat disperso, a dependência em relação à sede municipal ou outra cidade próxima e a precariedade do acesso a bens e serviços socialmente necessários, inclusive o acesso a ocupações não agrícolas. De acordo com Wanderley, Carneiro e Castro (2007) esta concepção trata-se de uma identificação prática, no entanto, subalterna e negativa, que corrobora para os estereótipos de retrocesso, de carência, de inferioridade das zonas rurais.

Castro (2009, p. 181) reforça que se olharmos mais de perto é possível observar que no debate acerca da juventude, “o foco estará na juventude que se encontra no espaço urbano, de preferência nas grandes metrópoles brasileiras”. A autora reforça que pensar a inserção desse jovem no meio rural hoje, propõe um esforço de analisar as construções identitárias desta categoria e suas disputas, onde o jovem ocupa um papel privilegiado nos discursos, mas não nas práticas.

Não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política). Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana, a valorização dos conhecimentos culturais dos contextos diversificados que existem no país (Ferretti, 2018).

Para Freire (1987) refletir sobre as políticas públicas para a educação de forma humana, consciente e política, analisando as condições e contradições nas quais se desdobram o pleno direito à educação, pressupõe pensar a humanização da sociedade através de caminhos que visem o rompimento com a desumanização, dentro da história, num contexto real, e isto é uma possibilidade dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão.

Diante da dimensão dos desafios brevemente contextualizados e reconhecendo os limites inerentes ao trabalho acadêmico, esta dissertação procura contribuir com o conhecimento da realidade do novo ensino médio no contexto rural rodoviário no Amazonas, organizando-se em partes que se complementam para o alcance do objetivo geral proposto.

O capítulo 1, intitulado “Percurso metodológico: caminhos da pesquisa” apresenta as escolhas metodológicas, constituindo uma base para o desenvolvimento da pesquisa. Inicia-se com o detalhamento da pesquisa social empírica reconstrutiva. Em seguida, destaca-se a etapa da revisão da literatura que consiste em uma análise crítica e sistemática sobre os trabalhos relevantes ao tema da pesquisa. Posteriormente, é descrita a etapa da análise documental e na sequência, descreve-se o uso dos grupos de discussão, enquanto abordagem qualitativa a partir

do Método Documentário. Por fim, são detalhados o lócus da pesquisa, especificando onde o estudo foi realizado.

No capítulo 2 apresenta-se, de forma breve, a trajetória do Ensino Médio no Brasil e os fundamentos teóricos e epistemológicos da atual proposta do Novo Ensino Médio. Neste capítulo serão contextualizadas as identidades do Ensino Médio a partir das Leis 4.024/61; 5.692/71 e 9.394/1996.

O capítulo 3 contextualiza a reforma do ensino médio pela Lei Federal 13.415/2017 apontando os desdobramentos da proposta do NEM formulada pela Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas - SEDUC/AM, considerando a realidade de uma escola da zona rural rodoviária de Manaus que atende estudantes do Ensino Médio por meio do Ensino Mediado por Tecnologias.

O capítulo 4, intitulado: O novo ensino médio mediado por tecnologias no Amazonas: contexto e perspectivas dos jovens de uma comunidade rural rodoviária em Manaus. Neste último capítulo serão apresentados os resultados da análise dos grupos de discussão, empregado como instrumento da coleta de dados, analisados a partir do método documentário desenvolvido pelo sociólogo alemão Karl Mannheim e adaptado pelo sociólogo Ralf Bohnsack, cuja base, enfatiza que interpretar e compreender estão ligados à experiência conjuntiva e ao relacionamento comunicativo, ambos dependentes da coletividade e da reflexão (Vieira, 2021).

Por fim, as considerações finais de acordo com os resultados alcançados a partir do método de análise, considerando a importância de refletir sobre esta etapa da educação básica e os desdobramentos das políticas educacionais no contexto amazônico a partir da perspectiva dos sujeitos que a compõem.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

Um dos grandes desafios enfrentados pelos pesquisadores certamente é a escolha do método de pesquisa. Dominar determinadas metodologias para o desenvolvimento de um trabalho científico nem sempre é uma tarefa fácil. Até mesmo pelo fato de durante o processo formativo, entre leituras, experiências, trocas de diálogos e orientações, observamos o caráter de mutação da pesquisa, ampliando as possibilidades de estudo sobre o objeto em debate, e consequentemente redefinindo os rumos da pesquisa.

O processo de investigação científica, de fato compreende-se como um percurso repleto de idas e vindas, ajustes e reajustes, mas que fazem parte do desenvolvimento do exercício investigativo. Para Silva (2017) os redesenhos são considerados fundamentais, pois envolvem uma constante reflexão do pensar da pesquisa, ou seja, as ações, o plano de investigação em si, os resultados parciais, finais, sendo então parte essencial do ofício do pesquisador.

Pensar a construção de um percurso metodológico envolve a tomada de uma série de decisões ligadas ao alcance dos objetivos da pesquisa, isso implica o questionamento da abordagem para observar tal fenômeno social, o melhor método para condução da pesquisa, técnicas para levantar e analisar dados, entre outras indagações que constantemente surgem no decorrer da pesquisa. É por isso que discorrer sobre os caminhos da pesquisa, não implica somente em descrever escolhas e passos sobre o seu desenvolvimento, mas também a reflexão sobre a constante construção do pesquisador.

Os novos contextos sociais requerem reconhecimento e transformação das atividades humanas específicas, desafiando os métodos tradicionais de pesquisa quantitativa. As abordagens qualitativas, que agora incorporam diversos métodos e materiais empíricos, visam entender de maneira mais aprofundada a vida cotidiana dos indivíduos, utilizando várias práticas interpretativas para uma compreensão mais robusta do assunto estudado (Weller, 2013)

Neste trabalho de investigação, a metodologia consiste em uma abordagem qualitativa reconstrutiva, baseada no método de interpretação denominado de “Método Documentário” que até os anos 2000 era pouco conhecido no Brasil. Trata-se de um método de pesquisa empírica de tradição alemã, desenvolvido por Karl Mannheim e aperfeiçoada pelo sociólogo húngaro Ralf Bohnsack. Sobre essa abordagem, Vieira (2021, p. 1) afirma que “[...] esse tipo de pesquisa agrega às ciências sociais e à educação o conhecimento sobre a realidade social pesquisada”. Desse modo, as estratégias metodológicas que sustentam a presente investigação vão desde a revisão da literatura à análise de dados decorrentes da aplicação de Grupos de Discussão.

Na abordagem qualitativa, a comunicação do pesquisador com o campo é fundamental para a produção do conhecimento. A subjetividade tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos faz parte do processo de pesquisa. É importante considerar as reflexões realizadas durante o registro das ações e observações no campo, bem como os sentimentos de insegurança, dúvidas e conquistas, como elementos importantes para a interpretação (Weller e Pfaff, 2013).

A pesquisa qualitativa reconstrutiva e o método documentário, buscam a reconstrução social da realidade, através da tentativa de compreender como os sujeitos se orientam no mundo social, assim como os sentidos atribuídos por eles aos fenômenos sociais.

Nos caminhos escolhidos para trilhar a pesquisa, propomos uma abordagem de cunho qualitativo, que para Guilherme (2021, p. 100)

visa reconstruir a realidade observada pelos participantes do sistema social previamente definido. O processo é flexível em relação ao fato de se ajustar aos eventos para conseguir uma interpretação correta dos dados e o desenvolvimento pertinente da teoria.

Neste sentido, a abordagem qualitativa da pesquisa busca compreender a realidade dos participantes, sendo flexível para se adaptar aos eventos e interpretar dados de maneira precisa, pois reconhece as múltiplas realidades e perspectivas dos pesquisados. Deste modo, este tipo de pesquisa permite que várias interpretações da realidade e dos dados sejam feitas. Isso porque, nesse tipo de pesquisa, necessita-se que o pesquisador vá a campo com a mente aberta, embora isso não signifique que ele não carregue consigo uma posição ideológica ou base conceitual (Guilherme, 2021).

Os métodos de pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação trouxeram novas perspectivas de análise e diversas formas de desenvolvimento, bem como o surgimento de novas reflexões sobre a qualidade da pesquisa qualitativa. Neste contexto, o interesse pelas abordagens qualitativas tem aumentado de modo significativo nos últimos anos, sendo percebido não apenas na quantidade de estudos qualitativos, mas também nas “associações e eventos científicos, grupos de trabalho, revistas especializadas e manuais sobre métodos de pesquisa qualitativa em todo o mundo” (Weller, 2013, p. 9).

Esse crescimento na divulgação de estudos qualitativos têm contribuído para aceitação de novos critérios para o desenvolvimento da pesquisa empírica e tornado necessária a reflexão sobre outras formas de cooperação e parcerias internacionais a fim de promover a troca de experiências no campo da pesquisa qualitativa “e não somente na recepção de manuais de pesquisa traduzidos do inglês para outros idiomas, ainda que esse movimento esteja ocorrendo de forma tímida no campo da educação (Weller, 2013, p. 13).

A autora destaca o domínio anglo americano na difusão da pesquisa qualitativa, expresso nos números notáveis de publicações em língua inglesa, consolidando-se como a “nova língua franca da ciência” e desempenhando um papel relevante na divulgação e acesso a publicações internacionais. No entanto, apesar de ter em mente autores de língua alemã como Max Weber, Karl Mannheim e Alfred Schütz e, de língua francesa como Michel Foucault, Jean-François Lyotard e Pierre Bordieu, as abordagens teórico-metodológicas no âmbito da pesquisa qualitativa foram marcadas pelo domínio das tradições anglo-americanas de pesquisa, por isso a pertinência em refletir outras formas de parcerias e cooperações internacionais.

Ainda segundo a autora, no Brasil, é possível observar um aumento da cooperação entre pesquisadores internacionais no processo de estudos comparativos, o que tem possibilitado uma troca de experiências efetiva. Acerca dessas experiências de cooperação entre o Brasil e a Alemanha no âmbito da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais e na Educação, podem ser consideradas como uma tradição recente, mas que vêm crescendo e apresentando significativas contribuições.

Essas parcerias envolvem projetos de pesquisa, por exemplo, sobre crianças e juventude em contextos de educação formal e não formal, organização de publicações e eventos, as edições do Painel Brasileiro-alemão de Pesquisa, realizado pela Faculdade de Educação da UFJF, o Simpósio Internacional de Metodologia Qualitativa nas Ciências Sociais e na Prática Social, organizado pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, e o Simpósio Brasileiro-alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Weller, 2013).

Além dos eventos citados, alguns artigos e livros de autoria alemã têm despertado o interesse de pesquisadores brasileiros, principalmente aqueles relacionados às abordagens “hermenêuticociológicas e interacionistas na análise de dados qualitativos” (Weller, 2013, p. 13) tais como a “hermenêutica objetiva” de Ulrich Oevermann, “a análise estrutural de narrativas”, elaborada por Fritz Schütz, e o “método documentário” desenvolvido por Ralf Bohnsack.

A autora ressalta que a Editora Vozes vem exercendo um papel fundamental na difusão de métodos de pesquisa qualitativa, e cita como exemplo a obra *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - Um manual prático*, que foi publicada em 2002, representando um importante avanço na forma de se fazer e pensar a pesquisa qualitativa. Com o avanço tecnológico, desencadeando o surgimento dos gravadores digitais, máquinas fotográficas digitais e aparelhos celulares para registros de imagens e filmagens, sem custos excessivos, despertou o interesse

em maiores quantidades de pesquisadores, fazendo com que eles passassem a utilizar essas ferramentas durante a realização do trabalho de campo.

No entanto, Weller (2010, p. 10) afirma que “[...] faltava um guia que pudesse indicar possíveis caminhos para a análise dessa imensidão de dados que são produzidos”. Dessa forma explica-se o sucesso da obra, uma vez que trouxe importantes contribuições sobre os diferentes tipos de entrevistas e enfoques analíticos para a análise interpretativa de textos, imagens e sons, preenchendo a lacuna que assolava a própria pesquisa qualitativa.

Outra obra importante para a enriquecer a metodologia na pesquisa qualitativa foi a obra *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação - Teoria e prática*, publicada em 2010, embora esteja mais direcionada para a área da educação mas com abordagens metodológicas oriundas da sociologia, representou uma inovação em dois sentidos: de um lado foi apresentado o método documentário e a fundamentação teórico-metodológica da “construção de dados empíricos - tais como a entrevista narrativa, os grupos de discussão, as imagens e filmes”, explicando como esses procedimentos foram de fato empregados, propondo uma interlocução entre a teoria e a experiência prática de análise de dados qualitativos.

De outro, além de traduzir textos do alemão para o português, a obra traz reflexões sobre a pesquisa qualitativa no Brasil e Alemanha, contando com a participação de autores dos dois países, sinalizando para a importância do diálogo em torno dos métodos de pesquisa e da sistematização de experiências em diferentes contextos.

Até os dias atuais, esse manual continua sendo uma referência de suma importância para pesquisadores que buscam uma análise sólida, consistente e fundamentada teoricamente, Weller (2020) cita como exemplo, o próprio método documentário, desenvolvido por Ralf Bohnsack apoiado na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim e em debate com a sociologia da cultura de Pierre Bourdieu.

A nona edição da obra alemã, *Pesquisa social reconstrutiva - Introdução aos métodos qualitativos*, traduzida para o português, chega no Brasil em um período que requer maior compreensão teórico e epistemológica do “processo de construção de conhecimento a partir da empiria” (Weller, 2020, p. 11).²

Nascido em 1948, Ralf Bohnsack iniciou seus estudos em sociologia na recém-fundada Faculdade de Sociologia da Universidade de Bielefeld no ano de 1967, na qual também

² Antes de contextualizar a obra, ressalta-se a parceria de trabalho científico da pesquisadora brasileira Wivian Weller com o autor alemão Ralf Bohnsack, que foi orientador da tese de doutorado no período de 1997 a 2001, desvelando um projeto sobre criminalidade e experiências de exclusão típicas da fase do desenvolvimento e do meio social em grupos juvenis (Weller, 2011).

concluiu em 1972 seu mestrado com uma dissertação sobre “Competências de ação e criminalidade juvenil”, já no ano de 1981 seu doutorado sobre “Interpretação cotidiana e reconstrução sociológica”. Foi professor e pesquisador do Instituto de Sociologia Universidade de Erlangen-Nürnberg no período de 1987 e 1990, dedicando-se nesse período ao desenvolvimento de sua tese de livre-docência publicada em 1989, intitulada “Geração, meio-social e gênero”.

Os métodos de pesquisa empírica para análise de dados qualitativos utilizados na Alemanha, com base na hermenêutica social, interacionismo simbólico, fenomenologia social e sociologia do conhecimento, não eram amplamente reconhecidos ou utilizados na comunidade acadêmica brasileira (Weller, 2021). Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem mais holística e reflexiva na pesquisa sociológica, onde teoria e interpretação dos dados trabalham juntas para fornecer uma compreensão mais profunda e completa da realidade social pesquisada.

Nesta abordagem em que se realiza uma pesquisa de campo recorremos para a análise dos dados empíricos, ao método documentário presente na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim (1971), e retomado por outras escolas subsequentes, como a etnometodologia em Garfinkel (2018) e, mais tarde, pela pesquisa social reconstrutiva a partir do sociólogo Ralf Bohnsack.

Bohnsack (2020) destaca a importância do conhecimento teórico em relação ao fazer da pesquisa e reforça a relevância do envolvimento com a prática de pesquisa propriamente dita, que se torna fundamental para a compreensão do significado da metodologia. Neste sentido, Tavares (2020, p.331) explica que “a própria compreensão teórica dos métodos depende de seu emprego prático a partir da experiência adquirida pelo pesquisador em campo”.

Assim sendo, a teoria por si só não é suficiente para entender completamente como os métodos de pesquisa funcionam na realidade. É a experiência prática, obtida pelo pesquisador durante sua interação no campo, que aprimora e aprofunda essa compreensão teórica.

Nessa perspectiva, Tavares (2020) que desenvolveu sua tese de doutorado em sociologia sobre juventude, abordando o movimento hip hop em Ceilândia no Distrito Federal e utilizou o método documentário em sua análise de dados, destaca que a realização da pesquisa está além de seu trabalho final, na forma de dissertação, tese, artigos científicos, livros etc., “ela depende sobretudo de trocas de experiências que, em muitos casos, não são consideradas nos manuais de pesquisa” (Tavares, 2020, p. 332).

Embora a hermenêutica (interpretação de textos ou dados) seja uma parte fundamental da pesquisa, a verdadeira profundidade da pesquisa vai muito além disso (Bohnsack, 2020). Ou

seja, envolve uma compreensão cuidadosa e ética das pessoas envolvidas, reconhecendo a complexidade de suas histórias e experiências, e considerando as implicações éticas e políticas de cada interação. Portanto, é neste sentido que o autor chama a atenção para a responsabilidade dos pesquisadores de lidar com essas complexidades de maneira ética e sensível em seus estudos.

Para Tavares (2020) a obra de Bohnsack apresenta suporte teórico e epistemológico da pesquisa social reconstrutiva, a quem interessar investigar, construir e reconstruir a realidade social em sua pesquisa. O autor aborda de forma crítica e sistemática a padronização da pesquisa social levando em consideração a reconstrução dos processos pelos quais a realidade social é construída e adquire significado.

Isso implica olhar para além dos padrões estabelecidos e buscar entender como as estruturas sociais são formadas, questionando as premissas e examinando criticamente os sistemas e processos que influenciam a construção da realidade social. Essa abordagem reconstrutiva busca não apenas descrever, mas também interpretar e contextualizar tais processos que perpassam a realidade social criada, atribuindo significado para as pessoas envolvidas.

1.1 Análise da produção acadêmica recente sobre o Novo Ensino Médio no contexto local e nacional

O primeiro procedimento de pesquisa consistiu na Revisão da Literatura. A revisão da literatura é uma parte crucial da pesquisa científica, envolve a análise, síntese e avaliação crítica de informações, teorias e estudos prévios relacionados a determinado tema, ou seja, equivale a examinar e resumir o que já foi publicado sobre o tema em questão, destacando lacunas no conhecimento existente, identificando tendências, comparando, diferentes pontos de vistas e teorias, e fornecendo uma base sólida para a pesquisa.

Para investigar a abordagem adotada em relação à abrangente contrarreforma no Ensino Médio promovida pelo Governo Federal e implementada em diferentes estados brasileiros, realizou-se um levantamento de pesquisas em três bases de dados reconhecidas como importantes canais de divulgação da produção científica, tanto em escala local quanto nacional. Essas bases englobam não apenas teses e dissertações, mas também artigos de periódicos educacionais pertinentes ao tema de estudo. As plataformas selecionadas para esta investigação foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (TEDE/UFAM) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Diante do número expressivo de trabalhos encontrados sobre o novo ensino médio e seus desdobramentos no contexto de implantação, selecionamos os trabalhos que mais se aproximavam da proposta de investigação e que dialogavam com o objeto de pesquisa para compor o referencial teórico deste estudo.

No primeiro momento, foi realizada a revisão da literatura e produção acadêmica local sobre a temática de investigação através das teses e dissertações defendidas nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Utilizaram-se como parâmetros os seguintes descritores de busca: 1) Lei 13.415/2017, 2) Novo Ensino Médio, 3) Reforma do Ensino Médio, para os quais nos levaram a um total de seis trabalhos, entre teses e dissertações produzidas até 2023. Sendo três teses e três dissertações. (Apêndices)

Entre esses trabalhos, apenas dois, uma dissertação e uma tese se referiam ao ensino médio em suas recentes configurações a partir da Lei 13.415/2017, os demais se referiam ao ensino médio sem tratar especificamente sobre a Lei 13.415/2017. A dissertação de Caldas (2020) aborda a inserção do empreendedorismo nas escolas do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Proeti), que faz parte da Lei 13.415/2017, que reformula o ensino médio no Brasil.

De acordo com Caldas (2020) o Proeti, vinculado à Lei 13.415/2017, oferece um currículo flexível que enfatiza o empreendedorismo, inicialmente centrado no ensino superior, agora direcionado também à educação básica. O trabalho destaca que “o empreendedorismo é o mais novo conceito que expressa a relação trabalho e educação na atualidade” (Caldas, 2020, p. 7). Nas escolas do Proeti em Manaus, a inserção do empreendedorismo se dá por meio de uma disciplina denominada Projeto de Vida e Empreendedorismo, cujos conteúdos estão voltados para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos empreendedores, visando desenvolver competências nos jovens para que se tornem protagonistas de seus próprios projetos de vida, minimizando a responsabilidade do Estado frente às incertezas do mercado de trabalho (Caldas, 2020).

A tese de Costa (2023) trata da reforma do ensino médio brasileiro a partir da Lei 13.415/2017. A pesquisa compreende que as mudanças recentes, especificamente a que foi regulamentada pela Lei 13.415/2017 “se originam na década de 1990 em que houve um avanço

vertiginoso no atendimento às demandas privatistas na educação, o que se estabeleceu por meio da formação da juventude” (Costa, 2023, p. 7). A conclusão da pesquisa destaca que a implementação da Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio brasileiro, foi marcada por um descompasso significativo entre as políticas educativas e as necessidades da sociedade. A análise aponta que essa reforma, influenciada por um contexto político privatista e uma falta de diálogo com educadores, alunos e a comunidade, prioriza uma lógica mercantil nos currículos, em detrimento do conhecimento científico.

Além disso, a pesquisa revela que a aplicação da reforma no Amazonas, através do Referencial Curricular Amazonense, tende a restringir debates democráticos e públicos, evidenciando a falta de transparência e participação na formulação das políticas educacionais. A proposta de revogação da lei é defendida como uma medida urgente, visando abrir espaço para um diálogo inclusivo e a construção de um modelo de ensino médio que realmente atenda às demandas da juventude brasileira.

É importante destacar que não se trata apenas de realizar um levantamento quantitativo das produções, mas sim de explorar uma discussão qualificada para compreender de forma mais aprofundada o objeto em análise.

Para o levantamento da produção nacional prosseguiu-se com a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos utilizados na aba de busca avançada foram “Lei 13.415/2017”, “Ensino Médio”, para alcançar um resultado ainda mais satisfatório, foi delimitada a busca entre os anos de 2017 e 2023. Inicialmente foram encontradas um total de 97 (noventa e sete) pesquisas, no entanto, somente 12 traziam em seus estudos os desdobramentos da legislação em foco.

Por fim, na base de dados Scielo, inicialmente foram encontrados 70 artigos científicos utilizando o termo “reforma do Ensino Médio”, já ao usarmos o termo “Novo Ensino Médio” foram encontradas 88 publicações, para refinar ainda mais a busca, utilizamos o descritor “13.415/2017” e encontramos 6 trabalhos que traziam em seus títulos a discussão da reforma anunciada na lei 13.415/2017.

Também dialogamos com trabalhos do tipo estado da arte ou estado do conhecimento sobre o tema, através das contribuições de Corrêa, Thiesen e Hentz (2022) que buscaram identificar e analisar os estudos acadêmicos publicados na área da educação sobre a reforma do ensino médio que foi impulsionada pela Lei 13.415/2017. A análise dos estudos realizados entre 2017 e 2020 revela que as discussões predominantes abordam as políticas educacionais,

o currículo, a educação profissional e as juventudes, evidenciando um caráter de denúncia em relação aos interesses globais que moldam a reforma. Há uma forte crítica às mudanças propostas, ressaltando seus impactos negativos na formação de jovens, especialmente os de escolas públicas, além do destaque a urgência de repensar a educação como um bem social, em vez de um mero produto a serviço do capital (Corrêa, Thiesen e Hentz, 2022).

Ao final do levantamento das teses e dissertações, obtivemos um número significativo de trabalhos para análise, por isso, fizemos uma leitura mais atenta dos resumos dos trabalhos, percebendo-se que alguns deles não estavam com seus acessos liberados, o que nos levou a uma nova escolha, a saber, selecionamos aqueles que estavam com seus resumos e acessos completos e disponíveis para leitura, além da aproximação com os objetivos da pesquisa em desenvolvimento. A partir dessa nova leitura, foram selecionadas 4 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ambas de Programas de Pós-graduação em Educação de Universidade Federais e Estaduais do Brasil. (Apêndice A)

Buscamos através desta revisão da literatura realizar uma breve síntese das pesquisas encontradas acerca da discussão em torno da Lei federal 13.415/2017 para a última etapa da Educação Básica, localizando seus resultados e discussões, além de possibilitar através do estado da arte, a delimitação do campo de pesquisa do Ensino Médio sob a perspectiva da Reforma que ocorre no Brasil.

Inicialmente, o intuito era reunir trabalhos para além das bases de dados mencionadas, mas tanto a leitura quanto a análise do material demandam tempo expressivo para sistematização dos dados obtidos em pesquisas encontradas, então a opção foi escolher as fontes mais relevantes e direcionadas para otimizar o processo de análise e oferecer uma abordagem mais precisa e detalhada.

A partir desta seleção, iniciamos a leitura dos resumos das pesquisas para extrair informações que nos ajudem a compreender o contexto da Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio. Nosso foco foi identificar o que se tem conhecido acerca desta lei, as partes mais relevantes dos resultados das pesquisas, principais autores que fundamentam as discussões dos respectivos trabalhos analisados.

Foram analisadas 6 pesquisas sobre a Lei 13.415/2017 defendidas no período de 2017 a 2023, dos seguintes autores: Zamat (2023), Godoi (2023), Galvão (2020), Alves (2022), Nogara (2020) e Boutin (2020). Sendo 4 teses e 2 dissertações.

As seis pesquisas analisadas sobre a Lei 13.415/2017, realizadas entre 2017 e 2023, refletem uma diversidade de enfoques e metodologias, contribuindo para a compreensão dos impactos e desafios dessa reforma educacional. As produções acadêmicas são de autores de diferentes programas de pós-graduação e regiões do Brasil, incluindo a região nordeste, sudeste e centro-oeste.

Zamat (2023) e Godoi (2023) focaram em aspectos teóricos e conceituais da reforma, explorando os fundamentos que justificam a mudança na estrutura curricular. Alves (2022) e Galvão (2020) dirigiram suas atenções para os processos de implantação, analisando como a reforma foi recebida nas escolas e como se deu a formação de professores em diferentes contextos. Nogara (2020) e Boutin (2020) trouxeram dados empíricos, observando os desdobramentos da Lei em estados específicos como Santa Catarina e Paraná, ambos na região sul do Brasil.

A análise dos trabalhos revela um cenário em que as decisões sobre a reforma do ensino médio foram amplamente influenciadas por interesses econômicos e corporativos, favorecendo a perspectiva de grupos que representam os interesses da classe dominante, como destaca Boutin (2020). Desse modo, a reforma do ensino médio no Brasil se traduz em um modelo educacional que prioriza a formação de competências voltadas para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento das necessidades e direitos dos estudantes. Embora grupos que promovam ideias de justiça social, equidade e acesso à educação de qualidade, como os movimentos estudantis, tenham reagido contra a reforma imposta, Boutin (2020) destaca que suas propostas foram subjugadas por uma agenda que privilegia interesses econômicos, evidenciando a relação de forças que moldam as políticas educacionais no Brasil.

As pesquisas sobre a mais recente reforma do ensino médio no Brasil, reforçam a necessidade de uma mobilização contínua para assegurar que as futuras políticas educacionais sejam mais inclusivas e reflitam as vozes e necessidades de todos os segmentos da sociedade, especialmente daqueles que historicamente têm sido marginalizados nas discussões sobre educação, para que, dessa forma seja possível construir um sistema educacional que realmente prepare os jovens para uma vida plena e digna, respeitando a diversidade cultural e as realidades locais.

É importante considerar que estas produções representam uma primeira fase analítica crucial. A partir de 2022, o processo de implantação do novo ensino médio se intensificou, criando contextos para futuras pesquisas. Desse modo, as bases que se estabelecem nesses estudos servem como referência para investigações e questionamentos mais profundos que contemplem as dinâmicas em evolução do NEM. Além disso, chama-se a atenção para a urgente

e necessária ampliação da produção acadêmica na região amazônica sobre a Lei 13.415/2015, uma vez que, ao abordar as particularidades locais, essas pesquisas contribuem para uma educação menos desigual e mais justa, respeitando e valorizando a diversidade cultural da Amazônia. Sendo assim, a promoção de pesquisas empíricas que incluam as vozes das comunidades amazônicas torna-se fundamental para a compreensão das verdadeiras necessidades de reformas educacionais e para a construção de um futuro mais democrático e inclusivo na região.

Nas 6 pesquisas analisadas tinham como principais aportes teóricos em comum, os autores Frigotto e Ciavatta (2006; 2014), Ferreti e Silva (2010), Ferreti (2018) e Kuenzer (2000; 2013; 2017; 2022). A análise dos trabalhos evidenciou que a atual reforma do Ensino Médio está inserida em um campo de disputas ideológicas, na qual aprofunda a crise de identidade para esta última etapa da educação básica. Além disso, aprofunda as desigualdades sociais, uma vez que reduz a formação propedêutica para atuação crítica e consciente em todos os campos da vida cotidiana, em função de uma formação reduzida alinhada às exigências do capitalismo.

1.2 Análise documental

Vale destacar que, embora aqui detalhemos o processo de aplicação dos procedimentos metodológicos, as análises dos resultados obtidos serão apresentadas e discutidas nos capítulos seguintes.

A análise documental é um método fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite investigar fontes primárias e secundárias que oferecem uma visão abrangente do tema em estudo. Esse processo envolve a seleção criteriosa de documentos a fim de garantir a relevância, a compreensão e a credibilidade das informações. Além disso, a interpretação desses documentos requer uma abordagem crítica, onde o pesquisador considera o contexto histórico e social em que foram produzidos. A triangulação dos dados, ao combinar diferentes fontes documentais, fortalece a análise e contribui para a construção de argumentos mais profunda do objeto de pesquisa. Dessa forma, a análise documental não apenas enriquece a investigação, mas também serve como um suporte valioso para a validação do conhecimento produzido (Pimentel, 2001).

Parte-se do pressuposto de que nenhum documento apresenta neutralidade, à medida que “são compostos por especificidades e intencionalidades e, por esse motivo, sua apreensão como uma verdade absoluta é impossível” (De Souza e Giacomoni, 2021, p.140) fazendo-se necessário compreender o documento no contexto da conjuntura histórica em que foi produzido.

Neste sentido, a análise documental proposta visa examinar e interpretar os documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM) em relação à implantação no Novo Ensino Médio no estado, alinhada com o contexto nacional.

Para desenvolver a análise, além de contar com os arquivos organizando toda a documentação, foram construídos quadros para melhor visualização e compreensão, aos quais se acrescentaram observações ou comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa. O objetivo com tais procedimentos foi mapear a trajetória da implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas e, principalmente, conhecer os caminhos percorridos para a elaboração do NEM/AM, bem como a produção decorrente dele.

Inicialmente, foram identificados e reunidos os documentos relevantes produzidos no âmbito do sistema estadual de educação, incluindo aqueles que tem a autoria da SEDUC/AM e do CEE/AM, bem como as normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-EM), a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCP-EM) e o Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio (PLI-AM).

Na prática, estas autorias se confundem, considerando que o presidente nato do CEE no Amazonas é o (a) Secretário (a) de Educação em exercício do cargo e, sabendo que as resoluções foram aprovadas em um processo aligeirado e ad referendum, observa-se que, sobre este tema, as autorias dos documentos se confundem.

Os documentos foram submetidos à leitura dos conteúdos na íntegra para compreensão do exposto, bem como, os objetivos, diretrizes e recomendações apresentadas. A análise possibilitou perceber algumas inconsistências entre os documentos, entre elas, a promessa de escolha do itinerário formativo por parte dos estudantes condicionando as escolhas dos jovens às possibilidades da escola, apresentando lacunas e ambiguidades na implementação do Novo Ensino Médio no contexto do Amazonas.

Com base na análise dos documentos mencionados, foi possível interpretar os resultados obtidos e discuti-los à luz do contexto educacional do Amazonas e das políticas educacionais nacionais. Sendo assim, os documentos analisados demonstram que, apesar das intenções em promover a liberdade de escolha dos estudantes no contexto da implementação do Novo Ensino Médio, existem desafios e limitações práticas que precisam ser consideradas para garantir uma verdadeira democratização do acesso e oportunidades de aprendizado significativas para todos os estudantes.

1.3 Grupos de discussão e o método documentário

O grupo de discussão enquanto procedimento utilizado na pesquisa social reconstrutiva, está relacionado com a pesquisa em meios sociais e a análise conversacional do método documentário no âmbito dos procedimentos sociolinguísticos. O grupo de discussão trata-se de um método de reconstrução de espaços de experiência conjuntiva de meios sociais, no qual o coletivo se destaca, ou seja, “as experiências coletivas são compartilhadas em seus contextos de vivências comuns (Vieira, 2021, p. 9).

Sobre o uso de grupos de discussão, os primeiros ocorreram na Alemanha, na década de 50 do século XX por membros da Escola de Frankfurt. De acordo com Silva (2009, p. 42) as opiniões de grupo, “expressam as orientações coletivas ou visões de mundo provenientes do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa”. De acordo com a autora, é a partir desse momento que os participantes passam a ser vistos como representantes de um determinado meio social, e não mais como meros detentores de opiniões, pois as vivências coletivas passam a ser alvo de interesse.

Para Silva (2009, p. 42) os grupos de discussão enquanto método, “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”, ou seja, essas visões de mundo, são constituídas no âmbito das experiências e fazem parte, como definido por Mannheim, do campo ateórico. Para compreender a visão de mundo e da orientação dos grupos “só é possível a partir da conceitualização e explicação teórica das práticas desse conhecimento ateórico” (Silva, 2009, p. 43).

Muitos estudos sobre juventude passaram a utilizar os grupos de discussão como método de pesquisa, a partir da década de 1980, devido às possibilidades do pesquisador mergulhar nas experiências típicas da fase juvenil. A utilização dos grupos de discussão aplicados em estudos sobre juventude, possibilitou ao sociólogo Ralf Bohnsack desenvolver tipologias, a saber: desenvolvimento; geracional; de formação educacional; e de gênero (Silva, 2009).

De acordo com Weller (2020), a utilização desse método na pesquisa com jovens podem apresentar aspectos bastante vantajosos, entre eles: a) o grupo e o mesmo meio social facilita a espontaneidade para os jovens expressarem sua linguagem, o que possibilita filtrar aspectos da vida cotidiana; b) a interação por meio do diálogo entre os membros do mesmo meio social viabiliza conhecer os singularismos das vivências compartilhadas neste espaço; c) os integrantes do grupo lideram um diálogo próximo ao vivido em outros espaços da vida cotidiana. d) é possível que os jovens façam reflexões mais consistentes e profundas sobre

determinados temas abordados, além disso, no grupo é possível corrigir narrativas distorcidas, distante da realidade que compartilham, dificultando a produção de histórias inventadas, já que os colegas propendem-se a se manifestar, contestando a veracidade dos fatos. A autora destaca que a presença do pesquisador e do gravador não constroem o grupo, porque o pesquisador assume o caráter de ouvinte minimizando a sua interferência. Desse modo, é viável imputar maior confiança às produções coletivas narradas (Silva, 2009, p. 42).

De acordo com Silva (2009) o método documentário é amplamente utilizado na análise de grupos de discussão. Para Weller (2020), esse método é o instrumento teórico-metodológico utilizado para analisar as distintas visões de mundo, que, por sua vez, estão ancoradas em experiências ligadas a determinada estrutura, constituindo-se em base comum das vivências que marcam a existência dos sujeitos.

Nesse contexto em que se aplica os grupos de discussão, as expectativas do pesquisador não devem orientar a discussão, porque os caminhos que as discussões tomam são direcionados pelos próprios participantes. Se temos um objetivo e uma temática que gostaríamos de abordar e por acaso, não é possível a abordagem, a análise fica limitada, comprometida. Por isso, o pesquisador deve ir mediando o grupo, lançando as perguntas para o grupo no sentido de direcionar às temáticas, e no momento da análise, selecionamos as passagens que têm relação direta com a pesquisa e o objetivo, ou algo que fica em evidência entre eles, que seja comum a todos.

Embora a realização de grupos de discussão apresente aspectos vantajosos, vale ressaltar que trazem alguns desafios para o/a pesquisador, pois existem critérios a serem considerados na condução dos grupos, para que haja êxito com esse método. Um dos elementos a ser considerado, trata-se da elaboração de um tópico-guia contendo questões que servirão para despertar a discussão entre os jovens, devendo ser realizado com base na revisão bibliográfica e nos estudos exploratórios do campo. Vale ressaltar que o tópico-guia não se constitui como um roteiro que deve ser seguido à risca, como uma receita de bolo, mas se trata-se de um instrumento para o pesquisador conduzir a discussão, mantendo a pergunta inicial igual para todos os grupos, pois em outro momento, serão analisados e comparados (Silva, 2009).

Bohnsack (2020) destaca o momento inicial, que deve ser pautado por confiança e segurança mútua, para que os participantes se sintam seguros e confortáveis. Para iniciar a discussão, deve ser realizada uma pergunta mais vaga e ampla, que vise estimular a participação dos integrantes, de forma que promova narrativas, enfatizando o “como”, visto que estas promovem relatos mais consistentes e detalhados. Vale ressaltar que as perguntas devem ser

direcionadas ao grupo inteiro, portanto, o pesquisador deve evitar o contato visual para um único membro ao realizar as perguntas.

Além disso, outro aspecto a ser considerado pelo pesquisador na realização dos grupos de discussão, é a autonomia para organizar o debate, a ordem das falas, a forma como será conduzido. Geralmente, algum dos participantes vai ser o mediador, ou aquele que vai organizar as falas. Para Bohnsack (2020), no grupo de discussão existe uma divisão do trabalho de construção do discurso, com aquele que propõe, divide, elabora. Neste sentido, o pesquisador/a atua quando solicitado ou diante de uma situação em que seja necessária sua intervenção, ou seja, ao propor uma nova pergunta, a fim de garantir a participação do grupo, e na medida que os blocos temáticos desenvolvidos no tópico-guia, vão sendo realizados a tendência é que o pesquisador desapareça.

No que consiste ao método documentário, trata-se de uma prática de pesquisa e metodologia de interpretação denominada de reconstrutiva, pois as etapas da pesquisa, os passos de levantamento e de apuração foram desenvolvidos durante o processo de pesquisa, portanto não podem ser deduzidos de princípios metódicos gerais, e a relação com o objeto da pesquisa foi construída tendo como eixo a realidade vivenciada, ou seja, a realidade empírica (Weller, 2013).

Desenvolvido por Ralf Bohnsack, o método documentário tem como fundamento principal a teoria da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim. Essa abordagem se baseia na premissa de que a interpretação e a compressão estão intrinsecamente ligadas a dois modos de experiência ou interação social: a experiência conjuntiva e o relacionamento comunicativo, salientando a importância desses dois tipos de experiência na formação do conhecimento social (Bohnsack, 2020).

O procedimento teórico-metodológico de análise de dados e introduzido pela sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, tem como objetivo romper com a dicotomia entre objetividade e subjetividade, já que o conhecimento atóxico ou implícito, rege a ação (Bohnsack, 2020). O método documentário permite acessar a estrutura de tal ação, possibilitando a reconstrução da perspectiva dos sujeitos. Ressalta-se que essa estrutura é compreendida pelas pessoas como um saber comum que todos possuem e que o pesquisador terá acesso de forma privilegiada, já que os entrevistados detêm um saber que desconhecem (Silva, 2020).

Outro aspecto desse método, trata-se da mudança de postura na análise, visto que ela passa a ser orientada pelo *como* e não para o *que*. Neste sentido, a tarefa do pesquisador/a não é explicar a realidade das pessoas que participam da pesquisa, mas compreender através da

análise, como é constituída a realidade na qual vivenciam, ou seja, a própria experiência conjuntiva (Silva, 2009).

Para Mannheim (1952) existem três tipos de sentidos que podem ser atribuídos à ação cotidiana, categorizado em níveis, a saber: nível imanente ou objetivo, expressivo e documentário. O nível imanente de interpretação refere-se à caracterização natural do produto cultural, ou seja, o que é percebido ou observado imediatamente, sem a necessidade de interpretação adicional; outro nível de sentido, refere-se ao nível expressivo e constitui-se naquele transmitido através de palavras ou ações e que exige entender como os atores envolvidos reagem, para que possa ser interpretado; por último, o nível documentário, que documenta a ação prática, ou seja, “exige que o processo de interpretação também envolva a posição daquele que está interpretando” (Silva, 2009, p. 44).

Para alcançar esse último nível, somente através da interpretação e para isso, é necessário a “inserção do pesquisador no contexto social do grupo pesquisado para que se possa conhecer as experiências e representações coletivas dos sujeitos da pesquisa” (Silva, 2009, p. 44)

A partir dos três níveis de sentidos apresentados, o método documentário foi reformulado e atualizado por Ralf Bohnsack para a análise de dados empíricos (Silva, 2009). A análise inicia-se é composta por quatro etapas: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos (Bohnsack; Weller, 2013), essas etapas “possibilitam a apreensão das metáforas de foco e o acesso às orientações das práticas dos/as participantes da pesquisa” (Pontes, 2020, p. 72).

Na fase da interpretação formulada, busca-se identificar e organizar os tópicos presentes no decorrer do grupo, isto é, descrever o que foi dito pelos participantes selecionando as principais passagens (Silva, 2009).

A interpretação refletida, busca a reconstrução do discurso e a análise da interação entre os participantes, a forma como se referiam uns aos outros, a dramaturgia, “em outras palavras, se analisa o discurso construído a partir do ponto de vista organizacional e dramático” (Pontes, 2020, p. 73). Nessa etapa, o pesquisador deve buscar analisar não somente as questões temáticas relevantes, “mas padrões semelhantes ou aspectos típicos do meio social” (Silva, 2009, p. 46).

Já na análise comparativa, segundo Weller e Otte (2014, p. 329) busca-se “verificar como os informantes elaboraram um mesmo tópico”, ou seja, as diferenças e semelhanças entre os grupos que estão sendo analisados. Além disso, para o método documentário, a comparação entre os grupos possibilita a construção de tipos. Esses tipos são baseados exclusivamente no

conhecimento implícito ou ateórico dos participantes, não em sistema de regras externas ao seu contexto de conhecimento (Pontes, 2020).

Para Vieira (2021, p. 2) “o método documentário foca onde o estranho deve ser compreendido e é resultante de um arraigamento existencial ou experiencial por meio da reconstrução de sentidos alheios em que ocorre a relativização ancorada na realidade cotidiana ou na teoria”.

Neste sentido, ao investigar o estranho, o método documentário procura mergulhar na perspectiva ou na experiência dos outros. É nesse movimento que a presente pesquisa, busca mergulhar na perspectiva e experiência dos jovens estudantes do Novo Ensino Médio no contexto do Ensino Mediado por Tecnologias na zona rural rodoviária do Amazonas, buscando entender através da realização dos grupos de discussão, quais sentidos e significados os diferentes indivíduos atribuem à implantação do novo formato de ensino médio.

Desse modo, o método documentário enquanto metodologia para análise de grupos de discussão apresenta um caminho ou uma solução para um problema no âmbito da pesquisa social reconstrutiva ou qualitativa, na medida em que se apresenta a possibilidade de generalização dos dados obtidos por meio de um processo minucioso de interpretação, levando em consideração a multidimensionalidade dos espaços de experiências ou das tipificações, cabendo pensar criticamente sobre o verdadeiro conteúdo das experiências juvenis, sem transgredir seu caráter individual ou coletivo (Weller, 2013).

1.4 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa é o local onde o pesquisador realiza o seu estudo, ou seja, o lugar onde se busca o conhecimento. É o momento em que o fenômeno estudado em um determinado local.

A escolha da escola como campo de estudo não é aleatória, baseia-se não apenas em critérios objetivos que representam os desafios e potencialidades comuns a muitas instituições educacionais amazônicas, mas também na experiência direta da autora como professora neste contexto, o que confere uma perspectiva interna valiosa para a análise. Desse modo, a análise aqui conduzida, além dos grupos de discussão com os jovens estudantes, se beneficia da convivência cotidiana e do envolvimento direto com os desafios e as oportunidades presentes na instituição, proporcionando uma visão mais aprofundada.

É importante ressaltar que a escola campo de estudo, é cedida no período noturno como anexo da rede de ensino estadual, sob a direção de uma escola que fica localizada na zona sul

do município, cerca de 19km de distância da escola campo de estudo. Os detalhes sobre o lócus da pesquisa serão explorados de maneira aprofundada ao longo dos capítulos subsequentes. Inicialmente, estabelecemos um panorama geral que contextualiza o tema, mas é nas seções seguintes que desvendamos as especificidades do lócus em questão, dedicando ao detalhamento de diferentes aspectos do lócus, incluindo as características geográficas, sociais, culturais e históricas, permitindo oferecer uma compreensão mais completa e rica do contexto em que a pesquisa se insere.

2. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: IDENTIDADES E PERSPECTIVAS

O ensino médio no Brasil sofreu diferentes transformações ao longo da história educacional do país, desde as primeiras legislações até as mais recentes reformas. Essa etapa da educação básica, além dos ideais políticos e sociais de cada época, tem refletido as necessidades de uma sociedade e a constante luta de classes presente no cenário brasileiro. Nesse contexto, este capítulo propõe realizar uma reconstituição das diferentes identidades assumidas pelo ensino médio brasileiro, com foco nas disposições das Leis Federais 4.024/1961, 5.692/1971, 9.394/1996 e 13.415/2017.

Serão exploradas as contribuições teóricas de educadores brasileiros, buscando compreender as implicações das políticas educacionais adotadas ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI. A partir da década de 1960, período marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil, é possível observar como o ensino médio foi moldado e redefinido por sucessivas legislações, refletindo os valores, ideologias e interesses dominantes de cada contexto histórico.

Cada uma das leis federais mencionadas representa um marco importante na trajetória do ensino médio brasileiro, uma vez que, essas sucessivas alterações na legislação educacional esboçam diferentes modelos e abordagens educacionais e que vão desde os princípios elitistas da primeira LDB 4.024/1961 até a proposta autoritária da Lei Federal 13.415/2017, que demonstram como o ensino médio passou por uma série de mudanças significativas, refletindo tanto avanços quanto retrocessos no campo da educação.

Por meio desta contextualização, busca-se não apenas compreender as características e implicações de cada identidade assumida pelo ensino médio ao longo do tempo, mas também refletir criticamente sobre os desafios e perspectivas para o futuro da educação no Brasil, reconhecendo as complexidades e contradições presentes na história do ensino médio, para promoção de políticas educacionais mais inclusivas e adaptadas à realidade da imensidão social do país.

2.1 O ensino médio na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961

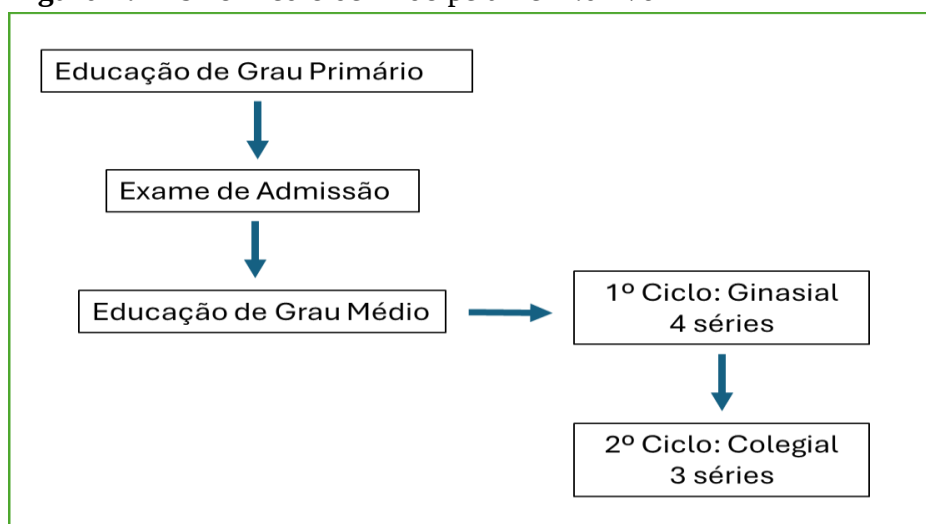
Até a década de 1950, o ensino secundário, que hoje chamamos de ensino médio, era ofertado como um único curso pós-primário que preparava os estudantes para ingressarem nos cursos superiores, distinto dos cursos técnico-profissionalizantes e normais (Ramos e

Heinsfeld, 2017). Nessa estrutura, o acesso ao ensino secundário era geralmente limitado àqueles que podiam pagar, considerando que havia pouquíssimas escolas secundárias e as que tinham, públicas ou privadas, não eram acessíveis às famílias com menores recursos econômicos, refletindo a desigualdade educacional e social da época.

A configuração desse sistema só foi modificada na década de 1960 com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, inaugurando a nomenclatura Ensino Médio e estruturando o ensino secundário em dois ciclos: ginásial, com quatro anos, e colegial, com três anos, passando a abranger tanto os cursos secundários quanto o ensino técnico profissional, conforme mencionado no “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961).

Desse modo, o ensino médio conforme definido pela Lei 4.024/61, era organizado em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ciclo ginásial correspondia às primeiras séries do ensino médio, enquanto o ciclo colegial compreendia as séries finais. O Art. 36 da mesma lei estabelecia condições para o ingresso na primeira série do primeiro ciclo do ensino médio (Brasil, 1961). Para entrar na primeira série do 1º ciclo do ensino médio, que hoje seria o ensino fundamental, o estudante precisava passar por um exame de admissão. Esse exame de admissão tinha o objetivo de avaliar se o aluno possuía conhecimentos adequados da educação primária, equivalente ao ensino fundamental, que era chamado de primário na época.

Figura 1: Ensino Médio definido pela Lei 4.024/61



Fonte: elaborada pela autora (2024)

Sendo assim, os estudantes precisavam demonstrar que tinham uma boa base educacional primária através de um exame e deveriam ter, pelo menos, 11 anos de idade (Brasil, 1961), faixa etária esta que deixava de fora estudantes em áreas rurais ou menos desenvolvidas, onde o acesso à educação pode ser limitado e as crianças poderiam iniciar na escola mais tarde, entre outras variações regionais. Esse exame de admissão, inegavelmente representou uma barreira significativa para muitos estudantes, especialmente para aqueles de classes sociais mais baixas, uma vez que, a preparação para esse exame exigia acesso a recursos educativos e apoio, algo que não era igualmente disponível para todos, acentuando as desigualdades educacionais e dificultando o acesso ao ensino médio para os alunos em condições econômicas desfavorecidas.

A legislação em seu Art. 36 apontava que a organização do ensino de grau médio deveria observar a formação moral e cívica do educando (Brasil, 1961). Essas limitações curriculares, embora tenham surgido com base na ideia da organização da educação, do currículo, muitas vezes minimizam a diversidade presente no contexto brasileiro.

Essa lei também estabelecia disciplinas obrigatórias e optativas, dando alguma flexibilidade para os sistemas estaduais de educação complementarem o currículo com disciplinas adicionais (Silva, 2021). Para a autora, essa lei “apresenta algumas semelhanças ao modelo de ensino médio sancionado pela 13.415/2017, uma vez que ambas prescrevem a disciplinas obrigatórias e optativas que deverão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino” (Silva, 2021, p. 58) sustentando-se assim a dualidade imposta historicamente ao sistema educacional brasileiro, que nem sempre garantiu acesso universal aos saberes, reservando determinados tipos de ensino para grupos específicos da sociedade.

No debate sobre o sistema educacional brasileiro, surgem dois grupos com interesses bastante distintos. De um lado, os conservadores, que defendiam a escola privada, composto principalmente por empresários e pela Igreja Católica, que tinham interesse em manter um sistema educacional que atendesse às suas próprias necessidades e valores. Segundo Silva (2021) para esses defensores, a educação privada representava uma forma de preservar e fortalecer suas influências sociais e econômicas, mantendo a educação como um privilégio para poucos.

Do outro lado, estavam os defensores da escola pública, representados por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, pensadores que lutavam por um sistema educacional acessível a todos, acreditando que a educação deveria ser inclusiva e democrática. Para eles, a escola pública era uma ferramenta essencial para a promoção da equidade e para a formação de uma sociedade mais justa (Silva, 2021).

Antigamente, o ensino primário era acessível a uma parcela limitada da população, principalmente, com o ensino ginásial sendo predominantemente privado e acessível a poucos. Silva (2021) aponta que apesar das reformas ocorridas no âmbito da educação terem sido significativas, por muito tempo, o acesso à educação ainda era limitado às elites, com separação por sexo e continuidade da exclusão dos grupos menos favorecidos, ou seja, no que se refere ao ensino médio, continuava voltado para a preparação de uma pequena elite para o ensino superior.

Com o tempo, a educação básica foi se expandindo, incorporando o antigo ginásio e, mais tarde, o ensino médio, passando a englobar 8 anos de ensino fundamental e 3 anos de ensino médio (Beisiegel, 1979). Segundo o autor, a expansão foi impulsionada pela urbanização e pela demanda das populações urbanas por uma educação mais ampla, visando a ascensão social. A pressão popular e o desenvolvimento econômico contribuíram para a ampliação das escolas, especialmente a partir de 1945.

No período que se estende desde a queda do Estado Novo até os últimos anos da década de 1960, o crescimento da rede de escolas secundárias aparece como o produto de respostas do Poder Público à progressiva generalização da procura de matrículas nesse tipo de ensino. Nessa época, o "desenvolvimento social" (3) já alterava profundamente as condições de vida na região: invertem-se as posições numéricas da população nas áreas rurais e urbanas; muda a estrutura do mercado de trabalho; multiplicam-se as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais; as expectativas de ascensão social segundo padrões característicos da moderna sociedade industrial vão progressivamente alcançando setores cada vez mais amplos da coletividade (Beisiegel, 1979, p. 80).

A estrutura social brasileira estava se modificando com a urbanização a partir de 1945, as mudanças no mercado de trabalho, o crescimento das cidades e a mudança no número da população rural e urbana alteraram as necessidades e expectativas educacionais. Durante esse período houve uma crescente demanda crescente por educação secundária, refletindo as demandas da população por educação, mobilidade social e ascensão profissional. Independentemente de sua eficácia no processo de preparação dos novos quadros profissionais da sociedade urbana e industrial em desenvolvimento no Estado, “nessa época a escola secundária já representa, para os que a procuram, o meio de satisfação de necessidades reais” (Beisiegel, 1979, p. 81).

O governo, atento às demandas da população e diante de um cenário político representativo, respondeu com uma expansão significativa da rede de escolas secundárias, “em pouco tempo, quase todas as cidades sedes de municípios passaram a contar com pelo menos uma escola secundária pública estadual” (Beisiegel, 1979, p. 82). De acordo com o autor, o

processo de expansão dessas escolas foi guiado mais por interesses políticos do que por motivos educacionais. Apesar das motivações políticas, a expansão das escolas trouxe mudanças significativas no conceito e na visão sobre a educação da época, rompendo com a ideia anterior das escolas secundárias, de que deveriam servir como preparo para formar as futuras elites que iriam liderar o país.

Com o golpe militar em 1964, as propostas de Anísio Teixeira e de outros defensores da escola pública foram “substituídas por um modelo que impunha um sistema educacional sem considerar a diversidade cultural, as diferenças sociais, econômicas e as necessidades da população” (Silva, 2021, p. 29).

Para Beisiegel (1979, p. 81) “as pressões populares, acabaram, no entanto, por imprimir uma nova direção ao desenvolvimento de todo o ensino de nível médio”, ou seja, a pressão popular pela expansão das escolas secundárias fez com que a ideia de que essas instituições eram apenas para formar as elites perdesse o sentido, forçando uma mudança na direção do desenvolvimento do ensino médio.

Em 1971, com a reforma do ensino, o sistema passou a oferecer uma escola única de 8 anos, e, em áreas urbanas como São Paulo, a maioria das crianças passou a ter acesso ao ensino básico. No entanto, o autor aponta que a universalização completa, apesar da significativa expansão, ainda enfrenta desafios, principalmente em áreas rurais e em contextos socioeconômicos desfavorecidos.

2.2 O ensino médio a partir da Lei nº 5.692/1971

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), a educação foi orientada para o desenvolvimento econômico do país, com ênfase na relação entre educação e produção, refletida na Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus. Nesse período, o 2º grau tornou-se obrigatoriamente profissionalizante, suspendendo a dualidade entre ensino propedêutico e formação profissional. Apesar disso, na prática, a função propedêutica de preparação para o ensino superior permaneceu como uma prática corrente entre as elites, evidenciando a distância entre a legislação educacional e sua implementação efetiva (Ramos e Heinsfeld, 2017).

Nesse contexto de reformas educacionais impostas pelos governos do regime militar, feita pelo alto, de cima para baixo, estava pautada em uma educação escolar realizada para formar indivíduos e cidadãos para o universo do trabalho, sobretudo no mundo urbano. Nesse cenário, temos o ensino de 1º grau de oito anos e o 2º grau baseado em propostas que se

alimentam de princípios e teses do campo da economia liberal, de defesa do crescimento e desenvolvimento econômico, defesa e valorização do capital humano.

O 1º grau correspondia ao que antes era conhecido como ensino primário e ginásio, englobando o que hoje corresponde ao ensino fundamental, do 1º ao 8º ano. O 2º grau correspondia ao que anteriormente era o ensino secundário, hoje ensino médio.

Silva (2021) aponta que as mudanças adotadas no ensino médio a partir da Lei nº 5.692/1971 surgiram para adequar a educação aos ideais da ditadura. Desse modo, essa reforma se deu mediante as estratégias adotadas pelas elites, utilizadas na preparação de seus filhos para o prosseguimento de estudos, enquanto que a obrigatoriedade da profissionalização era a única opção para as classes populares.

A lei orientava conforme o Art. 20, que o ensino deveria ser obrigatório dos 7 aos 14 anos” (Brasil, 1971) “mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (1º ao 8º ano), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau” (Silva, 2021, p. 30). A estrutura estabelecida pela lei refletia uma visão que priorizava a formação técnica e profissional como uma forma de preparar os jovens para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que mantinha um controle centralizado sobre a educação. Assim, o 2º grau não se limitava apenas à preparação acadêmica para o ensino superior, mas também visava preparar os alunos para o mercado de trabalho, com uma formação técnica que deveria ser oferecida de forma generalizada.

Conforme Silva (2021) na década de 1970, o Brasil passou a adotar pressupostos desenvolvimentistas, abrindo a economia ao capital estrangeiro e seguindo os paradigmas de produção fordista/taylorista, demandando uma formação técnica dos trabalhadores, conforme a Lei 5.692/71, impondo a formação profissional no ensino médio e limitando o debate no Congresso Nacional. Nesse contexto, a Lei 5.692/71 propôs uma formação técnica que visava criar um quadro formativo profissionalizante focado em desenvolver competências voltadas para ocupações previamente definidas e consideradas relativamente estáveis (KUENZER, 2017).

É importante destacar que a implementação da formação profissional compulsória no nível médio, conforme estabelecido pela Lei 5.692/1971, ocorreu em um contexto de intenso autoritarismo durante a ditadura militar. Aprovada em caráter de urgência, a lei dificultou a ampla negociação no Congresso Nacional, refletindo um processo semelhante ao observado em reformas mais recentes, como a inclusão da profissionalização de nível médio pela Medida Provisória 746/2016, culminando na Lei 13.415/2017, que reduziu as possibilidades de debate.

Segundo Silva (2021) a imposição do ensino profissional no âmbito da escola de segundo grau, estabelecido pela Lei 5.692/1971, ocorreu, mas as escolas públicas enfrentaram desafios na adaptação às exigências necessárias para a implementação das habilitações profissionais, devido às dificuldades como a aquisição de equipamentos e a montagem de laboratórios, indicando obstáculos práticos na efetivação da proposta educacional, precarizando ainda mais a educação de nível médio.

Segundo Silva (2021) é nesse cenário precário da educação escolar no Brasil e em processo de reabertura política, que em 1982, a Lei nº 7.044 de 1982 foi promulgada, introduzindo novas alterações na legislação educacional, especialmente naquilo que diz respeito aos objetivos do ensino médio, antigo 2º grau, que trazia como objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades em aspectos gerais, preparando-o para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, permitindo que a habilitação profissional fosse promovida a critério de cada estabelecimento de ensino.

Neste sentido, o novo marco legal representou uma importante mudança em relação à Lei 5.692 de 1971, pois retira a formação profissional obrigatória do ensino médio. Além disso, ao destacar a importância da preparação para o exercício da cidadania, a lei reconhece a importância de uma abordagem educacional que não contemple apenas os aspectos profissionais, mas que seja integral e capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, integrando uma preparação para o trabalho e para a cidadania.

Com a abertura política e a Constituição de 1988, houve uma mudança significativa, reconhecendo a educação como um direito social e promovendo a universalização do ensino, marcando a transição para um sistema mais inclusivo e voltado para atender as necessidades educacionais de uma população em crescimento.

Essa abordagem perdurou até o estabelecimento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº. 9.394/1996, que trouxeram avanços significativos para a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 reconheceu o ensino médio como última etapa do ciclo básico de ensino e estabeleceu suas finalidades, incluindo a preparação para o trabalho, a cidadania, o aprimoramento pessoal e o entendimento dos processos produtivos (Silva, 2021).

Essa lei permitiu que o ensino médio ofertasse uma formação técnica, mas sem substituir a formação geral. No entanto, a regulamentação da relação entre educação profissional e ensino médio, “promulgada pelo Decreto nº 2.208 de 1997, acabou restabelecendo o dualismo entre essas formas de ensino, favorecendo práticas simplificadas de formação para o trabalho” (Silva, 2021, p. 62). Esse decreto restabeleceu a identidade dual entre a Educação Média Propedêutica

e Profissional, indicando uma cisão entre ambas, forjando práticas de trabalho para atender às novas demandas do mercado (Frigotto; Ciavatta e Ramos, 2012).

Desse modo, o avanço sinalizado inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que possibilitava a articulação entre essas duas dimensões, foi travado diante no Decreto nº 2.208/97, editado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que proibia a junção da oferta entre ensino médio e formação para o trabalho. A proibição da junção da oferta entre ensino médio e formação para o trabalho, imposta pelo Decreto nº 2.208/97, criou uma lacuna que o setor privado buscou preencher, ampliando sua presença no campo da educação profissional.

Segundo Ferreira (2021) a partir do referido decreto o ensino médio assumiu predominantemente um caráter propedêutico, focado na preparação para o ensino superior, aprofundando a crise de identidade do ensino médio e impactando significativamente, especialmente os alunos das classes populares, geralmente trabalhadores, pois passaram a permanecer mais tempo em escolas precárias, tanto do ponto de vista físico quanto pedagógico, ou seja nem propedêutico, nem técnico-profissional ou técnico-profissionalizante.

Segundo Oliveira (2009, p. 199), “o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento”.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996

A promulgação da Constituição de 1988 marcou o início de transformações significativas no cenário político, econômico e social brasileiro, refletindo também na esfera educacional. Em 1996, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996), que conferiu aos estados a competência legal sobre o ensino médio e o definindo como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e um mínimo de 2.400 horas. O ensino médio, agora gratuito e progressivamente obrigatório, adquiriu um caráter formativo e terminal, deixando de ser apenas uma etapa intermediária (Ramos e Heinsfeld, 2017, p. 18290).

Conforme Krawczyk (2008), no Brasil, a reforma educacional ocorrida na década de 1990, foi iniciada com o intuito de consolidar um novo modelo de gestão da educação, ampliar o atendimento dos ensinos fundamental e médio e combater os altos índices de evasão e fracasso escolar. Tal modelo de gestão das políticas públicas enseja o envolvimento de outras

instituições na implementação de programas sociais, como Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Apoiado nos estudos de Stephan Ball, Oliveira (2009) destaca que esse movimento de reformas iniciado no Brasil em 1990, pelo governo de FHC acompanhou a tendência em nível mundial, destacando as mudanças que estariam ocorrendo nas relações entre as políticas, os governos e a educação em uma perspectiva internacional, baseada em cinco elementos fundamentais, a saber: o desenvolvimento econômico por meio do fortalecimento das relações entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio, melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego; obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação; redução dos custos da educação suportados pelos governos e por fim, o aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

Tal condução, baseada nos aspectos mencionados acima, era justificada pela necessidade de modernização do país, que necessitava de uma força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtivista. Dessa forma, a ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências que estivessem alinhadas ao mercado de trabalho, impulsionou as mudanças nos currículos, no financiamento da educação fundamental, entre outras reformas. Vale ressaltar que tais mudanças, inclusive, iam na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na CF de 1988.

Silva (2021) destaca que somente com o Decreto nº 5.154/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, esse cenário começou a ser superado. Esse decreto e outras políticas educacionais posteriormente sistematizadas buscaram reformular o ensino médio, proporcionando uma educação mais integrada e alinhada às demandas do mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2005) essas leis reconheceram o Ensino Médio como a última etapa da educação básica e reafirmaram a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, garantindo também o acesso à educação para jovens e adultos que anteriormente não tiveram oportunidade, além de buscar a expansão do Ensino Médio público e gratuito.

Com a posse do presidente Lula em janeiro de 2003, abriu-se um novo caminho para o Ensino Médio e Técnico no Brasil. De acordo com Cunha (2017) a apartação legal que existia entre ambos foi anulada, através da ênfase no Ensino Técnico integrado que coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Isso levou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, prevalecendo a função propedêutica do Ensino Médio na política educacional dos governos de Lula e de Dilma.

Saviani (2018) com relação às políticas educacionais, considera que a partir do segundo mandato do então presidente Lula, o protagonismo dos educadores tornou-se mais efetivo, vivenciando vários avanços e convergindo para a I e II Conferências Nacionais de Educação (Conae), tendo como tema central a construção do Sistema Nacional de Educação e do novo Plano Nacional de Educação, marcando um governo democrático-popular (2003-2015).

Nesse período, as políticas para o ensino médio, ainda que, limitadas, “de certa forma contemplaram algumas das reivindicações históricas dos educadores progressistas por uma nova concepção de formação para os jovens dessa etapa de ensino, na perspectiva de uma formação integral” (Caldas, 2018, p. 116).

É nesse contexto, marcado pela participação de um conjunto mais ampliado da sociedade civil, sobretudo, da comunidade educacional, que o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), reestabelecendo a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Esse documento, como fruto de disputas, é considerado híbrido e permeado de contradições, mas representa um ganho político na perspectiva dos educadores que lutam para a superação da dualidade no ensino médio (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nas últimas décadas, a classe dominante se organizou de maneira orgânica, defendendo seus interesses em diversas instâncias do Estado, como o Parlamento, Ministério Público e poder judiciário. Na sociedade civil, as frações burguesas expandiram suas organizações privadas, destacando-se os 14 grupos econômicos fundadores do movimento "Todos pela Educação" e suas 18 organizações parceiras (Saviani, 2018).

Para Mota e Frigotto (2017) os processos de transformações no capitalismo global levaram a uma nova forma de regulamentação estatal, caracterizada pela transferência de responsabilidades para instâncias subnacionais, escolas e até mesmo famílias, ao mesmo tempo em que os parâmetros regulatórios do Estado passaram a ser definidos com base em lógicas de mercado, prescrevendo metas, objetivos e monitoramento de produtos e resultados, como por exemplo, para servirem de parâmetros de medição da qualidade da educação no Brasil.

Neste sentido, pressionadas a promover mudanças rápidas e efetivas, muitas Secretarias de Educação, “tendem a procurar o mercado educacional para preencher suas lacunas, tornando-se as prefeituras novos nichos que se abrem para as iniciativas comerciais” (Krawczyk, 2008, p. 808). Essa questão, remete a adoção de apostilas, consultorias e outros materiais didáticos elaborados pelo setor privado.

Saviani (2007, p. 1251) alertava:

é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis.

Essas novas abordagens regulatórias que priorizam processos educacionais aligeirados, resultados, considerando somente dados quantitativos, rankings etc. desconectam a educação de sua função social, ignorando, por exemplo, problemas estruturais das escolas, como, a capacidade de inclusão, infraestrutura, recursos didáticos e pedagógicos de determinadas escolas ou sistemas de ensino. Isso é problemático, uma vez que a educação é um direito social de cidadania, e desconsiderar tais desafios presentes nas escolas e na própria estrutura de ensino, é preocupante e pode prejudicar os esforços para garantir o direito à educação de todos os brasileiros.

Exemplos dessas novas abordagens regulatórias nas políticas educacionais incluem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que começaram com as reformas na década de 90. Além disso, houve uma expansão dos testes padronizados em larga escala, com ênfase na classificação de instituições e sistemas de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que priorizam os resultados em detrimento dos processos educacionais, “o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino” (Motta e Frigotto, 2017, p. 365).

Para os autores, a proposta de utilizar o IDEB como um fio condutor para a política educacional, não reflete apenas uma estratégia global de utilizar as avaliações para aumentar a competitividade entre as escolas, mas também a necessidade urgente de melhorar os indicadores educacionais do Brasil em nível internacional. Apesar dos avanços em outros rankings, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o país não tem apresentado melhorias nos indicadores educacionais, que continuam a ser uma fonte de preocupação internacional.

As ações empreendidas durante os governos Lula e Dilma, especialmente para o ensino médio (Silva, 2021, p. 64-65) reforçam que, apesar de positivas, as medidas também:

não buscaram superar as bases que sustentam o modelo desigual de sociedade, pelo contrário, deram continuidade aos pressupostos políticos e econômicos iniciados na década de 1990 nos países em desenvolvimento, pressupostos esses que desembocaram na atual reforma do Ensino Médio.

Um exemplo da continuidade dessas políticas, é a forte parceria do setor privado e comercial com MEC, que inclusive, esteve presente na elaboração do PDE lançado em 2007,

promulgado por meio do Decreto nº 6.094, contendo um Plano de Metas intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, em que os estados e municípios deveriam aderir, para poder receber recursos financeiros e assistência técnica do governo federal. O mesmo grupo empresarial parceiro privilegiado do MEC na elaboração dessas metas, havia lançado em 2006 o Movimento Compromisso Todos pela educação, nome com o qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo governo federal (Krawczyk, 2008).

Segundo Krawczyk (2009) as deficiências atuais do ensino médio são resultado da demora na promoção de um projeto de democratização da educação pública, que vale ressaltar, ainda está em curso, afetado pelas mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas na segunda metade do século XX. Essas transformações impactaram profundamente a ordem social, econômica e cultural, tendo consequências significativas na educação pública.

Para Saviani (2008, p. 17) apesar das mudanças no sistema de ensino “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. A partir do exposto, podemos inferir que as medidas tomadas durante esse percurso histórico, sobretudo, para o Ensino Médio, não representaram um rompimento com as estruturas fundamentais que sustentam a desigualdade social no Brasil. Ao contrário, deram continuidade aos pressupostos políticos e econômicos iniciados muito antes da década de 1990 e que contribuíram para a atual reforma do Ensino Médio.

É nesse campo de embates e debates limitados que a reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017 está situada, implantada em caráter de urgência, sem consultar professores, pesquisadores e estudantes.

Segundo Silva (2021) a reforma de 2017 reflete reformas anteriores, alinhadas à lógica capitalista na educação dos jovens. Na rede pública de Alagoas, elementos como ateliês pedagógicos e ensino baseado no projeto de vida e protagonismo do estudante são adotados para atender às exigências econômicas contemporâneas. No entanto, a autora destaca que isso pode resultar em um Ensino Médio dissociado do conhecimento crítico necessário para entender as bases do capitalismo.

Desse modo, as teorias crítico-reprodutivistas, como as propostas por Bourdieu-Passeron, Althusser e Baudelot-Estabet, destacam como a escola reforça as relações de poder existentes na sociedade. Ao impor a cultura das classes dominantes aos grupos marginalizados, a escola perpetua as desigualdades sociais (SAVIANI, 2008, p.21). Isso ocorre porque a educação não apenas forma os indivíduos, mas também os prepara para a reprodução da estrutura social capitalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/1996) desempenha um papel fundamental na compreensão das mudanças no ensino médio promovidas pela Lei nº 13.415/2017, uma vez que, em conformidade com a LDB, o ensino médio passou a ser reconhecido como parte integrante da educação básica, garantindo-o como direito de todo cidadão brasileiro.

De acordo com Ramos e Heinsfeld (2017) apesar da expansão do ensino médio público nas décadas de 1990 e 2000, sua obrigatoriedade só foi efetivada em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade. No entanto, apesar dessa obrigatoriedade de oferta, diversos desafios persistem, incluindo altos índices de evasão, reprovação e falta de ingresso no sistema educacional.

A LDB de 1996 propôs uma nova identidade para o ensino médio, enfatizando sua finalidade formativa e sua posição como etapa terminal da Educação Básica, em vez de uma etapa intermediária. No entanto, a dualidade estrutural entre ensino propedêutico e profissionalizante persiste, refletindo as relações entre capital e trabalho na sociedade brasileira.

Kuenzer (2000) argumenta que essa dualidade não pode ser resolvida apenas por meio de mudanças pedagógicas, uma vez que é enraizada em questões políticas, econômicas e sociais. Desse modo, segundo a autora, estabelecer um modelo único de ensino não resolve o problema, pois apenas aumenta a desigualdade ao submeter os desiguais a tratamento igual. Diante disso, questiona-se se a Reforma do Ensino Médio de 2017 poderá aprofundar ainda mais o abismo entre ensino propedêutico e profissionalizante, negligenciando a formação humana em detrimento de objetivos utilitários.

Para os autores Ramos e Heinsfeld (2017) a Lei nº 13.415/2017, ao reformar o Ensino Médio, reflete uma tendência que valoriza o conhecimento utilitário e técnico-científico em detrimento de uma formação mais ampla e integrada. Essa lei, ao propor itinerários formativos e maior carga horária para áreas técnico-científicas, reforça o dualismo histórico entre formação propedêutica e profissionalizante. Além disso, ao privilegiar certos conhecimentos e habilidades, ela tende a promover uma visão utilitarista do conhecimento, limitando a formação dos estudantes e reforçando as desigualdades, ao invés de proporcionar uma educação mais abrangente e integrada.

Na visão dos autores, ao promover um modelo utilitarista do conhecimento e reforçar a dualidade entre ensino propedêutico e profissional, essa reforma negligencia outras finalidades importantes propostas na legislação anterior. Dessa maneira, vemos um cenário de políticas públicas para o ensino médio no Brasil que revela desafios significativos, destacando-se a

dualidade curricular como um dos principais obstáculos. Embora a Lei nº 9.394/1996 tenha aberto caminho para uma visão mais abrangente do ensino médio, a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 não contemplou adequadamente essa diversificação do conhecimento. Diante disso, surge a necessidade de uma revisão na atual proposta para o ensino médio, buscando abordagens que dialoguem de fato com as diferentes realidades marginalizadas desse país.

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI FEDERAL 13.415/2017

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei Federal 13.415/2017, representa uma das mais significativas transformações na educação básica brasileira das últimas décadas. Esta legislação visa reconfigurar o currículo para um alinhamento na formação dos jovens de acordo com as demandas do século atual, introduzindo mudanças estruturais e curriculares sob a justificativa de buscar promover um ensino mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes. No entanto, desde a publicação da MP 746/2016, assinada pelo então presidente Michel Temer, as discussões e a implementação em torno dessa reforma, revelam um cenário complexo, multifacetado e desafiador, acarretando sérias consequências ao futuro dos jovens brasileiros.

Nesta seção, a reforma do ensino médio será explorada sob diferentes perspectivas, analisando suas implicações e práticas em diversos contextos. A primeira subseção, 3.1 intitulada “O novo ensino médio no Brasil: velhos discursos e velhos propósitos”, analisa as origens e os discursos em torno da reforma, destacando como as propostas atuais dialogam com questões históricas e propósitos educacionais anteriores.

Seguindo para 3.2 “A reforma do ensino no estado do Amazonas”, focamos na aplicação da reforma do estado do Amazonas, investigando através dos documentos elaborados pelos órgãos responsáveis, como se deu a reforma na região. Entre os documentos analisados estão as resoluções produzidas no âmbito do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM), a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (PCP-AM), o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-AM) e o Documento Orientador para Implementação do Novo Ensino Médio (PLI-AM).

Por fim, abordaremos na seção 3.3 “O novo ensino médio no contexto do ensino presencial mediado por tecnologias” destacando o contexto do ambiente de ensino que conta com o auxílio exclusivo das tecnologias mediadas.

3.1 O Novo Ensino Médio no Brasil: velhos discursos e velhos propósitos

O Novo Ensino Médio se origina através da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, fruto de uma das primeiras iniciativas do governo Temer após o processo de impeachment de Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. As regressivas reformas implementadas no governo Temer e fortalecidas no governo Bolsonaro neutralizaram “[...] os limitados avanços dos Governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca

do período da Ditadura Militar” (Saviani, 2023, p. 6). Foi neste contexto de golpe e em caráter de urgência, sem considerar as discussões científicas sobre a educação no Brasil, que o presidente Michel Temer assinou a Medida Provisória 746/2016, que depois se transformaria na Lei nº 13.415/2017.

Dois aspectos da MP 746/2016, logo chamaram atenção da grande mídia: a extinção da obrigatoriedade de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Ao mesmo tempo que a mídia clareava alguns aspectos da atual reforma, escondia outros, como por exemplo, “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (Ferreti e Silva, 2017).

A MP 746/2016 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um destinado para a formação básica comum, e outro subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais o estudante faz somente um. De acordo com Silva (2017) essa formulação representa o enfraquecimento do ensino médio como educação básica, configurando perdas no que diz respeito ao acesso à gama de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados.

Outros aspectos que também chamam atenção para a crítica dessa reforma, dizem respeito à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio e a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, sendo ela, o inglês. Como forma de induzir a ampliação da jornada escolar, a MP 746/2016 incorporava a criação de um programa de fomento para as redes de ensino ampliarem seu tempo diário para sete horas, outra mudança diz respeito à possibilidade de injeção de recursos públicos no setor privado, para garantir a oferta do itinerário de formação técnica e profissional (Silva, 2018).

Conforme descrito na Exposição de Motivos, o texto encaminhado ao Congresso Nacional almejava “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2016a). No entanto, Ferretti (2018) destaca que esta proposta de reformulação para o Ensino Médio é resultado da enérgica atuação dos setores da sociedade civil identificados com o empresariado brasileiro que, há tempos, vêm exercendo intensa influência sobre o MEC, no sentido de adaptar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

A medida provisória (MP 746/2016), encaminhada ao Congresso Nacional de forma arbitrária e autoritária, gerou uma série de movimentos em contestação à proposta, manifestaram-se entidades científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Universidades Públicas de todo o país, dentre outras. Além disso, a insatisfação da sociedade levou a inúmeras ocupações de escolas públicas, direcionadas tanto à forma autoritária quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Segundo Cunha (2017) a Medida Provisória adotou a maior parte das propostas do Projeto de Lei nº 6.840/2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). No entanto, ao contrário do autoritário governo Temer, ele ajustou seu projeto em resposta às críticas do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, elaborando um substitutivo durante a tramitação na Comissão de Educação. Uma diferença notável foi que as opções formativas no substitutivo não eram obrigatórias e os alunos poderiam optar por seguir o currículo completo do Ensino Médio ou essas opções, especialmente quando houvesse um regime de jornada estendida, conhecido como integral.

De acordo com o autor, isso significa que a medida provisória, ao ser introduzida, não apenas substituiu o projeto de lei, mas também desconsiderou as demandas amplamente discutidas no campo educacional. Mesmo aqueles que apoiavam a ideia de flexibilização do Ensino Médio rejeitaram a reforma sendo apresentada como medida provisória, devido à sua aplicação imediata e ao seu potencial para agravar as desigualdades educacionais e sociais.

Para Cunha (2017) essa medida não é uma criação repentina de um ministro improvisado, mas sim uma retomada da política educacional discriminatória que remonta ao período de Fernando Henrique Cardoso. Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou cargos importantes durante esse período e em governos estaduais, retornou ao Ministério da Educação durante o governo Temer, tem a concepção da Medida Provisória nº 746/2016 atribuída a ela e reflete uma separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, disfarçada sob o pretexto de itinerários formativos específicos. Essa abordagem remete à antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para alguns e formação para o trabalho para outros.

De acordo com o autor Ferretti (2018) tal proposição constitui, no plano da proposição das políticas, a resposta à disputa sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional que, desde a década de 1980, vem sendo travada entre, de um lado, os educadores e setores da sociedade que enxergam a escola meramente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica que não apenas os

prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, tornem-nos capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Ainda no período de discussão e votação da MP 746/2016, o Senado Federal abriu uma consulta pública online para conhecer o nível de aprovação da reforma proposta. O resultado foi: 4.329 (SIM) e 72.410 (NÃO).³ Apesar dos resultados da consulta popular e do descontentamento das entidades educacionais, de professores e estudantes, o governo de Michel Temer impôs a Reforma do Ensino Médio através da Lei 13.415 de 16.2.2017.

A 13.415/2017 traz algumas modificações em relação ao primeiro texto apresentado ao congresso por meio da MP, como a carga horária da formação básica comum que na medida provisória previa 1200 horas, ficou definida em até 1800 horas. A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para mil horas anuais; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”, os itinerários formativos serão ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

No entanto, Silva (2017) assegura que esse formato de oferta, conforme as possibilidades dos sistemas de ensino, não garantem a escolha e o protagonismo dos estudantes como propagandeado pelo governo, que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor itinerários formativos integrados.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2021), o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolherem o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, através de uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilite aos estudantes aprofundarem seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) técnicos ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuindo para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados na aprendizagem.

³ A enquête da MPV 746/2016 - Congresso Nacional. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 31 mar. 2023.

Esses são alguns dos benefícios que a nova organização curricular promete aos estudantes do ensino médio através da Lei nº 13.415/2017, que contou com uma massiva propaganda divulgada em diversos meios de comunicação, com objetivo de convencer a população da mudança que estava sendo imposta, através da anunciação de um Novo Ensino Médio, propagado como a solução para os problemas da última etapa da educação básica. Desse modo, a legitimação do novo modelo para a última etapa da educação básica, “se deu por meio da tentativa do governo em construir uma representação de que a reforma é de interesse de todos” (Galvão, 2023, p. 150). Ou seja, o governo tentou justificar e/ou validar seus atos autoritários através da criação de uma imagem de que ela beneficiaria a todos. Em vez de simplesmente impor a reforma, o governo buscou persuadir as pessoas de que ela seria vantajosa para todos os envolvidos, buscando assim obter aceitação e apoio mais amplo.

Para os autores Motta e Frigotto (2017, p. 358) as questões chaves da Lei nº 13.415/2017, em resumo, são: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”.

A concepção de investimento em capital humano se concentra na formação voltada para atender às demandas do mercado (Riguetti et al, 2019), pois enfatiza os conhecimentos práticos que os estudantes devem adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, aumentar a competitividade nos mercados locais e internacionais, e facilitar a entrada no mercado de trabalho. Esta abordagem associa diretamente a formação humana ao desenvolvimento da força de trabalho, tratando-a como um fator de produção, comparável à importância do maquinário. Para Motta e Frigotto (2017, p. 358) “trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital”.

No que se refere às mudanças curriculares apresentadas para o ensino médio, Ferretti (p. 27, 2018) afirma que “[...] a Lei nº 13.415/2017 parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular”. A configuração curricular do ensino médio, a partir nova legislação, volta-se para a separação entre parte da formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso das escolas em tempo integral, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional, constituindo, dessa forma, o acesso fragmentado aos conhecimentos.

A possibilidade de que pessoas sem formação apropriada possam assumir a docência, gerou muitas críticas entre os educadores, pelo seu caráter controverso. Ainda que esta proposição sobre o reconhecimento do notório saber seja destinada ao itinerário de formação técnica e profissional, “ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente” (Silva, 2018, p. 3).

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 possibilita que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância visando à oferta de cursos que serão incorporados na carga horária total do ensino médio. Neste contexto emerge também “a mercantilização da educação básica” (Silva, 2017, p. 5) que passa a integrar não apenas a definição dos fins e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.

Cabe ressaltar, que essa reforma foi acompanhada por outras mudanças de caráter desumano e criminoso, como a reforma trabalhista, a PEC nº 55 que corta e congela investimentos nas áreas da educação, saúde, cultura. Frigotto (2017) reforça que ao congelar por 20 anos o investimento público na área social, reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, acobertados por leis injustas, na qual demonstram que Leis e Justiça têm caminhado em sentido oposto aos interesses da classe trabalhadora e de forma aberta.

Para os defensores da reforma, as mudanças curriculares objetivam flexibilizar o currículo na tentativa de atrair os alunos, para dessa forma, melhor atender aos interesses deles. Apoiados na justificativa da baixa qualidade do Ensino Médio oferecido no país e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os estudantes, diante dos números de abandono e reprovação. Segundo Carrano (2017) os persistentes resultados negativos das escolas estaduais no (IDEB) não justificam tal marcha acelerada para reforma do Ensino Médio da forma como foi realizada. Ao contrário, o que houve foi uma interpretação do MEC à luz dos interesses de determinados agentes econômicos nacionais e internacionais.

De acordo com Ferretti (2016) a justificativa apresentada para a reforma do Ensino Médio se equivoca ao considerar as mudanças na organização do currículo e ignorar outros aspectos pertinentes à qualidade da educação, como: a infraestrutura adequada das escolas, que carecem de laboratórios, espaços para atividades de Educação Física e culturais, carreira dos professores, incluindo salários, meios de contratação, jornada de trabalho, pois é de conhecimento geral que muitos professores para suprirem suas despesas, se desdobram em jornadas excessivas de trabalho em diferentes escolas, entre outras mazelas que perpassam a educação.

Cabe ressaltar, que as mudanças no Ensino Médio também não levaram em consideração que muitos jovens, inclusive estudantes do Ensino Médio, afastam-se da escola em decorrência da necessidade de contribuir com a renda familiar, ou por outras razões como gravidez na adolescência, violência, bullying, entre outras situações que levam os jovens a abandonarem o espaço escolar.

Embora, há décadas, esses aspectos sejam apontados nas discussões sobre educação, os defensores dessa reforma parecem não os considerar e insistem em apostar na reorganização do currículo como meio para resolução de todos os problemas do Ensino Médio. Não obstante, a flexibilização proposta pela Lei 13.415/2017 aponta para uma formação reduzida, tanto do ponto de vista cognitivo quanto subjetivo, alinhando-se aos pressupostos da concepção neoliberal e da Teoria do Capital Humano, da qual, segundo Ferreti (2017) derivam o individualismo, a meritocracia e a competitividade.

Para (Da Silva; Boutin, 2018, p. 521)

“No chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, uma vez que contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

Nas palavras de Boutin (2020) a Lei nº 13.415/2017 sintetizou uma relação de forças na qual houve primazia do “econômico corporativo” aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante, em relação ao “ético político”, ou seja, como por exemplo, na relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil houve hegemonia da agência na materialização do novo Ensino Médio.

Cunha (2017) encara a última reforma do ensino médio como um atalho para o passado. Neste mesmo posicionamento, a autora Silva (2018) afirma que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos. A Lei 13.415/2017 sugere segundo autores como (Ferreti; Silva; Motta E Frigotto, 2017) uma contrarreforma, destinada aos filhos da classe trabalhadora e uma confissão explícita de uma divisão classista da educação por parte do MEC. Segundo Silva (2018, p. 2) “desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período”.

Pesquisas realizadas por cientistas do campo da educação e que tiveram como foco a implantação da reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017 revelaram alguns desafios e consequências catastróficas para as juventudes brasileiras. Como impactos potenciais desse

descompasso entre as perspectivas do ensino médio, pode-se enfatizar o esvaziamento do conhecimento e a manutenção de injustiças, tanto pela falta de condições para o exercício de uma suposta liberdade de escolha, propagandeada como um dos benefícios da reforma, quanto pela negação do acesso ao pensamento sistematizado nos campos disciplinares (Zamat, 2023).

Para a autora:

A atual reforma, de caráter pouco democrático, embora não se filie aos movimentos terraplanistas e antivacinas, pode fragilizar, para as camadas mais pobres da população, os caminhos para acessar grande parte do conhecimento acumulado, contribuindo por essa via para a conservação das desigualdades sociais existentes (Zamat, 2023, p. 102).

A visão de Godoi (2020) sobre a Lei nº 13.415/2017 é bastante crítica e fundamentada em uma perspectiva ideológica. Ele argumenta que essa lei serve aos interesses da classe dominante, a burguesia, ao mesmo tempo em que aliena a juventude e limita suas oportunidades educacionais, uma vez que, existe uma relação entre as orientações para o Novo Ensino Médio e as recomendações do Banco Mundial.

Para Godoi (2020) a nova legislação insere os jovens em processo de alienação ao negar os fundamentos das ciências que permitem as juventudes brasileiras compreenderem e dominar o funcionamento do mundo das coisas e da sociedade humana:

a Lei nº 13.415/2017 reúne os traços que dão o contorno ao desenho político das classes que, historicamente, vêm interferindo na educação brasileira. Esse desenho político segue a cartilha das determinações estruturais do capital, pois ao passo que unifica os interesses burgueses contribuindo para a manutenção da hegemonia dessa classe, pretende inserir a juventude em um processo de alienação, o qual na medida em que cerceia as possibilidades formativas, fomenta o desenvolvimento das capacidades técnicas essenciais para a ampliação das bases econômicas (Godoi, 2020, p. 307).

Nogara (2020) também trouxe a Lei 13.415/2017 para o centro do debate da sua pesquisa em sua tese de doutorado em educação, apontando que o limite da flexibilização da Lei 13.415/2017 e da ampliação das parcerias com o setor privado, é o tempo. Uma vez que, não por acaso, a lei 13.415/2017 imposta ao Ensino Médio tem em seu primeiro artigo, a ampliação da jornada. Neste sentido, sobre a ampliação da carga horária do Ensino Médio, que vem acontecendo antes mesmo da Lei 13.415/2017, o autor afirma que:

a ampliação da jornada escolar é a forma pela qual capital e Estado avançam rumo à destruição da educação básica de nível médio no Brasil, processo este perceptível no movimento de expansão da jornada que resulta em redução do acesso ao conhecimento. Ao reduzir o acesso ao conhecimento é diminuída a função precípua da escola (Nogara, 2020, p. 5).

De acordo com o autor, ao reduzir o acesso ao conhecimento, a escola se reduz à lógica do capital. Outro aspecto que também desafia ainda mais a implantação dessa lei, é a ampliação da jornada, pois significa mais um desafio a permanência dos jovens nas escolas pela imperativa necessidade da venda de sua força de trabalho. Quanto a continuidade dos estudos, cada vez mais se distancia do horizonte dos jovens estudantes entrevistados pelo autor, uma vez que, os jovens enfrentam diversas condições reais, seja pelo currículo ou pelo trabalho, tornando a formação dos estudantes do ensino médio cada vez mais alinhadas às práticas mercadológicas (Nogara, 2020).

Neste mesmo entendimento, Alves (2020) reforça que essa reforma é um mecanismo que intensificará o dualismo escolar, aprofundando as desigualdades e limitando as oportunidades educacionais para os jovens brasileiros por oferecer uma formação precária e restrita, além disso, questiona as propagandas anunciadas pelo MEC, pois na realidade das escolas a efetividade da escolha dos estudantes pelos itinerários formativos, como bastante difundido nas propagandas realizadas pelo MEC em 2017 não é garantida.

Ao debruçar seu estudo, partindo da problemática quanto à formação que está sendo ofertada para o jovem brasileiro, principalmente os da classe trabalhadora, com a reforma do ensino médio expressa na Lei nº 13.415/2017, a autora Alves (2022) defende que essa reforma é um mecanismo que intensifica o dualismo escolar. Desse modo, a proposta de um “novo” ensino médio pela Lei 13.415/2017 não é real, ao contrário, evidencia o aumento das desigualdades educacionais e oferece aos jovens filhos da classe trabalhadora uma instrução precária e superficial, atribuindo a esta última etapa da educação básica, um processo de esvaziamento da construção do conhecimento que objetiva atender aos anseios da classe hegemônica, oferecendo uma formação profissional técnica, pouco questionadora, meramente para o mercado de trabalho.

Cássio e Goulart (2022) corroboram com o debate, apontando vários problemas comuns em relação à implementação do NEM nos estados. De acordo com os autores, o primeiro deles é a limitação da participação de sujeitos e da comunidade escolar na elaboração dos conteúdos do NEM e na decisão sobre os itinerários formativos nas escolas, o que contrasta com as promessas de protagonismo e livre escolha. Apesar da existência de mecanismos de participação, o autor aponta que estes são controlados pelas secretarias estaduais e servem mais para legitimar as decisões dos gestores do que para incorporar efetivamente as sugestões da comunidade, “por fim, levando a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas” (2022, p. 288)

O segundo elemento apontado foi a marcante presença dos atores privados, como fundações e institutos empresariais, em todas as etapas da implementação do NEM. Esses atores desempenham papéis tanto na formulação quanto na execução da política educacional, muitas vezes em parceria com os governos estaduais, o que levanta preocupações sobre os limites entre o público e o privado na educação.

Já o terceiro elemento comum destacado é o efeito indutor de desigualdades do NEM, que é percebido principalmente nas escolas que atendem estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Essas escolas, de acordo com Cássio e Goulart (2023), enfrentam um esvaziamento curricular mais profundo, falta de infraestrutura, falta de professores e políticas de permanência estudantil, enquanto as escolas privadas frequentadas por classes médias e elites permanecem relativamente inalteradas, pois não houve sacrifício de conteúdo escolar para oferecer cursos profissionalizantes.

Em suma, a implementação do NEM tem gerado profundas desigualdades e restringido as oportunidades educacionais para os estudantes das classes populares, enquanto as elites econômicas se beneficiam da manutenção de seus privilégios. Desse modo, o NEM está se revelando inadequado, pois não oferece uma formação geral sólida ao retirar conteúdos importantes diminuindo a carga horária, consequentemente, não prepara adequadamente nem para o ingresso no ensino superior e nem para o mercado de trabalho (Cássio e Goulart, 2023) evidenciando disparidades gritantes entre as oportunidades educacionais oferecidas para os diferentes estratos sociais, reforçando ainda mais as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro.

Até o presente momento, a discussão em torno da lei mantém o tensionamento na disputa entre o público e o privado. Em 2023, o governo encaminhou um projeto de lei (PL nº 5230/2023) ao Congresso Nacional com objetivo de alterar “parte dos maiores problemas que representam um grande limite na condução do trabalho pedagógico” (Ferreira, 2023, p. 17) como, por exemplo, a carga horária destinada à formação geral que a lei prevê o máximo de 1.800 horas e o PL propõe aumentar para 2.400 horas, “a retomada de todas as disciplinas obrigatórias, incluindo a língua espanhola, que deverá voltar a ser obrigatória no prazo de 3 anos” (MORAES e CARNEIRO, 2024, p. 15) entre outras alterações. No entanto, os princípios da reforma permanecem intactos.

Vale ressaltar que o deputado federal escolhido para relatar o PL nº 5230/2023 foi Mendonça Filho, representante do partido União Brasil de Pernambuco. Mendonça Filho ocupou o cargo de Ministro da Educação durante o governo de Michel Temer, durante o qual foi promulgada a medida provisória que estabeleceu as bases para o novo ensino médio, mais

tarde convertida em lei, conforme mencionado anteriormente (Moraes e Carneiro, 2024). Essa nomeação é emblemática e materializa a metáfora “da raposa cuidando do galinheiro” (Carneiro, 2023).

De acordo com Moraes e Carneiro (2024) sem surpreender, o relator apresentou seu primeiro parecer, modificando substancialmente a proposta original do governo federal. O resultado foi uma aproximação significativa entre a proposta do governo anterior, liderado por Lula (2023) e o conteúdo da lei em vigor, refletindo uma estratégia política, de aparentar uma mudança para permanecer.

Desse modo, entendemos que nem o PL 5.230/2023 e nem o substitutivo de Mendonça Filho deve ser aprovados, considerando que ambos mantêm os princípios trágicos da contrarreforma, contribuindo para o aumento da exclusão social para a maioria dos jovens, como já previsto por inúmeros especialistas em educação, desde a emissão da MP 746/2016.

A questão que fica é, revogar ou ajustar o Novo Ensino Médio? Para Cássio e Goulart (2022, p. 290) “a reforma do ensino médio não é reformável”, uma vez que a própria Lei 13.415/2017 é considerada problemática, por ter efeitos negativos e profundos, não podendo ser remediados apenas por ajustes na política educacional.

De acordo com o autor citado, a revogação do NEM é a única forma de minimizar a tragédia social em curso no país e de recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, visando a construção de um modelo de ensino médio público que beneficie aqueles que mais necessitam.

3.2 A reforma do ensino médio no estado do Amazonas

No Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto aderiu ao Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (ProNEM) em 2017. Foram selecionadas 148 escolas estaduais, que passaram a ser denominadas Escolas-piloto, sendo 76 na capital e 71 distribuídas em 35 municípios (Amazonas, 2021).

Em 2019, juntamente com outros estados, o Amazonas iniciou as discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio através da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, formulada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para reunir temas prioritários para os estados e municípios na área educacional.

De acordo com o CONSED (2020) para iniciar a construção do novo currículo e da arquitetura do Novo Ensino Médio, foram realizados quatro encontros formativos promovidos

pela Frente. Entre os participantes estiveram coordenadores estaduais da BNCC, coordenadores de Educação Profissional, articuladores de Itinerários, coordenadores pedagógicos de Educação em Tempo Integral, responsáveis pelo Ensino Médio nas secretarias, e organizações como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande e Fundação Telefônica e Instituto Reúna, parceiros nesta iniciativa.

Neste sentido, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM), alinhada com o contexto nacional, elaborou inúmeros documentos e materiais a fim de subsidiar a implantação do Novo Ensino Médio (NEM-AM). Para atender as normativas estabelecidas pelo MEC após a sanção da Lei 13.415/2017, a SEDUC-AM produziu documentos para orientar a implementação da lei de reforma do Ensino Médio e o Currículo do Amazonas, entre os documentos, destacam-se as normativas do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCA-AM), a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCP-EM) e o Documento Orientador Implementação do Novo Ensino Médio (PLI-AM).

Antes de abordar as resoluções, é importante destacar que o sistema estadual de ensino não se restringe à SEDUC-AM. Este sistema abrange também o Conselho Estadual de Educação do Amazonas e as redes de escolas públicas e privadas.

As resoluções, portanto, não são documentos exclusivos da SEDUC. No entanto, a SEDUC desempenha um papel significativo na criação dessas normativas. O Secretário de Educação, que é o presidente nato do CEE/AM, influencia diretamente na produção das resoluções que, no caso do Novo Ensino Médio, frequentemente foram aprovadas *Ad Referendum*.

No âmbito do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) foram produzidas de 2020 a 2021, seis normativas referentes à implementação e a organização do novo ensino médio (NEM) nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. Cabe destacar que das seis normativas elaboradas para a implementação, cinco foram publicadas *AD REFERENDUM*, isto é, sem reunião do Colegiado do Conselho, impossibilitando a análise de pareceres.

A primeira normativa analisada trata-se da Resolução nº 188/2020 – CEE/AM que estabelece e consolida Normas Estaduais aplicáveis à estruturação da Educação Básica no que concerne ao Ensino Médio do Sistema de Ensino do Amazonas. No artigo 3º da Resolução é apontado que as propostas curriculares do ensino médio devem garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, indicado pelas

quatro Áreas do Conhecimento: I - Linguagens e suas Tecnologias, II – Matemática e suas tecnologias, III – Ciências da natureza e suas tecnologias, IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além dessa norma, os Art. 4º e Art. 6º reforçam que os currículos do ensino médio deverão ser indissociáveis à formação geral básica e o itinerário formativo.

Conforme o Art. 6º e o parágrafo 2º, o currículo do Ensino Médio deverá ser organizado de forma a atender a formação geral básica, tendo como referência a BNCC combinada com uma parte diversificada, constituída pelos itinerários formativos, conforme estabelecido no Art. 12 e seus incisos da Resolução nº 03 CNE/CEB de 2018. Segundo a norma do CEE/AM, a implementação dos itinerários formativos deve considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizado com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta das redes e instituições de ensino.

De acordo com o parágrafo 5º o sistema de ensino deve assegurar a oferta de mais de um itinerário em cada município, em áreas distintas, possibilitando aos estudantes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações. No entanto, o documento não demonstra de que modo as escolas poderão possibilitar a harmonia do currículo com os interesses dos estudantes, ao mesmo tempo em que direciona às escolas a considerarem as demandas e os interesses dos estudantes, dentro das possibilidades estruturais e de recursos para a oferta nas redes e instituições de ensino.

Cabe ressaltar que essa resolução foi posteriormente tornada sem efeito pela Resolução nº 084/2021. Apesar de sua revogação, a análise da Resolução nº 188/2020 foi mantida no trabalho, pois ela documenta os movimentos e as ações realizadas pelo sistema estadual durante o processo de implantação do Novo Ensino Médio (NEM). A inclusão dessa normativa oferece uma visão abrangente das etapas e mudanças ocorridas na implementação das novas diretrizes.

Na mesma direção, em julho de 2021 foram elaboradas mais três normativas relacionadas a implantação do NEM no Amazonas, sendo elas: Resolução nº 83/2021/CEE/AM, Resolução nº 84/2021/CEE/AM e Resolução nº 85/2021/CEE/AM.

A Resolução nº 83/2021/CEE/AM estabelece um cronograma para a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) no Sistema Estadual de Ensino no Amazonas, com prazo final para a implementação do novo currículo em todos as séries, com início no ano de 2022 para o 1º ano do Ensino Médio, em 2023 para o 2º ano do Ensino Médio e em 2024 para o 3º ano do Ensino Médio.

A Resolução nº 84/2021- CEE/AM estabelece normas para a implantação e organização do NEM-AM com o foco nos itinerários formativos, nesta normativa determinou-se a revisão das propostas curriculares das redes de ensino ainda no ano de 2021 e a implementação a partir de 2022, com documentação formalizada junto ao CEE/AM, incluindo o Projeto Político-Pedagógico. De acordo com o Art. 3º a proposta curricular das instituições deve estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e um documento chamado de “arquitetura curricular”, composto da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos também deve ser elaborado e encaminhado ao Conselho.

O documento apresenta diversas aproximações com a legislação nacional, principalmente na conceituação dos Itinerários Formativos, configurando-os como: conjuntos de unidades curriculares ofertadas pelas Redes e Instituições de ensino [...]” (§ 2, Art. 2) e contempla a seguinte organização: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Outro ponto que chama atenção nos documentos analisados, tanto na primeira quanto na segunda resolução, é a expressão “arranjos curriculares” que se refere aos Itinerários Formativos, que nesse caso, podem combinar mais de uma área de conhecimento e a formação técnica e profissional. Ambos, não detalham como a prática desses “arranjos” devem ser realizados e, mais uma vez, reforçam que os Itinerários Formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizado com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local, de acordo com as possibilidades de oferta das redes e instituições de ensino.

Após a homologação da Resolução nº 084/2021-CEE/AM, que estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, e da Resolução nº 085/2021-CEE/AM, que aprova o Referencial Curricular Amazonense do Novo Ensino Médio (RCA-EM), em 23 de agosto de 2021, foi aprovada a Resolução nº 126/2021-CEE/AM, referente ainda ao NEM-AM. Nela, foi instituído um cronograma e normas para a implementação da Reforma do Ensino Médio e do Currículo da rede estadual de ensino da SEDUC/AM, de acordo com as adaptações previstas nas alterações realizadas pela Lei nº 13.415/2017.

O documento traz uma série de orientações para a SEDUC/AM estruturar a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual do Amazonas. Entre as normas estão: a adequação do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Médio conforme o disposto na Lei nº 13.415/2017; a formulação da Proposta e Matriz Curricular do Ensino Médio

organizada por Área do Conhecimento, considerando habilidades e competências previstas na BNCC e no RCA-EM; a definição das formas de oferta dos componentes curriculares (semestral ou anual); a escolha de unidades curriculares comuns que irão compor os Itinerários Formativos; os critérios de escolha e mudanças de Itinerários Formativos; a carga horária para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio.

No que diz respeito aos Itinerários de Formação Técnica e Profissional, tanto a Habilitação Profissional Técnica quanto a qualificação profissional podem ser ofertadas, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas. A oferta do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional deve considerar: a) a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e b) a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

No Ensino Médio diurno, atividades a distância podem compor até 20% da carga horária total, incidindo tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, com ou sem suporte tecnológico digital, desde que haja acompanhamento pedagógico apropriado. Já no Ensino Médio noturno regular, as atividades realizadas a distância podem atingir até 30% da carga horária total do curso; na modalidade da EJA, até 80%, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, desde que haja suporte tecnológico digital ou não, e acompanhamento pedagógico adequado. Para os Itinerários Formativos de Cursos Técnico-Profissionalizantes, o estudante deve cumprir integralmente a carga horária referente à habilitação profissional pretendida, podendo, neste caso, ser estendido o tempo para a conclusão do Ensino Médio.

Desse modo, a carga horária mínima dos currículos do Ensino Médio da SEDUC/AM fica definida em 3.000 horas no total, distribuídas em no mínimo 1.000 horas anuais para cada série, contemplando a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, devendo essa carga horária ser ampliada progressivamente para 1400 horas anuais. A carga horária mínima para os Itinerários Formativos fica definida em 1200 horas distribuídas ao longo das três séries da etapa, a cargo da rede de ensino em organizar um catálogo de Itinerários Formativos com orientações quanto à oferta e a escolha pelo estudante.

Outro fato considerado relevante na Resolução nº 126/2021-CEE/AM é a possibilidade de oferta à distância do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondente ao Ensino Médio, desde que sua composição curricular seja orientada pela Formação Geral

Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos, além de considerar a formação técnica e profissional. Dentro desse contexto, é estabelecida a possibilidade de organizar até cinco itinerários formativos integrados, totalizando 960 horas dedicadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 240 horas destinadas ao itinerário formativo específico oferecido.

É notório que tais resoluções reforçam os princípios estabelecidos na Lei 13.415/2017, especialmente no que diz respeito à clara distinção entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. No entanto, trazem uma novidade crucial ao estabelecer prazos para que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) cumpra, até o final do ano letivo de 2024, a adequação de todos os documentos das instituições ofertantes do Ensino Médio, alinhando-os à BNCC e ao Referencial Curricular do Amazonas para a Educação Média (RCAEM).

As normativas elaboradas pelo CEE-AM para a implantação do NEM retomam os princípios delineados na Lei 13.415/2017, enfatizando a importância da autonomia dos estudantes na escolha de arranjos curriculares que melhor atendam às suas diversas necessidades, interesses e aspirações. Contudo, surge uma aparente contradição ao determinar que os Itinerários Formativos do Ensino Médio devem ser organizados de acordo com diferentes arranjos curriculares, levando em consideração a relevância para o contexto local e a capacidade da rede de ensino. Essa determinação pode, inadvertidamente, restringir a oferta e escolha dos estudantes ao condicioná-las à viabilidade da rede, o que poderia limitar a diversidade de oportunidades educacionais disponíveis.

A Resolução nº 085 de 21 de julho de 2021, que aprova o Referencial Curricular do Amazonas para o Ensino Médio foi homologada em *ad referendum*. Com o Currículo de Referência homologado seguindo a proposta de estrutura orientada pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio (CONSED), a rede estadual começou a ofertar o Novo Ensino Médio a partir de 2022 para os alunos da 1ª série da etapa de ensino.

De acordo com o Referencial Curricular Amazonense o Ensino Médio na região se configura como uma etapa da educação básica que historicamente não apresenta resultados satisfatórios, comprovado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas duas últimas décadas. Na tentativa de reverter esse cenário, o governo amazonense apoia-se na Lei 13.417/2017, que prevê a flexibilização do currículo, a ampliação da carga horária e estabelece uma nova organização curricular, que contemple a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs) de maneira indissociável, visando tornar o ensino médio mais atrativo e condizente com a realidade dos estudantes, destacando que um dos mecanismos para atender ao projeto de vida do estudante, será considerar nos currículos do ensino médio competências eletivas complementares como formas de ampliação da carga

horária do Itinerário Formativo escolhido pelo estudante, possibilitando uma formação alinhada aos seus interesses (Amazonas, 2021).

Nessa nova configuração do Ensino Médio no Amazonas, em que há uma expansão da carga horária para 3.000 horas, com a estrutura curricular composta por Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs), ambos abrangendo os eixos de investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo. A FGB engloba Áreas de Conhecimento, enquanto os IFs consistem em Unidades Curriculares, divididas em Comuns, de Aprofundamento e Eletivas (Amazonas, 2021).

A distribuição da carga horária para FGB varia de acordo com a jornada das escolas: 1.792 horas para o Ensino Regular Parcial Diurno, 1.632 horas para o Ensino Regular Parcial Noturno, e 1.800 horas para o Ensino Regular Integral e Integral Bilíngue. Observa-se que o limite máximo de 1.800 horas para a FGB, estabelecido nacionalmente, é garantido apenas para escolas de ensino médio em tempo integral no Amazonas. Para o ensino parcial diurno e noturno, nem mesmo esse limite é alcançado.

De acordo com o RCA há uma preocupação em garantir uma carga horária maior da Formação Geral Básica para a 1ª série com o objetivo de fortalecer a integração entre as aprendizagens do ensino fundamental e do ensino médio, oferecendo condições favoráveis para que os estudantes compreendam as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas ao curso do Itinerário Formativo.

Quanto à oferta e composição dos Itinerários Formativos, o documento destaca a flexibilização como princípio da nova organização curricular, na qual determina que a oferta dos IFs no Ensino Médio deve ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares que dialoguem com os interesses e aspirações dos estudantes, podendo ser estruturado com foco em uma área de conhecimento, na Formação Técnica e Profissional, ou ainda, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, constituindo um itinerário integrado (Amazonas, 2021).

Nesse aspecto:

os Itinerários Formativos de Área do Conhecimento devem ser organizados, a partir das áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), com o objetivo de aprofundar os respectivos conhecimentos estruturantes, para aplicação de conceitos característicos de cada área em contextos sociais e de trabalho. Além da articulação com temáticas contemporâneas sintonizadas com o contexto local, global e com os interesses dos estudantes (Amazonas, 2019, p. 243)

Mais uma vez, no âmbito do contexto local, é enfatizada a escolha dos estudantes de acordo com suas aspirações de aprofundamento por áreas. No entanto, é uma realidade que se distancia das reais condições de possibilitar as mudanças apontadas na nova arquitetura.

No que compete à Formação Técnica e Profissional, podem ser organizados em programas educacionais inovadores e atualizados com o objetivo de promover a qualificação profissional dos estudantes, para o mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (Amazonas, 2021).

De acordo com a Coordenação Estadual da Reforma do Ensino Médio e Currículo recomenda que as instituições de ensino do Amazonas com oferta de Ensino Médio adotem a composição de arquitetura representada na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Composição da Arquitetura do Novo Ensino Médio



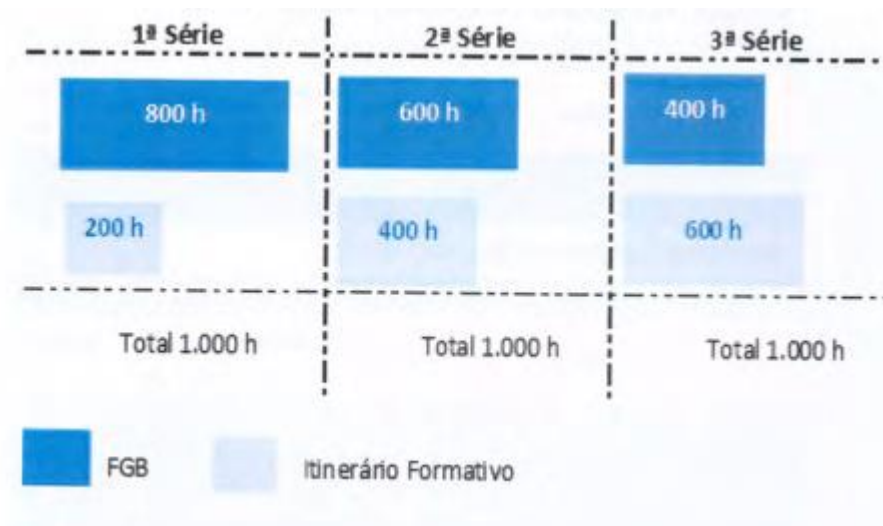
Fonte: Comitê de Implementação da Reforma NEM e Currículo, 2020.

Conforme apresentado na Figura, os Itinerários Formativos distribuídos em no mínimo de 1.200 horas, serão compostos por: Unidades Curriculares Comuns (UCC), Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento (AAC) ou Aprofundamento na Formação Técnica e Profissional

(AFTP) e Unidades Curriculares Eletivas (UCE), ou seja, a integração dessa composição de IF à FGB é o que compõe a arquitetura geral do Novo Ensino Médio.

Quanto à distribuição da carga horária dos IFs, a recomendação é que a carga horária mínima de 1.200 horas seja distribuída nas três séries do Ensino Médio de forma progressiva, conforme distribuído na Figura 3, a seguir, e o ingresso efetivo nas unidades curriculares específicas dos aprofundamentos somente a partir da segunda série do Ensino Médio. De acordo com o Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio (2021), assim, os estudantes terão um tempo adequado para compreender a nova arquitetura dessa etapa e poderão “promover escolhas mais seguras, quanto ao percurso formativo nos anos seguintes.

Figura 3 – Carga horária FGB e Itinerários Formativos



Fonte: Comitê de Implementação da Reforma NEM e Currículo, 2020.

Na nova configuração do Ensino Médio, na 1ª série, as 200 horas do IF serão constituídas pelas Unidades Curriculares Comuns (UCC). Na segunda 2ª e 3ª séries, as 400 e 600 horas do IF serão divididas entre Unidades Curriculares Comuns (UCC), Unidades Curriculares Eletivas (UCE) e Unidades Curriculares de Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional (UCA). Conforme observado, a carga horária destinada aos conhecimentos específicos e científicos acumulados historicamente para a formação do sujeito integral, presente na parte da Formação Geral Básica é reduzida gradativamente, prevalecendo os Itinerários Formativos, principalmente na 3ª série.

O documento elaborado aponta que as UCCs têm por objetivo “preparar os estudantes nas escolhas de diferentes percursos nos itinerários” (Amazonas, 2021, p. 247). Além disso, o documento recomenda que Projeto de Vida e Projetos Integradores sejam adotadas como ponto comum entre as ofertas de Ensino Médio do sistema de ensino do Amazonas, considerando o amparo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que tange ao Projeto de Vida, como componente curricular, seu principal objetivo é desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, de planejar o futuro e de agir no presente com autonomia e responsabilidade, devendo orientar os estudantes em relação às suas escolhas em diversos momentos de sua vida. Além disso, o RCA destaca que esse componente curricular deverá promover ações no intuito orientar os estudantes a respeito de sua trajetória escolar, nesse caso, a escolha de Itinerário Formativo, e a carreira (Amazonas, 2021).

Já a unidade de Projetos Integradores, tem a finalidade de promover ações interdisciplinares, a partir de projetos que busquem “soluções criativas e sustentáveis, para os problemas que permeiam a comunidade escolar” (Amazonas, 2021, p. 248).

No tocante às UCAs, é destacado que a construção dos Aprofundamentos deve ter por base um “bom diagnóstico que considere os interesses dos estudantes, por meio da escuta” (Amazonas, 2021, p. 249). No entanto, o documento condiciona a oferta de acordo com as condições das escolas e da própria rede de ensino”. É importante, mais uma vez, ressaltar que, ao condicionar às escolhas dos estudantes às possibilidades de oferta das escolas ou da rede de ensino, a premissa da liberdade de escolha, como se anuncia no Novo Ensino Médio, torna-se um discurso falacioso.

O documento traduz a UCE como unidades de livre escolha, devendo possibilitar aos estudantes a “experimentação de diversos temas, vivências e aprendizagens” (Amazonas, 2021, p. 249), recomendando a oferta de pelo menos duas eletivas ao longo de um ano, com carga horária que pode variar em uma ou duas aulas semanais.

De acordo com Castro, Caldas e Falcão (2024) que analisam como a escolha dos Itinerários Formativos é abordada nos documentos que orientam a implementação do NEM-AM, apontam que diferente do que se anuncia no campo conceitual dos documentos, o âmbito operacional demonstra que, as condições materiais das escolas públicas, as suposições de um ensino médio que atenda aos interesses e expectativas das diferentes juventudes no contexto amazônico, não se sustentam. Pelo contrário, a falsa premissa da liberdade de escolha por parte dos jovens na reforma no ensino médio público, atende somente a interesses comerciais,

precarizando a profissão docente e negando o direito à formação humana e acentuando as desigualdades sociais.

Além disso, no âmbito das pesquisas realizadas no contexto amazônico sobre as implementações que ocorrem nas redes estaduais de educação - acreana, amapaense, amazonense, paraense, rondoniense, roraimense, tocantinense, outros estudos realizados revelam que a implementação do Novo Ensino Médio, com destaque para a oferta em Tempo Integral, evidenciam a adesão das secretarias estaduais às relações público-privadas para implementação do currículo conforme a BNCC e com os Itinerários formativos, tendo como eixos estruturantes o Projeto de Vida e Empreendedorismo sem o adequado suporte financeiro e didático-pedagógico (Nogueira et al, 2024).

Vale ressaltar que o processo de mudanças no currículo e na carga horária do ensino médio também foi exposto a alterações na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, permitindo que até 80% da carga horária possa ser realizada à distância, tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos (Brasil, 2018a). Essas mudanças, conforme (Soriano, Farias e Fernandes, 2023, p. 2) “favorecem a expropriação do direito dos sujeitos dessa modalidade de ensino de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e legitimam uma educação fictícia voltada apenas à certificação”.

Percebe-se o interesse das classes dominantes pelo enfraquecimento do conhecimento científico e tecnológico na EJA nos dispositivos que definem os mecanismos de controle, como a duração dos cursos e a idade mínima para ingresso, a forma de frequência, a modalidade EJA/EaD e a flexibilização da oferta (Brasil, 2018a). Embora esses mecanismos pareçam visar a melhoria da escolaridade, o acesso e a adaptação do ensino à realidade de jovens e adultos, na prática, estão reduzindo essa modalidade a um simples processo de certificação do ensino fundamental e médio, sem que isso implique na real apropriação dos conhecimentos correspondentes a esses níveis de ensino (Soriano, Farias e Fernandes, 2023).

Henrique (2018) reforça o debate levantando questões relevantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no contexto do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos:

Diante das muitas dificuldades dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, cabe perguntar: De que forma uma Educação de nível Médio a distância favoreceria a melhoria da qualidade de ensino, face à distância entre o docente e o discente, característica da Educação Aberta a Distância (EAD)? Quais condições teria este “novo modelo” de professor? A questão se estende à EJA de modo ainda mais preocupante, uma vez que a proposta visa regularizar a possibilidade de cursar a modalidade 100% à distância (Henrique, 2018, p. 56).

A EJA não é o cerne desta discussão, no entanto, a modalidade desempenha um papel importante ao ilustrar os desafios enfrentados pelos alunos em contextos de exclusão educacional. Embora o foco principal seja a implantação do NEM no contexto do ensino mediado por tecnologias, não se pode ignorar como a população da EJA, já marginalizada pelas políticas públicas, pode ser ainda mais prejudicada pela reforma do ensino médio, uma vez que, a falta de acesso à tecnologia, somada à ausência de familiaridade com os recursos digitais, torna a EJA 100% à distância um modelo distante de muitos estudantes, perpetuando as desigualdades educacionais, pois desconsidera as condições específicas dos alunos da EJA e os impactos que a educação a distância pode ter em sua formação e inclusão social (Henrique, 2018).

Desse modo, a retirada do conhecimento e tecnológico da escola pública, promovida pelas mudanças do novo ensino médio e por outros documentos, como a BNCC e as Diretrizes Operacionais da EJA, inviabiliza a oferta de uma educação voltada para a emancipação e formação humanista (Soriano, Farias e Fernandes, 2023). A afirmativa acompanha os estudos sobre a implementação do Novo Ensino Médio nas Amazonas, que têm apontado para uma tendência de adequação das políticas educacionais às demandas do modelo educacional neoliberal, no qual enfatiza a responsabilidade individual dos estudantes por seus percursos formativos, além das parcerias público-privadas que também não promovem o suporte necessário, resultando em um currículo que não está alinhado com as realidades locais, enfraquecendo a gestão democrática nas escolas e impondo desafios significativos para a educação das juventudes na região Norte do Brasil.

Para Costa (2023, p. 148) “a implementação do NEM no Amazonas segue a lógica de implementação das redes estaduais de outras unidades da federação, apontadas nas pesquisas: dispensa de debates públicos e democráticos que conduz ao esvaziamento do conhecimento”. Segundo Costa (2018) o NEM-AM é marcado pela falta de esclarecimento entre os profissionais da educação e a comunidade escolar, evidenciada pelas dúvidas registradas em interações na página oficial da Secretaria de Educação do Amazonas. Além disso, aponta que a reforma do ensino médio reflete uma agenda mercadológica e neoliberal, com foco no empreendedorismo e na pedagogia das competências, que subordina o currículo escolar às necessidades do mercado de trabalho e ao individualismo. A crítica central é que, ao invés de ampliar a participação democrática, a reforma reitera um modelo elitista e mercantilizado, limitando a verdadeira participação social.

3.3 O Novo Ensino Médio no contexto Ensino Presencial Mediado por Tecnologias no Amazonas

De acordo com Santos (2014, p.4) apesar de toda sua riqueza, a Amazônia brasileira apresenta baixa qualidade de vida, marcada por conflitos sociais, interesses políticos, uso ineficaz dos recursos naturais, ausência do Estado e dos serviços públicos básicos e necessários à população, desafios esses que refletem na falta de oportunidades e dificuldades de acesso à educação, visto que a qualidade da educação não está sincronizada com o crescimento econômico da região, desencadeando contradições, uma vez que não faz sentido falar em desenvolvimento econômico, social ou político se este não proporcionar melhores condições de vida para a população.

Dentro desse contexto amazônico, o Amazonas é um dos estados que compõem a Amazônia brasileira, é o maior do país em extensão territorial, dividido por mais de mil rios, que tornam singular a vivência dos sujeitos que fazem parte do estado, principalmente daqueles que estão em localidades mais distantes dos centros urbanos ou das sedes dos 62 municípios. De acordo com Torres e Garcia (2021) garantir o direito à educação na Amazônia é um desafio constante, quando se considera a geografia, a cultura e a diversidade, tanto em áreas rurais quanto urbanas.

Segundo a Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio - PCP (2021) elaborado pela Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC – AM, a oferta do Ensino Médio no Amazonas se organiza da seguinte forma: Ensino Médio Regular; Ensino Médio em Tempo Integral; Ensino Médio por Mediação Tecnológica; Ensino Médio Noturno.

Conforme indicado pela PCP (2021), a variedade na oferta do ensino médio na região visa atender às necessidades e aos diferentes perfis dos estudantes do Amazonas, adaptando-se de forma específica a cada modalidade. O Ensino Médio Regular destina-se aos alunos que concluíram o ensino fundamental e proporciona acesso a uma gama de disciplinas conforme o currículo regular, seguindo os padrões de ensino e as faixas etárias estabelecidas. Já o Ensino Médio em Tempo Integral tem como propósito desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, exigindo uma carga horária mais extensa e uma abordagem pedagógica abrangente em várias dimensões (Amazonas, 2021).

O Ensino Médio Noturno também proporciona acesso aos componentes curriculares da educação regular, mas é direcionado para estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho. Enquanto isso, o Ensino por Mediação Tecnológica permite que os componentes curriculares sejam acessados por meio de plataformas digitais de aprendizagem. Essa

modalidade é essencial para muitos estudantes do ensino médio no Amazonas, dada a vasta extensão territorial do estado, que resulta em uma distribuição populacional em áreas distantes das zonas urbanas.

Devido à presença do rio Amazonas e seus afluentes, as comunidades e municípios rurais ribeirinhos estão localizados em uma geografia fluvial. Nesse contexto, as comunidades rurais dividem-se entre rodoviárias e ribeirinhas. Portanto, para alcançar esses estudantes, os recursos digitais são empregados com o intuito de superar as barreiras da distância geográfica (Amazonas, 2021).

Segundo Torres e Garcia (2021), a implementação do ensino mediado por tecnologia e das políticas de transporte escolar terrestre e fluvial tem contribuído para uma ampliação significativa do acesso dos estudantes das áreas rurais ribeirinhas e rodoviárias às escolas. No entanto, mesmo com esses avanços, persistem desafios relacionados à composição do corpo docente e ao fornecimento de recursos essenciais para garantir uma Educação Básica de qualidade para os estudantes dessas regiões.

No caso das ribeirinhas, não apenas estão situadas em áreas remotas, mas também dependem das variações sazonais do rio Amazonas e de seus afluentes para facilitar a locomoção. Como o estado é cruzado por esses rios, algumas comunidades e municípios rurais ribeirinhos estão localizados em áreas próximas aos rios e distantes das áreas urbanas. Isso cria desafios significativos de acesso, pois muitos desses lugares só podem ser alcançados por via fluvial, especialmente durante os períodos de enchente e vazante, demandando investimentos contínuos e a implementação de políticas que promovam o acesso à educação nas zonas rurais do estado.

Desse modo, Torres e Garcia (2021) destacam que

[...] o maior desafio do Amazonas no Ensino Médio reside no acesso e na permanência quando vinculados ao que a política propõe como idade correlata para o término do ensino fundamental aos 14 anos e consequentemente ingresso no Ensino Médio (p.178).

O cenário que se apresenta é parte de uma realidade nacional não superada pelas políticas educacionais, persistindo também no estado do Amazonas, “nas duas últimas décadas, as chamadas distorções idade/ano escolar” (Torres e Garcia, 2021, p. 178) como uma forte marca da educação local.

Até o ano de 2008, inúmeros sujeitos do direito à educação domiciliados nas zonas rurais rodoviárias e ribeirinhas do estado do Amazonas não conseguiam concluir a última da

etapa da educação básica, devido à complexa logística de acesso aos municípios, predominantemente por meio fluvial diante dos extensos e volumosos rios encontrados na região. No entanto, é importante destacar que, apesar de o meio rural amazonense ser majoritariamente ribeirinho, também existem comunidades rurais rodoviárias, dispersas ao longo das estradas que cortam algumas áreas do estado. Essas comunidades, mesmo distantes das margens dos rios, são bastante afetadas por seus ciclos.

Segundo Souza (2016), tal insuficiência de oferta do ensino médio nas comunidades rurais do Amazonas, mantinha o Estado com altos índices de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, e muitos adultos sem concluir a última etapa da educação básica. Diante das peculiaridades existentes na região, a tecnologia se tornou uma das principais ferramentas aliada ao processo de ensino e aprendizagem no estado, ganhando espaço nas comunidades distantes e municípios rurais do Amazonas, quebrando as barreiras geográficas e ampliando o acesso à educação através das políticas educacionais, por meio do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias (EMPMT).

O EMPMT é um projeto idealizado e implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas para atender à demanda de oferta de Ensino Médio no Amazonas. O programa atende estudantes em áreas que apresentam dificuldades de ordem natural, como as populações rural ribeirinha e rodoviária do Amazonas, carentes de infraestrutura e recursos humanos, de professores capacitados para atuarem no Ensino Médio convencional, fato que, segundo a SEDUC/AM, justifica a mediação por tecnologias no maior estado em extensão territorial do país (AMAZONAS, 2007).

No modelo do EMPMT, as aulas acontecem de segunda à sexta no período noturno, das 19h00 às 22h00. Nesse formato, os professores são divididos entre presenciais e ministrantes. Para o acesso às aulas, é necessário um kit tecnológico disponível em sala de aula, composto por TV 37 polegadas, CPU, teclado, webcam, microfone, impressora e nobreak. Essas ferramentas permitem a interação em tempo real entre professores e alunos. As aulas ocorrem por módulos, ou seja, são distribuídas por componente curricular gradativamente e não concomitante.

Segundo a proposta do EMPMT (AMAZONAS, 2014) a mediação possui dois sentidos: mediar o conhecimento e a tecnologia. Na aula em tempo real, o Professor Ministrante atua como mediador entre os objetos de conhecimento, que são os conteúdos e os alunos.

No entanto, nesse formato, os professores são divididos entre presenciais e ministrantes. Sendo os professores presenciais, os responsáveis por acompanhar a turma na comunidade local, no sentido de manusear os aparelhos de mediação tecnológica para a transmissão das

aulas, aplicar avaliações, correção, lançamento de notas no diário digital e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os professores ministrantes, como o próprio nome anuncia, são os que ministram as aulas que são transmitidas ao vivo via-satélite pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), localizado na capital.

Segundo Santos (2019, p. 35):

O modelo possui um conceito considerado simples e de baixo custo, o que atende aos ditames das políticas neoliberais, já que não há a necessidade de construção de novas escolas, pois há parcerias com as secretarias municipais de educação, que cedem as escolas de suas respectivas redes para funcionarem como salas anexas aos centros de mídias.

As parcerias entre as secretarias municipais de educação para o funcionamento das salas, reduzem o espaço escolar ao uso das salas de aula, banheiro, refeitório e cozinha. Mesmo em comunidades próximas à área urbana, como é o caso da escola onde se realizou a pesquisa, o governo do Estado, vem implantando o EMPMT, na contramão do mínimo que se espera, ou seja, a construção de escolas que possam oferecer uma educação com condições necessárias à uma aprendizagem significativa. Tais práticas evidenciam o descaso do Estado com os sujeitos de direitos no Amazonas.

Na prática, é possível perceber que aos alunos é imposta uma educação bancária (Freire, 1987) baseada na transmissão de conteúdos com foco no professor, de ordem meramente reprodutora e que nega aos sujeitos o direito a uma educação significativa, ao restringir a interação social, o acesso à bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas para atividades práticas de Educação Física, espaços culturais, além de outros espaços necessários para o pleno exercício e desenvolvimento de suas habilidades.

Freire (1987) na obra *Pedagogia do Oprimido*, descarta a educação bancária como opção de formação para os jovens e adultos, pois defende que os saberes e a trajetória de vida desses jovens devem ser valorizados, rompendo com o pensamento e a práxis de que há um único detentor de conhecimento na educação e que os alunos nada sabem.

De acordo com Souza (2016) apesar dos esforços da SEDUC/AM há uma gama de desafios a serem superados pela modalidade EMPMT, em virtude do formato de ensino, que ao utilizar recursos da educação à distância conciliando com o ensino presencial, termina refletindo pontos positivos e negativos da escola convencional e do ensino à distância. Como consequência disso, problemas que são comuns nas escolas convencionais, como falta de merenda, violência, gravidez na adolescência, dificuldades com o transporte, infraestrutura

precária, recursos humanos, entre outros, também se fazem presentes nas comunidades atendidas pela modalidade de ensino.

Santos (2024) em seu estudo sobre o Sistema Educacional do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias em uma Comunidade no Município de Careiro da Várzea-AM, destacou que a insegurança alimentar é uma realidade presente no cotidiano de muitos alunos, especialmente aqueles que participam do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias, observou-se que entre o período de chegada de 18h30m e início das aulas, os alunos demonstravam inquietação e dificuldade de concentração, possivelmente devido à fome. Vale ressaltar que na maioria das vezes esse preparo é realizado pelos professores ou pelos próprios estudantes, visto que não há contratação de merendeiro (a). O autor reforça:

Com base nos relatos, o acesso à educação recebido por meio do ensino presencial mediado por tecnologias (figura 43), tem sido feito em meio a um campo de batalhas, onde alunos, mediadores e famílias lutam diariamente em busca da superação das frustrações e na esperança de uma educação de qualidade, esses recortes crueis da realidade representam a perpetuação e agravamento de um ciclo de exclusão social, pois a deficiência na formação básica recebida acaba sentenciando esses estudantes a uma escassez de oportunidades desde o ingresso em universidades até o mercado de trabalho (Santos, 2024, p.128-129).

Embora o programa de ensino represente uma grande conquista para a população, é preciso avançar, rompendo com os desafios que cerceiam este direito, como os entraves pedagógicos, o acesso dos ônibus escolares aos ramais das escolas rurais rodoviárias, que por vezes não conseguem chegar até alunos e professores, o déficit no investimento na formação de professores, celeridade na manutenção técnica dos equipamentos tecnológicos que passam meses sem o devido reparo, desafios em relação aos recursos humanos para o preparo da merenda escolar e quanto à variedade de itens para a alimentação dos alunos, que durante todo o ano letivo consomem predominantemente alimentos compostos por enlatados.

Em síntese, é inegável que o EMPMT atende a uma necessidade social urgente no âmbito educacional da Amazônia amazonense. No entanto, é notório que não basta ofertar e ampliar o acesso, é necessário garantir condições à qualidade desse ensino e a permanência dos sujeitos nesses espaços de escolarização, através de políticas públicas educacionais para as comunidades rurais, que primeiramente, façam sentido, de modo que contemplem suas especificidades, preservando e valorizando suas identidades.

Para Meszáros (2002) os projetos para a educação que priorizam a formação técnica e fragmentada, voltada apenas para o ingresso no mercado de trabalho, configuram uma série de desdobramentos e manobras da iniciativa privada no setor público, a fim de manter seus privilégios e interesses a serviço do capitalismo, que têm na educação uma ferramenta que contribui para sua legitimação e manutenção. O EPMT é administrado pela Secretaria de

Educação e Desporto (SEDUC) por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), departamento responsável pela implementação, execução e monitoramento das aulas transmitidas para as turmas atendidas por meio da modalidade, no entanto, “vale destacar que essa iniciativa também é operacionalizada em conjunto com empresas privadas por meio de contratos e licitações” (Santos, 2024, p. 60). Atualmente, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas é operado com o suporte técnico da empresa VAT⁴ e desde 2022 com a Starlink, empresa de internet de Elon Musk, que tem dominado o acesso via satélite na Amazônia, com faturamento bilionário.

Sousa e Colares (2022) apontam que a história das instituições escolares na região amazônica está intrinsicamente ligada às missões da Igreja, cujo principal objetivo era catequizar a população e que mais tarde se tornava necessária como um aspecto na formação educacional, a fim de buscar o desenvolvimento da região por meio de uma formação mais intelectual e, assim como no período dos colonizadores, a falta de interesse para uma formação integral ainda configura uma realidade presente na região.

Para Sousa; Colares (2022, p. 15)

Apesar de alguns avanços (quase inexistentes), os problemas de moradia, saneamento básico, desemprego, interesses comerciais entre a elite econômica, violência por conta da grilagem de terra, problemas ambientais de toda ordem, as demandas sociais ainda são infinitas e o progresso da região ainda está muito longe de chegar. Mesmo sendo a educação básica um direito social, as melhorias significativas na educação brasileira ainda não são visíveis, muito menos na região amazônica.

Exemplo claro e definido dessa afirmação, é o chamado Novo Ensino Médio, que embora se apresente como uma demanda dos sujeitos estudantes do ensino médio, não contempla as diferentes realidades, pelo contrário, faz parte de um plano que usurpa o poder público para apoiar projetos que visam o acúmulo do capital e que em nenhum aspecto melhoram a vida da população, fortalecendo o senso comum e enfraquecendo o senso crítico, principalmente para a juventude que mora em contextos rurais, como por exemplo, os jovens estudantes do EPMT.

De acordo com Weisheimer (2013, p. 23):

Entre todos os excluídos e marginalizados de nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais figuram entre os mais vulneráveis. A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de

⁴ A VAT é uma empresa de Tecnologia da Informação e produção de conteúdo televisivo criada no ano de 2000, especializada em educação em massa e comunicação corporativa, aplicando a plataforma de *software* IP.TV, já utilizada no Brasil por mais de 2 milhões de alunos, em mais de 7.000 salas de aula/polos.

exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvo de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão.

Desse modo, a juventude rural se configura como uma categoria social extremamente fragilizada, que ao permanecer na invisibilidade social e acadêmica, dificilmente será incluída na agenda política. Para Weisheimer (2013, p. 23) “não é exagero dizer que os jovens rurais não gozam do direito à cidadania”. Esse segmento não acessa direitos básicos que estruturam a condição de cidadão, uma vez que, não participam de decisões ou planejamentos que vão interferir em sua vida e seu futuro diretamente.

Também não seria exagero dizer que o Novo Ensino Médio reforça ainda mais esses desafios encarados pelas comunidades vulneráveis, inclusive as que vivem em territórios rurais. Com a redução da carga horária da FGB, a aproximação com os conteúdos científicos historicamente produzidos ficou ainda mais limitada, reduzida e precária. Como exemplo, podemos citar a disparidade de carga horária entre a FGB e os IF, na qual a FGB é reduzida gradativamente ao longo dessa última etapa, principalmente na última série do ensino médio.

De acordo com o calendário escolar da 3ª série do ensino médio mediado por tecnologias, elaborado pelo CEMEAM, na configuração do ensino médio no EMPT, as disciplinas com a maior carga horária da FGB são compostas apenas por Língua Portuguesa e Matemática, equivalendo a 64h cada (11 dias aulas síncronas e 2 dias aulas assíncronas), enquanto as demais, contam com uma carga horária de apenas 32h (7 dias síncronos) . Ou seja, Geografia, Física, Química, Filosofia, Biologia, Educação Física, Arte, História, Língua Inglesa e Sociologia possuem as menores cargas horárias para compor a formação do jovem estudante de ensino médio no contexto do ensino mediado por tecnologias.

Já a parte destinada aos IFs, é formada por componentes curriculares que possuem a maior carga horária da grade curricular, divididas em UCC e UCA em cargas de 48h (8 dias/aulas síncronos e 1 dia/aula assíncrono) e 64h, como Projeto de Vida, Projetos Integradores, Interculturalidade e Educação Ambiental, que possuem uma carga horária de 64 horas. Já as UCAs, até o presente momento contam apenas com três componentes curriculares definidos, a saber: Juventudes Empreendedoras, Pan-Amazônia e seus conflitos territoriais, Organização Financeira: matemática no dia-a-dia e no planejamento do futuro, ambas de 48h. Exemplo da divisão da carga horária, a seguir:

Quadro 1: Exemplo da carga horária mínima da 3ª série do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias

Componente Curricular	Carga Horária	Dias síncronos	Dias assíncronos	Período do módulo
Geografia	32	7	-	06.03 a 14.03
Física	32	7	-	15.03 a 25.03
Química	32	7	-	26.03 a 04.04
Língua Portuguesa	64	11	2	05.04 a 19.04
Filosofia	32	6	-	22.04 a 29.04
UCC – Projeto de Vida	64	11	2	30.04 a 16.05
UCA – Juventudes Empreendedoras	48	8	2	17.05 a 28.05
UCA – Pan-Amazônia e seus conflitos territoriais	48	8	1	29.05 a 10.06
UCA – Organização Financeira: matemática no dia a dia e no planejamento de futuro	48	8	1	11.06 a 20.06
Biologia	32	7	-	21.06 a 01.07

Apesar das disciplinas destinadas a parte de IFs contarem com a maior carga horária, na prática, as aulas são mais curtas, pois os conteúdos são reduzidos, com apenas uma aula e maior período de duração. Por exemplo, as disciplinas da FGB, em um dia contam com duas aulas, popularmente conhecidas como “cartelas”, que são os conteúdos da aula em formato de documento PDF, divididas em dois momentos antes e após o intervalo. Enquanto as disciplinas destinadas a parte dos IFs, conta apenas com uma única aula em um período maior.

Embora as disciplinas destinadas Itinerários Formativos (IFs) tenham uma carga horária maior, na prática, suas aulas são mais curtas. Isso ocorre porque, ao contrário das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), que são divididas em duas aulas por dia, as disciplinas dos IFs são organizadas em apenas uma aula, que tem um período maior, mas cobre menos conteúdo.

Por exemplo, nas aulas da FGB, os conteúdos são apresentados em formato de “cartelas”, como é popularmente conhecido os documentos em PDF que resumem os conteúdos que serão abordados durante cada aula. Essas aulas são estruturadas em dois momentos: uma aula antes do intervalo e outra após, ao final de cada aula o professor ministrante, em tempo real, interage com algumas turmas do estado, para a realização da Dinâmica Local Interativa

(DLI) onde os alunos respondem os exercícios da cartela e compartilham as respostas por meio do chat ou chamada de vídeo.

As disciplinas do Novo Ensino Médio são ministradas em módulos. Por exemplo, o componente curricular de Biologia, parte da FGB, tem duas aulas diárias e duas avaliações durante o módulo, totalizando doze aulas ao longo do período. Nos dias de avaliação, apenas uma aula é contabilizada, dividida em dois momentos: uma revisão do conteúdo e a avaliação em si. Para os componentes da FGB com carga horária de 32 horas, são realizadas duas avaliações ao longo do módulo. Já para aqueles com 64 horas, são previstas três avaliações. Em ambas as situações, as disciplinas mantêm a estrutura de duas aulas por dia. Na parte curricular dos IFs, o termo “avaliação” é substituído por “Culminância da Unidade de Estudante” onde ocorre uma atividade chamada “PROJETEI” em que os alunos realizam a atividade proposta na “cartela” em grupo, relacionando com os conteúdos abordados durante a unidade.

Essa redução da carga horária das disciplinas tradicionais no Novo Ensino Médio é preocupante, especialmente para estudantes de comunidades vulneráveis. A educação é um direito fundamental e deve proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, é evidente que a diminuição do tempo dedicado às ciências pode comprometer a formação integral dos estudantes, limitando suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Não obstante as propostas de mudanças na reforma do ensino médio conquistadas pelos movimentos sociais, acadêmicos e de estudantes junto ao governo Lula da Silva (2023), a racionalidade dominante aqui discutida, permanece e segue tensionada na disputa entre o público e privado. Em 2023, o governo enviou um projeto de lei (PL nº 5.230/2023) ao Congresso Nacional com o objetivo de alterar parte dos problemas enfrentados e que representam um grande limite na condução do trabalho pedagógico, como por exemplo, a carga horária destinada à formação geral que a lei prevê o máximo de 1.800 horas e o PL propõe aumentar para 2.400 horas entre outras modificações. Depois de tramitar nas duas Câmaras que compõem o Congresso Nacional, o projeto foi aprovado como Lei 14.945, de 31 de julho de 2024.

No entanto, os princípios da reforma são mantidos e, sendo necessário, de fato, a revogação da Lei nº 13.415/2017, “cabendo investigações científicas conscientes de que os atores das escolas traduzem e constroem suas pedagogias (e práticas) em acordo com suas condições objetivas e subjetivas (Ferreira, 2023, p. 17). Desse modo, entendemos que a estrutura atual do ensino médio precisa ser urgentemente revisada para garantir que a formação

científica dos jovens brasileiros não seja negligenciada, promovendo assim um desenvolvimento integral e equitativo para todos os estudantes.

4. O NOVO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIAS NO AMAZONAS: CONTEXTO E PERSPECTIVAS DOS JOVENS DE UMA COMUNIDADE RURAL RODOVIÁRIA EM MANAUS

No campo da educação, a escola não é apenas um espaço físico de aprendizado, mas um contexto vivo onde múltiplas realidades e experiências se entrelaçam, especialmente quando se trata de reformulações curriculares significativas. Este estudo se debruça sobre a escola como campo de estudo, explorando as respostas construídas para uma questão central: Qual a perspectiva dos jovens estudantes sobre a implantação do Novo Ensino Médio no contexto do ensino mediado por tecnologias em uma escola da zona rural rodoviária de Manaus?

O novo ensino médio, com suas propostas de flexibilização curricular e integração com o mercado de trabalho, tem suscitado debates sobre suas implicações reais na vida dos estudantes, especialmente daqueles em contextos rurais. Neste trabalho, buscamos aprofundar essa análise ao explorar a experiência desses jovens que enfrentam as particularidades de uma realidade educacional e social que muitas vezes diverge dos contextos urbanos.

A presente pesquisa contou com a realização de 3 grupos de discussão com jovens estudantes do ensino médio no contexto do ensino mediado por tecnologias em uma escola localizada na zona rural rodoviária de Manaus, Amazônia amazonense.

Nesta seção apresenta-se o processo de realização de 3 grupos de discussão, o local das entrevistas, o perfil dos entrevistados e a análise da divisão temática dos blocos de discussão em: Ensino Médio, Itinerários Formativos, Projetos de vida, Livros e Materiais Didáticos, Escola e Perspectivas atuais. Primeiramente os grupos de discussão se reportam à experiência juvenil no novo ensino médio, especialmente no que se refere à compreensão da organização do novo ensino médio. São analisadas ainda, as formulações feitas pelos jovens sobre a escola, as relações entre conhecimento escolar e trabalho, futuro e atualidade.

A subseção 4.1 começa com uma contextualização detalhada do território onde a escola está inserida, abordando aspectos como infraestrutura disponível e serviços essenciais, incluindo transporte, saúde e lazer. Além disso, examina o impacto da localização na dinâmica educacional, discutindo os desafios e oportunidades que dela decorrem, e investiga a interação entre a escola e a comunidade local, com ênfase em parcerias, projetos colaborativos e a integração escola-comunidade.

Prossegue-se com uma análise das características sociodemográficas dos estudantes, abordando dados quantitativos e qualitativos que retratam suas condições de vida, experiências educacionais e relação com o mercado de trabalho, através das percepções dos jovens sobre suas vidas e futuros, incluindo relatos das vivências escolares.

Em seguida, a subseção 4.3 aborda as perspectivas dos jovens sobre a reforma do ensino médio. Com base em dados coletados, esta seção oferece uma visão crítica sobre como os estudantes entendem e vivenciam as mudanças curriculares propostas, avaliando sua adequação às necessidades e expectativas dos alunos. A discussão sobre os itinerários formativos é destacada, onde se investiga como esses itinerários são estruturados e percebidos pelos estudantes, e em que medida atendem às suas aspirações educacionais e profissionais.

Por fim, sintetiza as visões e expectativas dos jovens sobre o ensino médio, destacando críticas e sugestões para melhorias, com base nas experiências e percepções coletadas durante a pesquisa.

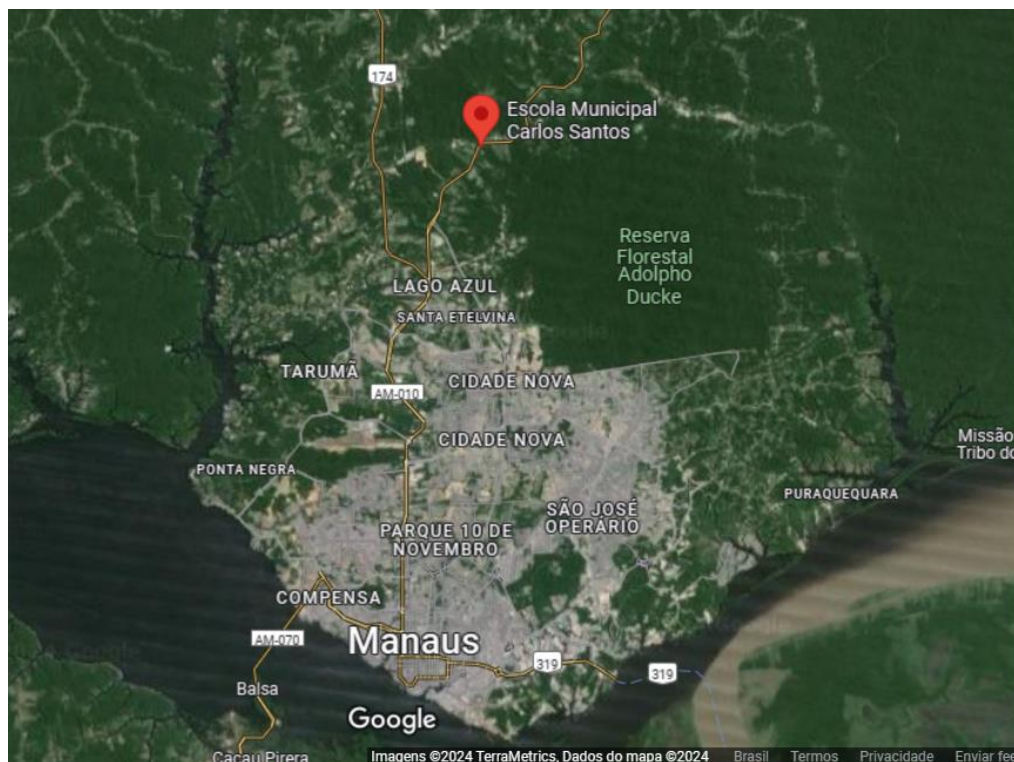
Através dessas análises, este capítulo visa fornecer uma visão ampliada e contextualizada da escola campo de estudo, evidenciando as complexas interações entre as políticas públicas educacionais, os contextos locais e as experiências juvenis. O conhecimento das experiências juvenis com o novo ensino médio no contexto amazônico, gerado aqui neste trabalho é essencial para formular respostas à questão central da pesquisa, de modo a contribuir para o debate acadêmico e para a elaboração de políticas educacionais mais equitativas e eficazes.

4. 1 A escola campo de estudo: características históricas, culturais, sociais e educacionais

Manaus está localizada no nordeste do estado do Amazonas, norte do Brasil, na margem esquerda do rio Negro, próximo à sua confluência com o rio Solimões. Trata-se da capital do Amazonas e da cidade mais populosa da região. De acordo com o último censo do IBGE (2022) a capital amazonense conta com uma população de 2,06 milhões de habitantes, uma das mais populosas do país e a principal da sua região, desempenhando um importante papel de centro econômico da região, uma vez que concentra grandes indústrias de setores produtivos variados na Zona Franca de Manaus (ZFM).

A cidade de Manaus possui um total de 63 bairros, conforme estabelecido legalmente no ano de 2010. Essas unidades pertencem a diferentes zonas distritais, são elas: Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste I, Zona Leste II, Zona Sul, Zona Rural Ribeirinha e Zona Rural Rodoviária.

Figura 4: Mapa do município de Manaus e a localização da escola ao norte da cidade



Fonte: Imagem extraída do Software Google Maps em 11 mar. 2024.

A escola campo de estudo está situada na zona rural rodoviária ao norte da capital, na rodovia AM 010 que interliga Manaus aos municípios de Rio Preto da Eva e Itacoatiara em um total de 265 km de extensão (Seinfra, 2019). Hoje, atende a comunidade nos três turnos com as seguintes modalidades: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e cede a infraestrutura e logística do espaço físico ao Ensino Médio Tecnológico, como anexo da Escola Estadual Vicente Telles de Souza, no noturno, à Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas, desde a implantação do ensino mediado por tecnologias em 2008, até o presente momento.

No período noturno, atende alunos do ensino médio da rede estadual, recebendo cerca de 120 estudantes no início do ano letivo no turno da noite, mas esse número costuma diminuir até o final do ano devido à evasão escolar. Esses alunos são oriundos de bairros da zona norte, como Lago Azul e União da Vitória, além da zona rural, sendo a maioria residente em áreas rurais da rodovia AM 010, como as comunidades Bom Jesus, Ramal Água Branca I e II, Ramal do Cachoeira do Leão, Ramal do Matrinxã e Ramal dos Bons Amigos.

A maioria desses alunos são oriundos de classes populares e são filhos e filhas de trabalhadores, que desenvolvem atividades no campo, nos serviços públicos e no mercado informal. A faixa etária da população que frequenta a escola no período noturno em que é ofertado o ensino médio, varia muito, em virtude da ampliação do direito à educação escolar através da LDB 9394/1996, contando com alunos matriculados de 14 a 62 anos. Apesar de os

artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/96 estabelecerem que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, essa modalidade não é ofertada em nenhum turno escolar, desafiando a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

O ramal Água Branca existe há mais de 56 anos, abriga mais de 600 famílias divididas entre seus 16 quilômetros de extensão e suas vicinais secundárias, que são compostas pelos ramais Terra Prometida, Santa Cecília, do Professor, do Tinga, Severino, do Breu e do Incra. Para os estudantes que moram nas vicinais, o acesso ao transporte escolar fica ainda mais limitado, principalmente no período noturno, devido às más condições de tráfego, o que acaba contribuindo para a evasão escolar.

Atualmente, os moradores destas comunidades que estão na extensão da rodovia AM 010 contam com apenas uma linha de transporte coletivo para irem até o centro da cidade, que circula somente na via principal. As comunidades que estão localizadas no entorno da rodovia AM 010 possuem duas unidades de saúde, sendo uma Unidade de Saúde da Família (USF) localizada do Ramal Água Branca, KM 45 da Rodovia AM 010 e uma Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada no Ramal do Leão, no KM 37 da Rodovia AM 010.

Como é possível perceber, há uma carência considerável em relação a diversos serviços básicos, inclusive de saúde. A escola campo de estudo é a única da rodovia AM 010 no perímetro de Manaus, que oferta o ensino médio, no entanto, só possui essa etapa no turno noturno e através do ensino mediado por tecnologias. Nas proximidades da escola não encontramos comércios próximos, como mercearias, lojas de roupas, móveis, entre outros. Os moradores sustentam-se através de empregos no comércio na zona urbana, em empresas situadas na zona rural, fábricas de materiais de construção, construção civil, agricultura e outros serviços.

A região enfrenta uma crescente ameaça devido à expansão do tráfico de drogas, que exacerba os índices de criminalidade, incluindo assassinatos, roubos e furtos. O fato de muitos desses acontecimentos não serem noticiados na mídia reforça uma sensação de impunidade e marginalização, especialmente para as comunidades da zona rural, que muitas vezes já são inviabilizadas. Essa invisibilidade reforça o ciclo da violência, acentuando ainda mais as desigualdades existentes, uma vez que, suas histórias são descartadas e todos nesse processo, acabam sendo desumanizados, pela falta de soluções e apoio na região.

Além disso, foi possível perceber que as opções de lazer tendem a ser mais limitadas em comparação às áreas urbanas devido à menor disponibilidade de infraestrutura e serviços. As atividades recreativas realizadas geralmente incluem: caminhadas, pesca e outras atividades

relacionadas à natureza, além dos eventos comunitários, como festas locais, quermesses, torneios de futebol e eventos culturais organizados pela comunidade, fundamentais para a socialização, valorização cultural, desenvolvimento e fortalecimento da economia local. A falta de espaços adequados dedicados à prática de esportes, cinemas, teatro, e outras formas de entretenimento limitam as escolhas de lazer dos moradores das comunidades rurais rodoviárias, tornando a socialização e o contato com a natureza as principais fontes de recreação.

A privação de não ter espaços e serviços destinados ao entretenimento no meio rural, como aponta (Silva, 2009, p. 115) constitui-se em “insatisfação para muitos jovens, que gostariam de usufruir de formas de lazer e de consumo semelhantes àquelas vividas pelos jovens nos meios urbanos”. Apesar dessas limitações, esses encontros organizados pelas comunidades, promovem o senso de comunidade e a preservação de tradições, além de oferecerem oportunidades de lazer e integração para os moradores.

O acesso até a escola campo de estudo é realizado com o apoio de transporte escolar, conta com três ônibus escolares, duas rotas iniciam nos ramais da rodovia AM 010 e a outra inicia no bairro Lago Azul e segue buscando os estudantes ao longo da rodovia até a escola. A maioria dessas localidades no perímetro rural são interligadas por meio de ramais em precárias condições de trafegabilidade.

Vale ressaltar que apesar do transporte escolar ser disponibilizado, muitos desses alunos moram nas vicinais e precisam caminhar às vezes cerca de até 4 quilômetros para chegar ao ponto de acesso mais próximo para embarcar no transporte escolar, na maioria das vezes, passando por ramais em precárias condições de trafegar, principalmente em dias chuvosos.

Segundo Makino (2022, p. 8) “definir o espaço rural não é uma tarefa fácil” nem do ponto de vista sociológico nem geográfico. De acordo com o autor, essa oposição entre rural e urbano nem sempre é precisa ou reflete a realidade quando consideramos a existência de espaços que possuem características de ambas, sendo chamados até mesmo de semiurbanos, semirrurais ou, ainda, rurbanos, cuja vida é dividida entre os espaços rurais e urbanos.

Por isso, em vez de pensarmos categorias puras, devemos entender o rural como um *continuum* em que as características de ambos se mesclam em proporções diferentes. Segundo Makino (2014) nessa lógica, percebemos a complexidade da questão, evitando assim, estereótipos e preconceitos.

Diante disso, destaca-se a importância de uma reconstrução do pensamento intelectual sobre dinâmica entre o espaço rural e o urbano. Sereno e Serer (2012) que estudam essas dinâmicas espaciais, destacam o termo rururbano, que trata-se de uma área que fica na fronteira entre o rural e o urbano, geralmente afetada pelo crescimento das cidades, nas quais os sujeitos

que residem nessas comunidades rurais correm o risco de terem seus modos de vida modificados e de perderem suas propriedades ante o avanço urbano.

Medeiros, Quintans e Zimmermann (2014, p. 117) contribuem para o debate, reforçando que nas últimas décadas, com o processo de redemocratização “iniciou-se uma mudança na percepção do rural, fruto dos conflitos no campo, da emergência de novos atores e de seu progressivo reconhecimento”, isso contribuiu para mudanças nas políticas públicas, refletindo o protagonismo desse grupo diversificado. No entanto, ao analisarem marcos legais como a legislação federal e planos diretores municipais, as autoras destacam a predominância da visão do rural como espaço principalmente de produção, ignorando as vidas que ali são gestadas, com suas demandas crescentes por educação, saúde, lazer e acesso à informação.

Neste sentido, chama-se atenção para a importância de considerar a dinâmica social na criação das leis, reconhecendo os sujeitos que compõem esse espaço e que moldam uma nova concepção de ruralidade como um espaço multifacetado de vida, moradia, economia, cultura (Medeiros, Quintans e Zimmermann, 2014). A compreensão desses fatores é crucial para formular políticas que respeitem e promovam a diversidade das realidades rurais, contribuindo para um desenvolvimento mais justo e inclusivo.

Figura 5: Frente da escola campo de estudo



Fonte: Imagem extraída do Software Google Maps em 11 mar. 2024.

A escola escolhida como campo de estudo está localizada na Rodovia AM 010 em Manaus no estado Amazonas, integra a rede municipal de ensino, mediante o Decreto de Criação Nº 1728/84, em 31/10/1984, Ato de Reconhecimento e Parecer Nº 024/89. A

inauguração aconteceu em março de 1996 com o objetivo de atender às necessidades básicas de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes da comunidade e adjacências.

Trata-se de uma escola de alvenaria de porte pequeno, com 5 salas de aula, sendo apenas 3 salas abertas durante o turno noturno, uma sala para cada série do Ensino Médio, 2 banheiros, secretaria integrada à sala do gestor, refeitório, cozinha e um telecentro localizado na parte de trás do imóvel, a escola não disponibiliza de quadra esportiva, biblioteca ou outros laboratórios, os espaços disponibilizados para os estudantes e professores do ensino mediado por tecnologias no turno noturno desta escola se limitam às salas de aula, hall, banheiros e refeitório.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2021), a instituição tem como patrono, um agricultor, que atendendo à reivindicação da comunidade local, construiu uma modesta casa de madeira com telhado de zinco no terreno, onde a escola funciona atualmente, cedido pelo agricultor e tio do patrono. Após sua morte, um de seus filhos resolveu vender a propriedade. Nesse mesmo período, foi fundada, neste mesmo terreno onde está situada a escola, a Comunidade de São Francisco de Assis. Era formada basicamente por familiares de agricultores e moradores das proximidades do KM 25 da rodovia AM 010. Como essas famílias não dispunham de escolas para os seus filhos, a própria comunidade se mobilizou, com incentivo e apoio do comunitário que mais tarde daria nome à escola e fez brotar uma escola onde todos eram participantes.

Tempo depois o terreno foi vendido para os padres de uma instituição católica. Mesmo assim a escola continuou funcionando, sob égide do agricultor. No ano de 1965, o patrono, sem condições físicas e com idade avançada, resolveu transferir a responsabilidade da manutenção à Prefeitura de Manaus. Depois disso, foi construída uma nova escola, com apenas duas salas de aula, atendendo as necessidades daquele período. Com o passar dos anos, a comunidade foi se expandido e a escola aumentou sua demanda. Desse modo, os comunitários passaram a exigir um espaço que lhes oferecesse melhor comodidade. Em 1995, as reivindicações foram atendidas e a escola foi reformada e ampliada, uma infraestrutura com 4 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 diretoria, 1 cozinha com depósito de merenda, um refeitório e 6 banheiros. A unidade passou por outra reforma e ampliação de seu espaço físico em abril de 2001.

Ainda assim, a escola não está totalmente adequada às necessidades dos educandos, carecendo de uma quadra coberta própria para realizar atividades recreativas e esportivas, podendo servir até mesmo para reuniões com pais e comunitários. Quanto à estrutura de higiene, há 2 banheiros para as meninas e 2 para os meninos. Algumas das carências pedagógicas da escola são bibliotecas, sala para os professores com computador e impressora, auditório,

banheiros adaptados, laboratórios de ciências e outros espaços necessários ao fazer pedagógico, garantidos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Como a escola está construída numa parte do terreno da Área Missionária Santíssimo Redentor, responsável pela paróquia da Igreja de São Francisco de Assis, uma vez ao ano os alunos são dispensados, devido aos festejos do Santo Padroeiro que ocorrem no dia 4 de outubro. Por se tratar de uma festa histórico-cultural para a comunidade, há a necessidade da liberação de todos, mesmo sendo dia letivo. Ressalta-se que as escolas rurais da rede municipal tanto as da rodoviária como as da ribeirinha são oficializadas e registradas junto ao Ministério da Educação - MEC - e na Secretaria Municipal de Educação - SEMED - como escolas do campo.

Figura 6: Entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

Hoje, a escola atende a comunidade nos três turnos com as seguintes modalidades: Educação Infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e cede no período noturno, a infraestrutura e logística do espaço físico ao Ensino Médio Tecnológico, que funciona como um anexo de uma escola da rede estadual neste turno, desde 2007 até o presente momento.

A estrutura das escolas rurais pode apresentar semelhanças e diferenças em relação às escolas urbanas, especialmente no que diz respeito ao contexto social e cultural. No que diz respeito à presença de alunas e alunos que têm filhos, é interessante refletir sobre como isso pode impactar a dinâmica escolar. Na escola campo de estudo, é comum que algumas alunas e alunos levem seus filhos para a escola, pelo fato de não terem com quem deixar. Alguns jovens pais e mães, as vezes chegam a desistir dos estudos por não terem uma rede de apoio para

contar. Nesse caso, as instituições podem pensar no desenvolvimento de soluções informais, como espaços dedicados para as crianças, onde elas possam ficar durante as aulas, de forma que seus filhos também possam ser acolhidos.

Figura 7: Hall da escola



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

Figura 8: Refeitório da escola



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

4.2. Os jovens do lugar: perfil dos entrevistados e grupos de discussão

Perfil dos participantes do grupo de discussão realizado com os estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias:

Estrela

Estrela (**Ef**) identifica-se como uma mulher brasileira parda em união estável. Natural da cidade de Santarém do estado do Pará, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Tem como atividade remunerada a função de babá. Moram em sua residência 5 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental em escola pública e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar, local para encontrar seus amigos e para se preparar para conseguir um emprego. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar e sua inserção social em diferentes atividades, preferiu não responder. Estrela afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo

Ensino Médio a ajuda em relação a escolha profissional, no entanto, afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Ellias

Ellias (**Em**) identifica-se como um homem brasileiro pardo e solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 19 anos. Tem como atividade remunerada a função de autônomo. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) a 2 (dois) salários-mínimos (de 1.412,00 a R\$ 2.842,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência há computador para uso pessoal e o acesso à internet é por meio de dados móveis. Seu pai estudou até o ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série) e sua mãe concluiu o ensino médio. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como importante em parte. E quando questionado sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar, se preparar para ingressar no Ensino Superior e para se preparar para ser um empreendedor. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, mas sobre sua inserção social afirmou participar de eventos religiosos e de conselhos ou organizações juvenis. Ellias afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Vivi

Vivi (**Vf**) identifica-se como uma mulher brasileira parda e solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 20 anos. Não exerce nenhuma função remunerada, mas está à procura de uma. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa cedida, moram em sua residência 5 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar de 1(um) a 2 (dois) salários-mínimos (de 1.412,00 a R\$

2.842,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Não soube responder até que etapa de escolarização o pai concluiu, e sua mãe concluiu o Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, se preparar para conseguir um emprego. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, mas sobre sua inserção social afirmou participar de lazer na comunidade. Vivi afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Silva

Silva (**Sm**) identifica-se como um homem brasileiro pardo solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 16 anos. Tem como atividade remunerada a função de “tudo”. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (de 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, se preparar para ser um empreendedor e se preparar para conseguir um emprego. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, mas sobre sua inserção social afirmou participar de grupos ou associações coletivas. Silva afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Marcelinho

Marcelinho (**Mm**) identifica-se como um homem brasileiro preto solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 16 anos. Tem como atividade remunerada a função de ajudante. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, se preparar para o ingresso no Ensino Superior. Quando questionado se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado assinalou que sim, mas não respondeu o porquê, sobre sua inserção social afirmou participar de lazer na comunidade. Marcelinho afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Luiz

Luiz (**Lm**) identifica-se como um homem brasileiro preto solteiro. Natural da cidade de Atalaia do norte do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 18 anos. Tem como atividade remunerada a função de “bico⁵”. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa alugada, moram em sua residência 5 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de dados móveis e wi-fi. Não soube responder até que etapa o seu pai concluiu, a mãe estudou até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o

⁵ A expressão "fazer bicos" se refere a atividades temporárias ou trabalhos informais que alguém realiza para ganhar dinheiro extra. Esses trabalhos geralmente não são permanentes e podem incluir tarefas como serviços de jardinagem, trabalhos de limpeza, ajudante de obras, entre outros. É uma maneira de complementar a renda, muitas vezes sem um compromisso formal com um empregador.

nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar e se preparar para conseguir um emprego. Quando questionado se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado assinalou que sim, mas não respondeu o porquê, sobre sua inserção social afirmou participar de eventos religiosos. Luís afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Perfil dos participantes do grupo de discussão realizado com os estudantes do 2º ano do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias:

Becker

Becker (**Bm**) identifica-se como um homem brasileiro pardo, solteiro. Natural da cidade de Manacapuru do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Tem como atividade remunerada a função de agente de portaria. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa cedida, moram em sua residência 4 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Não soube responder até que etapa o seu pai concluiu, a mãe estudou até o ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar e gostar do ambiente escolar, se preparar para o ingresso no Ensino Técnico, se preparar para ser um empreendedor e se preparar para conseguir um emprego. Quando questionado se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado assinalou que sim, porque sabe se expressar com as palavras e não tem vergonha de falar, sobre sua inserção social afirmou participar de lazer na comunidade. Becker afirma que recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, entretanto, afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas

representam muita importância para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Fabiola

Fabiola (**Ff**) identifica-se como uma mulher brasileira parda solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 31 anos. Tem como atividade remunerada a função de vendedora de salgado. Atualmente mora com o cônjuge e/ou os filhos em sua casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). E paga sozinha todas as despesas da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar e para ser uma empreendedora. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar respondeu que sim porque segundo ela “eu mim sinto mais importante pra outros alunos e mais interessada nas aulas”, sobre sua inserção social afirmou que participa de conselho ou organização juvenil. Fabiola afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio a ajuda em relação a escolha profissional, no entanto, afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam muita importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende suas expectativas escolares.

Isa

Isa (**If**) identifica-se como uma mulher brasileira branca, solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 16 anos. Tem como atividade remunerada o “trabalho no restaurante”. Atualmente mora com os pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 3 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). E colabora com o pagamento de algumas despesas da casa. Em sua residência há computador de uso individual, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Sobre até que etapa de escolaridade o pai concluiu não soube responder, mas sua mãe concluiu o Ensino Superior – graduação. Frequentou parte do ensino fundamental na escola pública e parte em escola privada, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola

classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, para ser uma empreendedora. Quando questionada se considera-se uma protagonista no ambiente escolar ela respondeu que sim, porque “somos um grupo principal no ambiente escolar, estamos lá para aprender, aprender muito coisa, e ganhamos uma atenção muito grande” sobre sua inserção social afirmou que participa de conselho ou organização juvenil. Isa afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio a ajuda em relação a escolha profissional, no entanto, afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Javi

Javi (**Jm**) identifica-se como um homem venezuelano pardo, solteiro. Natural da cidade de Bolívar do estado de Puerto Ordaz, e tendo no momento da realização da pesquisa 16 anos. Tem como atividade remunerada a função de salva vidas. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa alugada, moram em sua residência 5 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. O pai possui Pós-graduação, e a mãe estudou concluiu o Ensino Médio. Frequentou parte do ensino fundamental em escola pública e parte em escola privada, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar, se preparar para ser um empreendedor e se preparar para conseguir um emprego. Quando questionado se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado assinalou que sim, porque “a gente é muito importante, na escola não sou só eu o protagonista meus colegas também”, sobre sua inserção social afirmou participar de conselho ou organização juvenil. Javi afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a sua escolha profissional, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Vany

Vany (**Vf**) identifica-se como uma mulher brasileira branca, solteira. Natural da cidade de Tapauá do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Não exercia nenhuma atividade remunerada no momento da entrevista, no entanto estava à procura de uma. Atualmente mora com os pais em uma casa cedida, em sua residência moram 4 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). E no momento da entrevista não colaborava com o pagamento de nenhuma despesa da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de dados móveis e wi-fi. Não soube responder até que etapa de escolarização seus pais concluíram. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar e aproveitar os momentos de recreação. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar respondeu que sim porque segundo ela “acredito que posso influenciar meus colegas em relação aos estudos deles, ajudando-os nas atividades ou até mesmo conversando com eles, para motivá-los”, sobre sua inserção social afirmou que participa de eventos religiosos. Vany afirma que recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a escolha profissional, também afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Joelma

Joelma (**Jf**) identifica-se como uma mulher brasileira parda, solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 16 anos. Não exercia nenhuma atividade remunerada no momento da entrevista, no entanto estava à procura de uma. Atualmente mora com os pais em uma casa cedida, em sua residência moram 5 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar de 1(um) a 2(dois) salários-mínimos (de R\$ 1.412,00 até R\$2.824,00). E no momento da entrevista não colaborava com o pagamento de nenhuma despesa da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de dados móveis. O pai concluiu a etapa do ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série) de escolarização, e sua mãe concluiu o ensino médio. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, encontrar com os amigos, gostar de

estudar, se preparar para conseguir um emprego e aproveitar os momentos de recreação. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar respondeu que sim porque segundo ela “esta sempre dando o seu melhor nos estudos e a cada dia que passa luta para expandir o horizonte de conhecimentos que tem”, entretanto afirmou que “em relação ao tecnológico, nem tanto, pois o tempo de interatividade é bem curto”, sobre sua inserção social afirmou que participa de eventos religiosos. Joelma afirma que recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a escolha profissional, também afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, pelo menos não na escola que foi realizada a pesquisa, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam muita importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Allan

Allan (**Am**) identifica-se como um homem brasileiro preto e solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 26 anos. Tem como atividade remunerada a função de cozinheiro. E atualmente mora sozinho em sua casa própria, moram em sua residência 2 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) a 2 (dois) salários-mínimos (de 1.412,00 a R\$ 2.842,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência há computador para uso pessoal e o acesso à internet é por meio de dados móveis. Seus pais concluíram o ensino médio. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, se preparar para conseguir um emprego. Quando questionado se considerava-se um protagonista no ambiente escolar o entrevistado respondeu que sim, mas não muito, não especificando exatamente o motivo. Sobre sua inserção social afirmou participar de lazeres na comunidade. Allan afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ainda sim assinalou que sim, escolheu as disciplinas de seu interesse. Ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam muita importância para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende e também não atende suas expectativas escolares.

Emerson

Emerson (**Em**) identifica-se como um homem brasileiro branco, solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Tem como atividade remunerada um negócio próprio. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa própria, moram em sua residência 4 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) a dois salários-mínimos (de R\$ 1.412,00 a R\$2.824,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência há computador para uso coletivo, e o acesso à internet é por meio de dados móveis. Não soube responder até que etapa de ensino seus pais alcançaram. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, se preparar para ser um empreendedor. Quando questionado se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, sobre sua inserção social afirmou participar de eventos religiosos. Emerson afirma que não lembra se recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Perfil dos participantes do grupo de discussão realizado com os estudantes do 1º ano do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias:

Rodrigo

Rodrigo (**Rm**) identifica-se como um homem brasileiro pardo, e solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Tem como atividade remunerada a função de frentista. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 4 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Não soube responder até que etapa seu pai estudou, e mãe concluiu a etapa do ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado

sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, encontrar seus amigos, se preparar para o ingresso no Ensino Superior e se preparar para o ingresso no Ensino Técnico. As questões sobre se ele se considera um protagonista no ambiente escolar e sobre sua inserção social o entrevistado preferiu não responder. Rodrigo afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda em relação a sua escolha profissional, entretanto, afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Joca

Joca (**Jm**) identifica-se como um homem brasileiro pardo, e solteiro. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. Tem como atividade remunerada a função de servente. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em sua casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 1(um) salário-mínimo (até 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador, e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Seu pai concluiu a etapa do ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), a mãe concluiu a etapa do ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como importante em parte. E quando questionado sobre quais motivos o levaram a frequentar a escola foi, encontrar seus amigos, gostar de estudar, gostar do ambiente escolar e se preparar para o ingresso no Ensino Técnico. A questão sobre se ele se considera um protagonista no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, e sobre sua inserção social o entrevistado afirma participar de lazer na comunidade. Joca afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a sua escolha profissional, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Zoro

Zoro (**Zm**) identifica-se como um homem brasileiro indígena, e solteiro. Natural da cidade de Boa vista do estado de Roraima, e tendo no momento da realização da pesquisa 19 anos. Tem

como atividade remunerada a função de auxiliar de máquina. E atualmente mora em uma habitação coletiva (hospedaria, pensão ou outro) própria, moram em sua residência 3 pessoas, contando com ele. Tem como renda mensal familiar de 2 (dois) salários-mínimos a 5 (cinco) salários-mínimos (de R\$ 2.842,00 a R\$ 7.060,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga via wi-fi. Não soube responder até que etapa escolarização seu pai estudou, e sobre a mãe afirma que ela concluiu o ensino médio. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionado sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionado sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, se preparar para ser um empreendedor. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar o entrevistado preferiu não responder, mas sobre sua inserção social afirmou participar de eventos religiosos. Zoro afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não ajuda em relação a sua escolha profissional, e afirma que nunca participou da escolha sobre disciplinas de seu interesse, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ele. Além disso, para o entrevistado a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias não atende suas expectativas escolares.

Jaque

Jaque (**Jf**) identifica-se como uma mulher brasileira parda, e solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 19 anos. Tem como atividade remunerada a função de garçonne. E atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa alugada, moram em sua residência 5 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). Colabora com o pagamento de algumas despesas. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de dados móveis. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar, gostar do ambiente escolar e para se preparar para conseguir um emprego. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar e sua inserção social em diferentes atividades, preferiu não responder. Jaque afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não à ajuda em relação a escolha profissional, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas do

interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam importância em parte para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Claudia

Claudia (**Cf**) identifica-se como uma mulher brasileira preta, e solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 21 anos. Tem como atividade remunerada a função de auxiliar de serviços gerais. Atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa alugada, moram em sua residência 4 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar até 1(um) salário-mínimo (até R\$ 1.412,00). E paga sozinha todas as despesas da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de dados móveis. Seus pais estudaram até o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, se preparar para ser uma empreendedora e se preparar para conseguir um emprego. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar e sua inserção social em diferentes atividades, preferiu não responder. Claudia afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não à ajuda em relação a escolha profissional, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Genya

Genya (**Gf**) identifica-se como uma mulher brasileira parda, e solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. A entrevistada não exerce nenhuma função remunerada e afirmou que não pretende trabalhar no momento. Atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa própria, moram em sua residência 4 pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários-mínimos(de R\$ 1.412,00 a R\$ 2.824,00). E não colabora com o pagamento das despesas da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga wi-fii. Seus pai concluiu a etapa de ensino superior – graduação e a sua mãe concluiu o ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). Frequentou todo o ensino

fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como importante em parte. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, encontrar com os seus amigos, gostar de estudar e se preparar para o Ensino Superior. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar e sua inserção social em diferentes atividades, preferiu não responder. Genya afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio não à ajuda em relação a escolha profissional, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar as novas disciplinas do Novo Ensino Médio, elas representam pouca importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Annes

Annes (**Af**) identifica-se como uma mulher brasileira branca, e solteira. Natural da cidade de Manaus do estado do Amazonas, e tendo no momento da realização da pesquisa 17 anos. A entrevistada não exerce nenhuma função remunerada e afirmou que não pretende trabalhar no momento. Atualmente mora com seus pais e/ou parentes em uma casa própria, moram em sua residência 6 ou mais pessoas, contando com ela. Tem como renda mensal familiar de 1 (um) a 2 (dois) salários-mínimos (de R\$ 1.412,00 a R\$ 2.824,00). E não colabora com o pagamento das despesas da casa. Em sua residência não há computador e o acesso à internet é por meio de banda larga wi-fii. Sobre a etapa de escolaridade concluída pelo pai não soube responder, a sua mãe concluiu o ensino médio. Frequentou todo o ensino fundamental na escola pública, e para chegar na escola utiliza transporte escolar. Quando questionada sobre o nível de importância da escola classificou-a como muito importante. E quando questionada sobre quais motivos a levaram a frequentar a escola foi, gostar de estudar e gostar do ambiente escolar. Sobre o seu protagonismo no ambiente escolar e sua inserção social em diferentes atividades, preferiu não responder. Annes afirma que não recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio, e que a organização curricular do Novo Ensino Médio à ajuda em relação a escolha profissional, entretanto, afirma também que nunca participou da escolha sobre disciplinas do interesse dela, e ao classificar a importância das novas disciplinas do Novo Ensino Médio elas representam pouca importância para ela. Além disso, para a entrevistada a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende parcialmente suas expectativas escolares.

Iniciei a aplicação dos grupos de discussão com os jovens estudantes no primeiro dia do mês de abril de 2024. Esta etapa começou com uma conversa com as professoras da escola para que informassem aos alunos sobre a realização da pesquisa, os critérios para participação, ou

seja, ser jovem de 14 a 29 anos, morador da zona rural, estudante do ensino médio mediado por tecnologias e ter interesse em participar do estudo. Em seguida, foi necessário entrar em contato com a equipe gestora da escola campo uma semana antes, solicitando que deixassem uma das salas de aula aberta para realização dos grupos de discussão com os jovens do noturno durante a semana. Diante do levantamento de interessados em participar da pesquisa, culminou na organização de três grupos de discussão.

Ao todo, 21 jovens participaram dos três grupos de discussão realizados nesta pesquisa. Os grupos de discussão foram organizados por série, o primeiro grupo foi realizado com os jovens estudantes da turma de 2º ano do ensino médio com a participação de 8 estudantes, o segundo grupo foi com a turma de 1º ano com 6 jovens participantes e por fim, o 3º ano do ensino médio com a participação de 7 estudantes. Optou-se pela divisão de acordo com as turmas, já que, por desejo deles, queriam interagir com os colegas que já estão familiarizados em sala de aula e se sentem à vontade para conversar, fazendo parte do mesmo grupo. Os dados dos participantes⁶ dos grupos de discussão foram sintetizados a partir dos formulários socioeconômicos preenchidos.

Quadro 2: Características dos/as entrevistados/as – 2º ano

Entrevistado	Gênero	Idade	Moradia	Renda Mensal Familiar
Becker (Bm)	Homem	17	Com pais, casa cedida	1 salário mínimo
Fabiola (Ff)	Mulher	31	Com cônjuge e/ou filhos, casa própria	1 salário mínimo
Isa (If)	Mulher	16	Com pais, casa própria	1 salário mínimo
Javi (Jm)	Homem	16	Com pais, casa alugada	1 salário mínimo
Vany (Vf)	Mulher	17	Com pais, casa cedida	1 salário mínimo
Joelma (Jf)	Mulher	16	Com pais, casa cedida	1-2 salários mínimos
Allan (Am)	Homem	26	Sozinho, própria	1-2 salários mínimos
Emerson (Em)	Homem	17	Com pais, própria	1-2 salários mínimos

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – maio/2024.

O grupo de discussão realizado teve como objetivo explorar a percepção dos jovens entre 14 e 29 anos em relação à implantação do novo ensino médio no ensino mediado por tecnologias. O grupo foi planejado para incluir participantes dentro dessa faixa etária, no

^{6 6} Os nomes dos entrevistados dos grupos de discussão foram alterados para preservar a privacidade dos participantes. As designações utilizadas são fictícias e não correspondem às identidades reais dos jovens entrevistados.

entanto, foi identificado que uma participante, Fabiola, possuía 31 anos, ultrapassando a faixa etária estabelecida para o estudo. A divergência foi percebida somente após a realização do grupo, pois a informação de sua idade não estava claramente visível no formulário inicialmente analisado.

Embora Fabiola tenha excedido a faixa etária planejada para o grupo de discussão, consideramos pertinente sua inclusão no relato coletivo da pesquisa, tendo em vista que a presença de uma participante que ultrapassa os limites demográficos inicialmente estabelecidos, amplia a diversidade das percepções representadas e enriquece a discussão teórica e metodológica do estudo em questão.

O grupo de discussão com a turma de 2º ano, foi um momento profundamente marcante. Os relatos tocantes sobre as experiências gestadas naquele ambiente ecoaram ao longo dos 51 minutos e 14 segundos de duração do grupo. Inicialmente, percebi que os estudantes estavam um pouco nervosos e tímidos. Organizei as cadeiras em círculo e expliquei a importância daquela atividade na escola, os objetivos da pesquisa e como seus relatos eram valiosos para nós. A partir desse esclarecimento, notei um aumento no entusiasmo deles para contribuir com a discussão.

Os jovens participantes deste grupo vêm de diferentes cidades do Amazonas e de outros estados, além de incluir Javi, um jovem venezuelano. Em comum, a maioria dos estudantes reside com seus pais ou parentes, em casas próprias ou cedidas, com uma renda familiar que varia de um a dois salários-mínimos. O acesso à tecnologia é desigual, enquanto alguns possuem computadores e internet de banda larga, outros dependem de dados móveis ou não têm

Becker, de 17 anos, trabalha como agente de portaria e contribui para as despesas da casa onde vive com seus pais. Fabiola, de 31 anos, é vendedora de salgados e arca sozinha com todas as despesas da casa própria onde vive com o cônjuge e filhos. Isa, de 16 anos, realiza trabalho em um restaurante e colabora com as despesas da casa onde mora com os pais. Javi, de 16 anos, trabalha como salva-vidas em um restaurante e ajuda com as despesas da casa alugada onde vive com seus pais. Vany, de 17 anos, está à procura de emprego e não contribui com despesas na casa cedida onde vive com os pais. Joelma, de 16 anos, também está em busca de emprego e não contribui com as despesas da casa cedida onde mora com os pais. Allan, de 26 anos, trabalha como cozinheiro e arca com algumas despesas da casa própria onde mora sozinho. Emerson, de 17 anos, gerencia um negócio próprio e contribui para as despesas da casa onde vive com seus pais.

Entre os jovens pesquisados, o transporte escolar é um meio comum de acesso à educação. A importância atribuída à escola é universalmente alta entre eles, com todos

classificando a escola como muito importante. Os motivos para frequentar a escola incluem o desejo de estudar, se preparar para o mercado de trabalho e, em alguns casos, buscar o empreendedorismo. A preparação para o Ensino Técnico ou Superior também é um objetivo relevante entre eles.

A percepção de protagonismo na escola varia entre os participantes. Becker, Fabiola, Isa e Joelma se consideram protagonistas, destacando suas habilidades de expressão, interesse nas aulas, e influência positiva sobre os colegas. A maioria participa de eventos religiosos e atividades de lazer promovidas pela comunidade

Em relação ao novo ensino médio, as opiniões do grupo sobre sua eficácia são mistas. A maioria dos estudantes acredita que a organização curricular pode auxiliar em suas escolhas profissionais, embora nenhum deles tenha participado ativamente da escolha das disciplinas. O impacto das novas disciplinas é considerado significativo para alguns, enquanto outros percebem pouca relevância. Além disso, a proposta de Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias é frequentemente vista como insatisfatória ou parcialmente atendida, sugerindo que o modelo ainda não atende plenamente às expectativas e necessidades dos jovens entrevistados neste grupo.

O segundo grupo foi realizado com a turma de 1º ano, os participantes desse grupo têm origens variadas, predominantemente das cidades de Manaus (AM), municípios do interior do estado do Amazonas e da cidade de Santarém (PA), apresentam uma renda familiar que se situa principalmente ao redor de um salário-mínimo, variando entre R\$ 1.412,00 e R\$ 2.842,00. Eles vivem em condições de moradia que incluem casas próprias ou alugadas, com o número de pessoas nas residências mudando entre cinco e mais de seis. A ausência de computador em várias residências e o uso de internet por meio de banda larga ou dados móveis indicam um acesso limitado às tecnologias digitais.

Quadro 3: Características dos/as entrevistados/as – 1º ano

Entrevistado	Gênero	Idade	Moradia	Renda Mensal Familiar
Estrela (Ef)	Mulher	17	Com cônjuge e/ou filhos, própria	Até 1 salário mínimo
Ellias (Em)	Homem	19	Com pais e/ou parentes, própria	1 a 2 salários mínimos
Vivi (Vf)	Mulher	20	Com pais e/ou parentes, casa cedida	1 a 2 salários mínimos
Silva (Sm)	Homem	16	Com pais e/ou parentes, própria	1 salário mínimo
Marcelinho (Mm)	Homem	16	Com pais e/ou parentes, própria	1 salário mínimo
Luiz (Lm)	Homem	18	Com pais e/ou parentes, casa alugada	1 salário mínimo

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – maio/2024.

Os jovens desse grupo são: Estrela, de 17 anos e natural de Santarém, que trabalha como babá e contribui para as despesas de casa. Ellias, de 19 anos e natural de Manaus, é autônomo e ajuda com algumas despesas da casa onde vive com sua família. Vivi, de 20 anos, está à procura de emprego e contribui para as despesas da casa cedida onde vive com seus pais. Silva, de 16 anos e natural de Manaus, realiza diversos trabalhos autônomos e ajuda com as despesas de casa. Marcelinho, de 16 anos, trabalha como ajudante de obras e contribui para as despesas da casa onde vive com seus pais. Luiz, de 18 anos e natural de Atalaia do Norte, trabalha com “bicos” expressão utilizada pelo jovem para denominar os serviços informais que realiza, como roçar terrenos, ajudar em obras, entre outras atividades, o estudante também contribui para as despesas da casa onde vive com seus pais.

A maioria dos pais dos participantes possui escolaridade limitada, com um nível educacional que não ultrapassa o ensino fundamental (1º ao 5º ano). Todos os jovens desse grupo utilizam transporte escolar para chegar à instituição de ensino e classificam a escola como muito importante, embora suas motivações para frequentá-la variem. Alguns buscam se preparar para o mercado de trabalho e ingressar no Ensino Superior, enquanto outros valorizam a escola como um local para se socializar e encontrar amigos.

A maioria dos participantes deste grupo também não recebeu informações suficientes sobre as mudanças no ensino médio e não participou ativamente da escolha das disciplinas que cursam, refletindo uma falta de engajamento com a organização curricular atual, que é vista com pouca ou nenhuma importância na preparação para escolhas profissionais futuras. De acordo com as respostas dos estudantes, a proposta do ensino médio presencial mediado por tecnologias também não atende completamente às expectativas dos estudantes, o que sugere uma possível desconexão entre as ofertas educacionais e as necessidades percebidas pelos alunos.

A participação social dos jovens é variada, incluindo envolvimento em eventos religiosos, lazer comunitário, e associações coletivas. Alguns jovens se consideram protagonistas em seus ambientes escolares, embora não tenham especificado o motivo. Os estudantes declararam que suas residências não possuem computador, e o acesso à internet é limitado a banda larga ou dados móveis.

O terceiro e último grupo de discussão aplicado foi realizado com a participação de sete jovens de variadas idades entre de 16 a 21 anos, oriundos das cidades de Manaus - AM, e Boa Vista – RR, cursando no momento da pesquisa, o terceiro ano do ensino médio. Os entrevistados incluem quatro homens e quatro mulheres, com idades variando entre 16 e 21 anos. A renda mensal familiar dos participantes está majoritariamente na faixa de até 1 salário-mínimo (R\$

1.412), com alguns indicando uma renda de até 2 salários-mínimos (R\$ 2.824) e um participante com renda familiar que pode chegar a 5 salários-mínimos (R\$ 7.060).

Quadro 4: Características dos/as entrevistados/as – 3º ano

Entrevistado	Gênero	Idade	Moradia	Renda Mensal Familiar
Rodrigo (Rm)	Homem	17	Com pais e/ou parentes, própria	Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.412)
Joca (Jm)	Homem	17	Com pais e/ou parentes, própria	Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.412)
Zoro (Zm)	Homem	19	Com parentes, habitação coletiva	2 a 5 salários-mínimos (R\$ 2.842 a R\$ 7.060)
Jaque (Jf)	Mulher	19	Com pais e/ou parentes, alugada	Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.412)
Claudia (Cf)	Mulher	21	Com pais e/ou parentes, alugada	Até 1 salário-mínimo (até R\$ 1.412)
Genya (Gf)	Mulher	17	Com pais e/ou parentes, própria	1 a 2 salários-mínimos (R\$ 1.412 a R\$ 2.824)
Annes (Af)	Mulher	17	Com pais e/ou parentes, própria	1 a 2 salários-mínimos (R\$ 1.412 a R\$ 2.824)

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – maio/2024.

Rodrigo, de 17 anos, trabalha como frentista e contribui para as despesas da casa própria onde vive com seus pais. Joca, de 17 anos, atua como servente e ajuda com as despesas da casa onde mora com seus parentes. Zoro, de 19 anos, é auxiliar de máquina e participa das despesas da habitação coletiva onde reside com mais duas pessoas. Jaque, de 19 anos, trabalha como garçoneiro e contribui para as despesas da casa alugada onde vive com seus parentes. Claudia, de 21 anos, exerce a função de auxiliar de serviços gerais e arca sozinha com todas as despesas da casa alugada onde mora com seus pais. Genya, de 17 anos, não tem um emprego remunerado e não contribui para as despesas da casa própria onde vive com seus pais. Annes, de 17 anos, também está fora do mercado de trabalho e não contribui com as despesas da casa própria onde mora com seus pais.

Todos os participantes concluíram o ensino fundamental em escolas públicas e utilizam transporte escolar para se deslocar até a instituição de ensino. Alguns estão atualmente empregados em funções remuneradas, como frentista, servente, auxiliar de máquina, garçoneiro e auxiliar de serviços gerais, enquanto outros não têm atividade profissional no momento.

A maioria dos participantes considera a escola como muito importante ou importante em parte, entre suas motivações para frequentar a escola incluem encontrar amigos, gostar de estudar e se preparar para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. No entanto, muitos preferem não comentar sobre seu protagonismo escolar ou sua inserção social, sugerindo uma possível falta de engajamento ou consciência sobre essas questões. O acesso à internet é

predominantemente feito através de banda larga via wi-fi ou dados móveis, refletindo a desigualdade na infraestrutura tecnológica disponível.

Os perfis dos jovens entrevistados revelam que a maioria deles vive em condições de vulnerabilidade, com acesso limitado a recursos tecnológicos, onde apenas alguns possuem computador em casa, e a maioria usa a internet por meio de dados móveis ou banda larga limitada. Todos os jovens reconhecem a importância da educação, mencionando que a escola é essencial para alcançar seus objetivos, como ingressar no ensino superior ou conseguir um emprego. No entanto, apesar dessa valorização, eles não estão claramente envolvidos em atividades extracurriculares ou em papéis ativos dentro da escola.

A maioria dos 21 jovens entrevistados não recebeu informações suficientes sobre o novo ensino médio e não participou da escolha das novas disciplinas. Essa falta de clareza e a baixa importância atribuída às disciplinas da parte diversificada indicam que a reforma curricular não está sendo bem recebida e nem sendo compreendida. O fato de muitos acharem que o novo ensino médio não atende suas expectativas, reforça a ideia de que há um desalinhamento entre as intenções das reformas e as necessidades reais dos jovens da zona rural rodoviária de Manaus.

Apesar de suas dificuldades, os jovens se envolvem em atividades sociais, como eventos religiosos e grupos comunitários, demonstrando uma tentativa de engajamento e desenvolvimento pessoal e coletivo fora da escola. No entanto, como apontada por todos os entrevistados, a insatisfação com a proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias indica que a atual abordagem educacional não está cumprindo suas promessas e não correspondendo às expectativas dos jovens desse lugar.

Desse modo, com base nos perfis dos jovens evidencia-se a necessidade urgente de ajustes no sistema educacional para melhor atender às suas complexas e distintas realidades e necessidades. O acesso limitado à tecnologia, a falta de informação e envolvimento com o novo ensino médio e a insatisfação com o modelo educacional atual, mostram que as políticas precisam ser mais alinhadas com as condições e aspirações dos alunos.

Para minimizar os impactos dessa situação, é fundamental que haja uma comunicação mais democrática e representativa sobre as reformas educacionais antes de implementá-las e um esforço maior para garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos tecnológicos e oportunidades que possibilitem seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional, haja vista que, essa falta de acesso a tecnologias essenciais é um obstáculo significativo para o aprendizado podendo limitar suas oportunidades acadêmicas e profissionais. Um exemplo a ser considerado, é a presença de um jovem indígena na escola, revelando a necessidade de

considerar a pluralidade cultural e social desses estudantes ao desenvolver políticas e programas educacionais. Zoro, como indígena, enfrenta desafios suplementares relacionados à sua identidade cultural e às suas necessidades educacionais específicas, que devem ser abordadas para promover uma educação mais inclusiva e diversa.

O direito à educação é um princípio fundamental reconhecido em diversos documentos e tratados internacionais, estão postos na carta magna brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDB 9.394/1996), entre outros marcos legais e históricos, sendo essencial para a realização de outros direitos humanos e para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Este direito não é apenas uma questão de acesso a instituições educacionais, mas envolve a garantia de que a educação oferecida seja de qualidade, inclusiva e equitativa. Para Victoria (2008, p. 57)

Ao falarmos em direito à educação, precisamos explicitar que este não deve ser somente encarado o como o direito de frequentar uma escola, receber uniformes e material escolar. Deve também ser vivenciado como espaço do direito a viver a liberdade, a pluralidade, a diferença.

O direito à educação deve ser propiciado além do básico, não se reduzindo a frequentar uma instituição, receber materiais e uniformes, mas que ofereça a possibilidade de viver plenamente a liberdade, a pluralidade e a diferença, como aponta Victoria (2008) reforçando que existem preconceitos que afetam o acesso dos menos favorecidos à educação de qualidade, esses preconceitos podem limitar a educação a um aprendizado muito focado em habilidades básicas, como leitura e matemática, sem considerar a formação integral dos alunos, concentrando os estudantes apenas na decodificação de palavras e na resolução de problemas matemáticos, em vez de proporcionar uma formação que promova a liberdade e o pensamento crítico, na perspectiva de uma educação que prepare os indivíduos não só para habilidades práticas, mas para a vida em sociedade de maneira plena e consciente

Apoiado em Arroyo (2005) que critica a visão limitada da educação que só se preocupa com o “estar na escola” e o “aprender o básico”, sem considerar o que está sendo ensinado, Victoria (2008) defende que a educação deve incluir a formação completa dos alunos, abordando valores e cultura universais, para que o direito à educação básica seja efetivamente garantido. Nessa perspectiva, o direito à educação deve englobar muito mais do que apenas aspectos formais e materiais, deve promover uma educação que respeite e fomente a diversidade, a liberdade e o pensamento crítico, superando preconceitos e limitações que ainda existem, especialmente para os menos favorecidos.

Os jovens estudantes do novo ensino médio mediado por tecnologias que participaram deste estudo, apresentam perspectivas sobre a educação que refletem uma busca por maior envolvimento e oportunidades profissionais. No entanto, além dos desafios pessoais de ordem socioeconômica que esses jovens enfrentam e que desafiam a permanência no ambiente escolar, a ausência de esclarecimentos adequados sobre o novo ensino médio e a falta de envolvimento dos alunos na escolha das disciplinas aliada à falta de infraestrutura adequada e escassez de material escolar, indicam um desafio ainda maior na implementação do direito à educação, já que a qualidade da educação e o grau de envolvimento dos alunos nas decisões que afetam seu aprendizado são fundamentais para garantir que o direito à educação seja efetivamente realizado.

A situação de Annes do grupo do 3º ano, que, assim como a maioria dos outros jovens, não possui computador e depende de banda larga via wi-fi, reflete uma questão crítica no contexto educacional atual: a desigualdade no acesso à tecnologia. A falta de recursos adequados para o modelo de ensino mediado por tecnologias pode comprometer a capacidade dos alunos de participar efetivamente de atividades educacionais que exigem o uso de tecnologia, um elemento cada vez mais central na educação moderna.

A ausência de aparelhos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones e a dependência de tecnologias limitadas configuram um agravamento das desigualdades educacionais, especialmente quando os alunos precisam realizar atividades que necessitam do acesso à internet de alta qualidade e ferramentas digitais, como por exemplo, nos momentos em que os alunos precisam fazer o download das cartelas (slides do componente curricular) para acompanhar o conteúdo e os exercícios transmitidos, porém não conseguem pelo fato de não terem um aparelho eletrônico ou pela ausência de dados móveis e/ou internet banda larga, seja em casa ou na escola. Esta realidade reflete um cenário extremamente desafiador para a inclusão digital e a realização plena do direito à educação.

Como tentativa de mitigar as consequências deletérias tanto da implantação do novo ensino médio quanto das condições em que esses jovens estudam, é fundamental implementar estratégias que promovam a qualidade e a inclusão, como: a melhoria da infraestrutura escolar, garantindo que todas as escolas-anexo que atendem os estudantes do ensino médio, especialmente nas áreas mais carentes, tenham acesso adequado a recursos e tecnologias.

Além disso, é necessário promover a participação, de fato, dos alunos, tornando o sistema mais próximo às suas necessidades e interesses. A implementação de programas que promovam o bem-estar dos alunos também é um ponto que se destaca e que pode ajudar a melhorar a experiência escolar e impactar de forma positiva a educação.

Durante a realização do grupo de discussão com os estudantes do 1º ano, Estrela revelou ter passado por depressão durante sua adolescência e aponta para a importância do cuidado com a saúde mental para uma vida saudável e enfatiza a relevância dos profissionais dessa área no espaço escolar. O direito à educação deve ser mais do que um princípio universal, deve ser uma realidade palpável para todos os indivíduos, em que as histórias, a diversidade de raça, gênero, idade, cultura, sejam realmente valorizadas.

Os procedimentos didáticos empregados neste contexto educacional específico, caracteriza-se pela utilização de tecnologias como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Apesar do modelo contar com elementos da Educação à Distância (EaD), seus pressupostos imprescindíveis são aula ao vivo e presença de professores, tanto em sala quanto no estúdio. Observou-se que as atividades em sala de aula fundamentam-se na transmissão de conteúdo, na realização de exercícios para consolidação do conhecimento e aplicação de avaliações (AV) tradicionais conforme o componente curricular.

Os professores presenciais recebem o plano de aula (PA) e atividade complementar (AC) por e-mail, incluindo os gabaritos comentados dos exercícios e avaliações, cronograma dos módulos curriculares, avaliação do componente curricular (AV) e avaliação das habilidades socioeducativas (AV-HSE) e recuperação paralela (RP). O conteúdo das aulas, chamado de "cartelas", é enviado eletronicamente aos professores, que o repassam aos alunos por aplicativos de mensagens.

O uso de dispositivos celulares torna-se essencial devido a interrupções na energia elétrica, falhas na internet durante as transmissões ao vivo e até mesmo por ser um banco de dados para consulta dos arquivos enviados, porém nem todos os alunos têm acesso a um celular, desafiando o acompanhamento dos conteúdos estudados. Mesmo para os que têm acesso, a conexão à internet é extremamente necessária para baixar as aulas, o que nem sempre é possível devido à limitação da conectividade local.

As avaliações dos componentes que acontecem por módulos, possuem um formato padrão, todas são compostas por sete questões entre objetivas e discursivas, aplicadas ao final de cada unidade, com valor de nota de 7,5 que deve ser somada à AV-HSE que possui o valor de 2,5. Esta última avaliação é composta por indicadores que sinalizam que devem ser observados no educando durante cada unidade de estudo resultando em 25% do desempenho do estudante, uma vez que, a cada unidade de ensino, a nota registrada deve ser obtida através da soma entre a nota das habilidades socioeducativas e a nota da avaliação. Em anexo, é encaminhado ao professor presencial uma sugestão de folha de nota para registrar a pontuação

de cada aluno. Os critérios de avaliação da AV-HSE estão divididos em cinco partes, a saber: Autogestão, Comunicação, Autonomia, Inovação, Empatia e Cooperação.

No documento de AV-HSE a autogestão é definida na avaliação como a capacidade do/a educando/a de administrar os seus estudos de forma consciente e responsável para o seu próprio desenvolvimento. A comunicação, como a capacidade do/a educando/a de comunicar-se de forma natural e espontânea. A autonomia, capacidade de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Inovação, a capacidade de ir além dos procedimentos propostos e por fim, a Empatia e cooperação, definida como a capacidade em exercitar a empatia, o diálogo, cooperação e a resolução de conflitos.

No entanto, há dificuldades em avaliar de acordo com os critérios estabelecidos, uma vez que, predomina o modelo de educação com práticas individualistas. Portanto, uma crítica pertinente, reside ao fato de o modelo de ensino favorecer estratégias que não estejam alinhadas com os objetivos da avaliação socioemocional. Além disso, práticas que valorizam excessivamente o desempenho individual em testes padronizados podem não refletir adequadamente a capacidade dos alunos de gerir suas emoções, resolver conflitos ou colaborar efetivamente em equipe.

Cabe ressaltar que a plataformização da oferta do ensino médio mediado no Amazonas e com as recentes alterações para o ensino médio brasileiro, pode ser vista como um fenômeno que resulta de uma relação estreita entre os setores público e privado. Essa dinâmica está diretamente vinculada ao processo de privatização da educação, caracterizado pela crescente presença de empresas e plataformas tecnológicas no fornecimento de conteúdo e na organização e elaboração de processos pedagógicos. Neste sentido, o Estado, ao adotar essas plataformas, delega parte do seu papel na educação para atores privados, que acabam ditando não apenas as ferramentas de ensino, mas também as metodologias, formas de avaliação e até o formato do currículo e que não acontece de maneira neutra, mas que envolve interesses mercadológicos e estratégicos, que nem sempre estão alinhados com as necessidades e especificidades do público escolar, sobretudo dos estudantes das escolas públicas. Portanto, é fundamental realizar pesquisas que aprofundem a compreensão sobre o impacto dessa plataformização na qualidade da educação, nas relações de poder entre o público e o privado, e nas experiências dos próprios estudantes.

As pesquisas sobre a implementação do novo ensino médio, especialmente nas modalidades mediadas por tecnologia, fornecem uma visão sobre os efeitos dessa relação público-privada. Quais são os efeitos para a democratização do acesso, para o desempenho acadêmico dos alunos e para a formação crítica e cidadã dos jovens? Além disso, é importante

investigar como essas plataformas podem influenciar a autonomia e a identidade dos estudantes, ao mesmo tempo que enfrentam diversos desafios como a inclusão digital, a qualidade do conteúdo, a escassez de materiais pedagógicos, insegurança alimentar, entre outros.

Figura 9: Turma do 2º ano



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

Figura 10: Turma do 3º ano



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

Figura 11: Turma do 1º ano



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora Jun/2024

4.3 Perspectivas dos jovens estudantes sobre o Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologias

De acordo com o Ministério da Educação, a reforma do ensino médio foi realizada com o objetivo de atender às necessidades e expectativas dos jovens e fortalecer o protagonismo juvenil na medida em possibilitaria aos estudantes a escolha do itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, além do desenvolvimento de seus projetos de vida, onde a escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes para orientar nessas escolhas (MEC, 2018).

Essa reforma gerou diversas discussões e percepções em todo o Brasil, inclusive na zona rural rodoviária de Manaus, onde jovens residem e frequentam o ensino médio através do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias.

Os participantes da pesquisa revelaram diversas percepções sobre a reforma do ensino médio. Embora a maioria dos estudantes acredite que a nova organização curricular pode auxiliar na escolha profissional, foi evidenciado a ausência de envolvimento na escolha dos itinerários formativos por parte dos estudantes, além de dificuldades em lidar com os conteúdos da própria formação geral básica. A maioria dos participantes apontaram que as novas matérias têm pouca relevância para suas trajetórias profissionais, refletindo um desalinhamento entre as expectativas e reais necessidades dos alunos e a implementação da reforma.

Outro ponto que chamou atenção na realização dos grupos de discussão e nos questionários preenchidos, foi em relação a proposta de Ensino Médio Mediado por Tecnologias, que foi frequentemente criticada pelos jovens. A maioria dos jovens relatou que o modelo não atende completamente às suas necessidades e expectativas.

Durante a realização do grupo de discussão com os jovens do 2º ano, um dos participantes, Becker (Bm) revelou sentir saudades da escola em que havia cursado o ensino fundamental, pela rotatividade de professores em sala de aula, a qualidade da merenda escolar e pela prática de esportes, já que as aulas de educação física, na maioria das vezes ocorriam na quadra. Este mesmo sentimento foi expresso com o grupo do 1º ano, que também revelou sentir saudades da antiga escola em que estudaram durante o ensino fundamental, devido às condições de ensino e de infraestrutura. O jovem Becker (Bm) comentou que sua expectativa em relação ao Ensino Mediado por Tecnologias antes de ingressar no ensino médio, era de que o acesso e o uso de tecnologia entre os alunos fosse um dos fatores mais importantes no modelo de ensino, o jovem revelou que imaginava uma sala com computadores disponíveis para uso dos alunos e internet para realização das propostas de atividades.

Ao serem questionados como está sendo estudar no ensino médio, o grupo de discussão do 2º ano revelou sentir saudades do método tradicional de escrever no quadro e considera que as aulas atuais, muitas vezes rápidas e digitais, são menos eficazes. (Passagem ensino médio, linhas 12-52):

Bm: L Eu tô sentindo falta dos professores passarem atividade no quadro pra nós escrever (.) Por que é muito chato ficar assistindo as aulas assim, as vezes;

Rm: É (.) Eu achava que os professores eram diferentes, sabe? (2) Rapaz, fico agoniado, sabe?

Ff: E tipo, é uma nova (1) É um novo ensino pra gente. É totalmente diferente, né? Porque a gente já estava acostumado (.) numa matéria por matéria, né? (1) Agora, hoje em dia, a gente tem que (2) É uma nova experiência, porque a gente... É uma nova tecnologia. A gente tem que prestar atenção na tela, e é meio difícil pra gente pegar

muito rápido. Esse tipo de coisa, né? Os exemplos, principalmente, porque muitos de nós alunos prestam atenção e muitos não prestam. Então, tudo isso impacta pra nós, entendeu? (1) A gente não consegue pegar muito rápido (1), entendeu? Pra gente aprender mais ou menos.

Rm: “É muito chato, ter que assistir”.

?m ou ?f: L É três dias de conteúdo. É muito rápido ()

Bm: É, prova, passa muita prova, uma semana, duas provas.

Ff: Tipo, é um conteúdo hoje, amanhã, vamos supor, já é uma prova, uma avaliação, né?

Bm: É ()

Ff: E pra nós, pra nós é super carregado, né? (.) Pra gente estudar como nós, somos jovens, apesar de a gente ter a nossa mentalidade, tem que estar tudo totalmente organizado, né? (.) Com relação à matéria.

Vf: Então (1) eu acredito que o fato dessas novas matérias terem sido inseridas na grade curricular, elas têm, tipo assim, tirado o tempo que seria necessário pra gente estudar essas matérias que são mais importantes, no caso física, matemática, ciência, biologia, português (1) língua portuguesa, sociologia.

Ff: Química!

Rm: Química! Aquele negócio de física ()

Vf: () E tipo, vai muito rápido assim as matérias pra que essas outras sejam inseridas. Então acho isso meio confuso pra gente. A gente (2) fica meio atrapalhado, porque o ensino já era acelerado, aí com essas matérias ficou mais rápido ainda (1) Bem difícil de acompanhar

Ff: L () É, bem mais difícil

Jm: L () É por isso que Falta muita gente todos os dias, sabe?

Bm: L () verdade (.) pessoal desiste

Jm: Só vem assistir e fazer mais nada, fica doido

Bm: Por isso que o pessoal começa a desistir

Durante o grupo de discussão, o grupo expressou uma preocupação com a carga de provas e o ritmo acelerado das matérias, o que dificulta a absorção do conteúdo. Além disso, os jovens mencionam que a inserção de novas matérias está sobrecarregando o tempo disponível para as disciplinas mais tradicionais, como física, química, matemática, entre outras, podendo também estar resultando na falta de presença e desmotivação entre os alunos.

Os dados do grupo indicam que a implementação da reforma do ensino médio e a proposta de ensino adotada não está totalmente alinhada com as necessidades e realidades dos jovens entrevistados, uma vez que, a maioria dos participantes não recebeu informações suficientes sobre as mudanças no currículo e não teve a oportunidade de participar da escolha das novas disciplinas, isto é, tanto em relação ao ensino médio no modelo de ensino mediado por tecnologias quanto a nova organização curricular do ensino médio. A expectativa de Becker (Bm) em relação ao Ensino Mediado por Tecnologias, ao imaginar uma escola que proponha uma inclusão digital mais direta, como o acesso a computadores e internet, também revela uma ausência de esclarecimento sobre o ensino médio disponível para os alunos que moram na zona rural rodoviária do Amazonas.

A dificuldade no acesso a recursos tecnológicos, inegavelmente, contribui para essa insatisfação, revelando a desigualdade no acesso à internet e a falta de equipamentos adequados ao modelo de ensino vivenciado.

Desse modo, revela-se uma necessidade urgente em ajustar o sistema educacional para que ele possa, de fato, atender melhor às diversas realidades e necessidades dos jovens. É fundamental que haja uma comunicação ampla e diversificada, que seja inclusiva, no que se tratar de reformas educacionais, contando com a participação ativa dos estudantes na definição e modificações no currículo. Além disso, é preciso essencialmente, garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos tecnológicos fundamentais para o aprendizado. A presença de Zoro (Zm), um jovem indígena e Javi (Jm) um jovem venezuelano, destacam também a importância de considerar a pluralidade cultural e social dos estudantes no desenvolvimento de políticas educacionais, de modo a assegurar que as necessidades específicas desses jovens sejam adequadamente atendidas, reconhecidas e valorizadas.

Desse modo, entendemos que as expectativas dos jovens em relação ao novo ensino médio não estão sendo atendidas, uma vez que, muitos estudantes acreditam que as novas disciplinas têm pouca importância para suas trajetórias profissionais e pessoais, enfrentando a falta de acesso adequado à tecnologia, a ausência de participação na construção curricular e a necessidade de informações claras a respeito do ensino do novo ensino médio e do modelo educacional adotado nas comunidades distantes do Amazonas. Essa diferença entre as expectativas dos alunos e a realidade da reforma curricular, reforça a necessidade de ajustes no sistema educacional, para que ele possa melhor cumprir suas promessas e alinhar suas propostas com as realidades dos jovens na zona rural rodoviária de Manaus.

Krawczyk (2009) aponta que, no passado, a conclusão do ensino médio era restrito a uma parcela privilegiada da população, significando que apenas uma pequena parte dos jovens tinha acesso a essa etapa educacional, o que acabou criando uma divisão entre aqueles que podiam continuar seus estudos e aqueles que não podiam. No entanto, chama atenção a expansão e obrigatoriedade ocorrida nas últimas décadas, modificando essa situação. O acesso ao ensino médio se ampliou, permitindo que um maior número de estudantes, incluindo aqueles de camadas menos privilegiadas, tivesse a oportunidade de concluir essa etapa. Apesar desse avanço, surgem novos desafios, pois a qualidade e a contextualização da educação podem variar.

Nesta perspectiva, a autora reforça que:

o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação. (Krawczyk, 2009, p. 757)

Nesse sentido, apesar da ampliação do acesso ao ensino médio nas últimas décadas, a verdadeira democratização do ensino ocorrerá, finalmente, quando todos os jovens e adolescentes, independentemente de sua origem social, tiverem acesso à uma educação que esteja próxima às suas realidades e às suas condições de vida. Trata-se de garantir que todos recebam uma educação integral, crítica e reflexiva, que prepare adequadamente para os desafios e oportunidades do mundo atual.

Para Krawczyk (2009, p; 767)

o desafio posto para a escola de aproximar o aluno do mundo contemporâneo torna-se ainda maior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Não pode esquecer-se da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente no que se refere ao ensino médio.

Desse modo, a renovação da racionalidade pedagógica não pode ser um projeto individual nem técnico, pois envolve refletir sobre o trabalho escolar no marco da construção de uma sociedade democrática e pluralista, ou seja, é preciso, de fato, que a escola mude e reencontre seu lugar como instituição cultural em face das mudanças sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas, “mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão” (Krawczyk, 2009, p. 767).

Os itinerários formativos, introduzidos pela reforma do Ensino Médio, têm como objetivo oferecer uma maior flexibilidade curricular e preparar os alunos para diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas (Brasil, 2017). No entanto, a percepção dos jovens entrevistados revela uma desconexão entre os objetivos da reforma e as realidades e expectativas desses estudantes.

O grupo de discussão realizado com os jovens do 1º ano revelou que não participou de nenhuma discussão sobre o novo ensino médio e que não recebeu nenhum esclarecimento sobre as mudanças ocorridas no âmbito desta etapa, ao serem questionados sobre os itinerários formativos, inicialmente, tiveram dificuldades para compreender que tratava-se das novas disciplinas inseridas no currículo, essa falta de clareza entre os jovens sobre algumas disciplinas do novo ensino médio, se acentua ainda mais em razão de alguns jovens do 1º ano terem contato

com a disciplina somente no período de abordagem, como ocorre na forma de ensino modular. No entanto, nesse mesmo grupo havia estudantes que cursaram o 1º ano do ensino médio no ano anterior, mas não conseguiram dar prosseguimento, retornando no ano seguinte e para o modelo de ensino mediado por tecnologias. Ao esclarecer o conceito de itinerários formativos, retomei as perguntas para explorar a compreensão dos estudantes sobre as mudanças no currículo do ensino médio (Passagem Itinerários Formativos, linhas 229-247).

Y: L. Então, vamos para o próximo bloco, que é o bloco Projeto de Vida, né? Como vocês ainda não tiveram essa aula de Projeto de Vida, eu não tenho como perguntar para os que ainda não cursaram, mas vocês, como vocês estão aqui, vocês já tiveram essa experiência, são alunos do primeiro ano, o que vocês acharam dessa experiência de cursar, de ter aulas, como foram as aulas de Projeto de Vida que vocês tiveram?

Em: Eu achei que não foi muito útil.

Y: Não foi útil?

Em: Porque, tipo assim, a professora não dava aula, a gente achava que entendia e depois ela passava uma atividade e a atividade -tava perguntando lá o que que tu quer fazer da tua vida? A gente respondia, aí quando ia ler a nota na prova não era o que a gente esperava, entendeu? Então pra mim eu acho que não vale a pena. (3) Eu vou ser bem sincero, eu não prestava atenção nesse negócio, eu só fazia a mesma procurava no Google. Botava qualquer coisa, mas assim... Eu nunca fui... Para mim também eu achei... não fui útil. Para ser bem claro, não fui útil.

O jovem Elias é um dos estudantes que mais participou ativamente do grupo de discussão, deixando bem clara sua percepção em relação aos temas abordados. Durante a condução do grupo de discussão, o estudante revelou que, assim como os outros colegas, ele não obteve informações sobre o conceito de itinerários formativos. A narrativa de Elias revela o distanciamento entre a abordagem prometida com a reforma curricular do ensino médio e a prática adotada, especialmente neste contexto de ensino mediado por tecnologias na zona rural rodoviária, reforçando a ideia de que a implementação do novo ensino médio, além não de não ter sido bem comunicada entre a comunidade acadêmica, não é totalmente compreendida pela maioria dos estudantes. Durante o grupo houve confusão sobre as novas disciplinas e como elas se encaixam no currículo, enquanto aqueles que já tiveram contato com as novas disciplinas apontaram insatisfação em relação, como Elias que considerou inútil a disciplina de Projeto de Vida.

A ausência na participação dos outros participantes do grupo de discussão, indica que apesar da tentativa de esclarecimento por parte da pesquisadora, os alunos não tiveram uma compreensão sólida do assunto e aqueles que já cursaram, compartilharam experiência semelhante à de Elias, apontando para um problema na implementação das mudanças no ensino médio.

De modo parecido, o grupo do 2º ano apresentou uma série de preocupações comuns em relação à disciplina de Projeto de Vida (Passagem Itinerários Formativos, linhas 180-211):

Y: Vocês poderiam contar como tem sido as atividades ou as aulas de projeto de vida? Como é que foram essas aulas?

Jm: É complicado sabe (1) fazer. Um pouco complicado ()
ainda mais que a gente não se decide o que ele vai escolher, qual a faculdade que ele vai cursar (1) tipo (.) eu ainda não me decido não, eu tenho uma opinião muito forte para pensar.

Ff: É verdade, é uma opinião que às vezes a gente quer uma coisa, a gente quer uma coisa e totalmente na mesma hora a gente quer outra coisa. Então é uma coisa assim que é meio complicado pra nós.

Jm: É bastante difícil.

Ff: É uma responsabilidade praticamente, né? A gente tem que decidir e se dedicar cada vez mais ainda naquela (1) Nesse curso.

?m: Se dedicar bastante ()

Vf: Ano passado quando eu cheguei (1) -tava na metade dessas matérias e tipo assim, eu fiquei meio perdida, porque era uma coisa da escola, a gente discutia muito entre si, qual era o nosso propósito de vida, o que a gente queria fazer. Eu senti um pouco de falta disso aqui no colégio, porque foi uma diferença, muito grande (1) porque foi tipo assim (1) eu cheguei na metade da disciplina e eles estavam apresentando outras coisas e eu fiquei assim (2) É bem diferente do que estava sendo trabalhado antes (.) então eu acho assim que não teve uma oportunidade de a gente conversar, discutir entre si, de a gente ter um esclarecimento de mente sobre o que a gente queria fazer da nossa vida (1) tipo, uma conversa com o professor para ter uma nova perspectiva (1) mostrar um novo caminho de curso, de faculdade, de trabalho (2) é (.) pra você se autoconhecer né? Pra você conhecer qual é sua compatibilidade, o que você quer fazer. Eu senti muita dificuldade nessa parte assim (.) foi uma realidade bem diferente do que eu estava estudando no colégio.

Os jovens participantes do grupo de discussão demonstram uma profunda sensação de complexidade e indecisão em relação ao futuro e a disciplina de Projeto de Vida. Javi expressa uma dificuldade em escolher qual faculdade cursar, refletindo algo que é comum entre os jovens: a falta de clareza sobre suas aspirações profissionais. Da mesma forma, Fabíola aponta a mudança de opinião como um problema frequente, ilustrando o conflito interno que muitos estudantes vivenciam ao tentarem alinhar seus desejos e decisões com suas realidades.

Além disso, Vany destaca que ao ser transferida para o ensino mediado por tecnologias no ano anterior, percebeu uma grande diferença entre as atividades adotadas entre as escolas que estudou, mencionando ter se sentido perdida. A percepção de Vany aponta para a urgência em repensar o processo de implantação do novo ensino médio, principalmente nas realidades mais distantes dos centros urbanos, de forma a não limitar-se aos recursos tecnológicos, mas que oportunize aos jovens que estão presencialmente na escola, oportunidades para discussões e reflexões aprofundadas sobre si e sobre o outro, além de vivenciarem diferentes espaços assegurados para seu desenvolvimento integral.

Os jovens reconhecem a importância de momentos de interação, de um processo educativo que envolva apresentações em sala de aula, trabalhos em grupo, para que assim, possam desenvolver habilidades, como a confiança e comunicação. Isto pode ser observado ao

relembrarem um momento em que puderam apresentar um trabalho sobre o componente Cultura Digital para os colegas de outras salas (Passagem Itinerários formativos, linhas 221-251):

Bm: Professora, uma das coisas que eu mais gostei no passado foi das apresentações que a gente fez pra sua turma (.) várias apresentações que a gente fez né? (.) É bom né? (1) O entretenimento com a turma das salas lá né? Que a gente perde, então, o medo, assim, de falar, né? A gente se aprofunda mais na matéria.

Y: É, é isso aí.

Bm: A gente vai começando a perder o medo, assim, de falar no público.

Ff: A gente se expressa mais no caso, né? A gente vai pegando mais amizade com os outros, com as outras, e quando (.) não vai ter aquela dificuldade de (.) falar lá na frente (1) de -tar com aquela vergonha, né?

Bm: () mais confiança, no caso

Ff: Já praticamente vai estar, tipo, normalizado como nós. A gente chegou aqui e -tava muito nervoso né?

Ff: A maioria do pessoal fica todo nervoso e tem que perder o nervosismo. Uma hora ou outra -cês vão trabalhar com atendimento ao público.

Sendo assim, entendemos que é crucial melhorar a qualidade da educação ofertada nessas regiões mais remotas, investindo na formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino, melhorando a infraestrutura disponibilizada aos estudantes e as próprias condições de ensino desses jovens.

No grupo de discussão realizado com os jovens do 3º ano, os estudantes também informaram que não participaram de nenhuma escolha ou discussão sobre a nova abordagem do currículo do ensino médio. Para alguns jovens, as novas disciplinas não representaram nenhuma importância ou sentido para sua formação, com exceção do jovem Zoro (Zm) que destacou que a disciplina de “Finanças” referindo-se ao componente “Matemática Financeira”, foi particularmente impactante.

Para a maioria dos jovens entrevistados, os itinerários formativos parecem ser um conceito pouco claro e com aplicação prática limitada. Embora a proposta do Novo Ensino Médio seja proporcionar uma personalização do currículo e permitir que os alunos escolham disciplinas conforme seus interesses e projetos de vida, os dados mostram que os estudantes dos grupos de discussão não participaram efetivamente na escolha das disciplinas. A falta de clareza e de envolvimento no processo faz com que esses itinerários formativos sejam vistos como pouco relevantes ou de pouca importância. Alguns jovens entrevistados, por exemplo, indicaram que as novas disciplinas propostas pelo novo ensino médio têm pouca importância para eles, o que sugere que a proposta de itinerários formativos ainda não conseguiu conectar-se com os interesses e necessidades reais dos alunos. Para a jovem Vany (Vf), a disciplina Projeto de Vida indica que, a princípio, ela compreende a relevância do conteúdo e sua aplicação na prática, no entanto, expressa insatisfação como a disciplina foi desenvolvida,

sugerindo um distanciamento entre o que ela esperava e o que realmente experimentou (Passagem Itinerários formativos, linhas 221-224): “Vf: Eu achei muito importante essa disciplina, só que a forma que ela foi desenvolvida não foi (1) assim (.) muito legal do que eu era esperando, entendeu? Eu acho que pra gente aluno, né? (1) É um pouco assim, decepcionante, assim, né?”

Portanto, observamos que a implementação dos itinerários formativos precisa ser reavaliada, de modo que, o ensino médio, possa garantir aos jovens oportunidades reais de aprendizado, que sejam significativas e alinhadas às expectativas escolares dos estudantes. É fundamental que haja um maior envolvimento dos estudantes no processo de formulação das políticas curriculares, tornando a comunicação mais eficaz sobre como essas mudanças impostas aos jovens estudantes do ensino médio podem impactar suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Uma das mudanças no currículo do ensino médio foi a introdução do Projeto de Vida como componente curricular, que segundo a Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas, tem como objetivo articular o protagonismo juvenil articulado à construção do seu projeto de vida, “no sentido de que este possa continuar aprendendo e participar ativamente do mundo do trabalho” (AMAZONAS, 2021, p. 9). Segundo a Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (2021, p. 23), o Projeto de Vida

está diretamente relacionado aos seus anseios, interesses e aspirações, desta forma a formação integral do educando deve permear todas as dimensões: física, cognitiva, afetiva, social, cultural e emocional, inclusive as decisões na sua formação acadêmica ou para o mundo do trabalho, bem como ao estilo de vida dos estudantes, com escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas

Desse modo, o documento assegura que a formação dos jovens nas escolas seja efetiva e de qualidade, dialogando com os contextos, interesses, necessidades e anseios dos estudantes, ao mesmo tempo, que os prepare para lidar, com autonomia, com os desafios de sua existência e contribuindo para que construam e implementem projetos de vida significativos, de modo que possibilite ao jovem vivenciar sua cidadania, transformando-o em um participante ativo da sua própria história, de forma solidária e democrática, deve ser capaz de acolher seus docentes e discentes num contexto educacional colaborativo, com diálogos e saberes, compartilhando experiências relevantes e sistemáticas na construção dos conhecimentos e de princípios de moral, de valores e de cidadania (AMAZONAS, 2021).

Para os jovens do grupo de discussão do 2º ano, como mencionado anteriormente, a experiência com a disciplina de Projeto de Vida não correspondeu às expectativas dos

estudantes. Apesar da experiência com a disciplina não ter sido uma experiência totalmente positiva, Vany e Becker apontam para importância da disciplina e a estudante questiona a forma de sua abordagem e como ela foi introduzida na grade curricular do ensino médio, uma vez que sua introdução no currículo, reduziu a carga horária de outros componentes considerados pela estudante, como mais importantes (Passagem Projeto de Vida, linhas 252-273):

Y: Vocês consideram que o projeto de vida é uma disciplina importante para a formação no ensino médio?

Bm: É importante.

Y: Então podem reforçar, por quê? Qual é o sentido dessa disciplina para vocês?

Ff: Tipo eles te dão caminho, entendeu (.) Pra ti, um guia, para ti enxergar no teu futuro, a carreira que tu vai querer (.) Se decidir ter uma opinião pra ter um futuro. Porque é esse daí que tu vai depender do dinheiro. Tua carreira, tua família, tudo faz isso. Entendeu? Se não tiver dinheiro, já era.

Vf: Mas eu acredito assim, que nesse caso, o corte das disciplinas, elas não deveriam desfocar as disciplinas principais. Poderia ser, digamos assim, um pouco menor, deveria ser menor, o conteúdo principal deveria ser mais abrangente, mais reforçado do que essas matérias, **mais importante**, mas não que não seja importante, projeto de vida eu creio que seja bastante importante. Porque a gente é mais jovem, aquele momento (), de você se ver, se encontrar. Aí você vai com o professor ou professora que te ajuda, que te auxilia. Poxa, isso é bom, é maravilhoso, né?

Embora haja consenso entre os estudantes sobre a importância, a discussão não contou com exemplos específicos de como o projeto de vida é implementado no currículo e quais são os resultados que podem ser observados. A visão de Fabíola (Fm) centra sua perspectiva de projeto de vida na dimensão econômica, revelando que a implementação tem ocorrido de forma distinta das realidades dos estudantes, sem detalhes ou um equilíbrio cuidadoso com as outras disciplinas.

Apesar do tema projeto de vida ter ganhado destaque nas escolas, “nenhum dos referidos marcos legais apresenta uma definição desse conceito, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação” (Silva e Danza, 2022, p. 2). Para o autor, é fundamental considerar que, além de ser objeto de ensino, o projeto de vida deve ser passível de ser construído através de práticas pedagógicas que envolvam aspectos psicológicos como valores e identidade. No entanto, sem as devidas orientações e condições, torna-se ainda mais desafiador para os educadores implementar práticas pedagógicas eficazes, principalmente em modelos de ensino como o ensino mediado por tecnologias.

Perguntei ao grupo com os jovens do 1º ano, sobre a importância de projeto de vida em sua formação, de forma cética, a jovem Estrela responde negativamente e Elias concorda, enquanto para a jovem Vivi, a disciplina de projeto de vida deveria ser substituída por educação

em informática, sob o argumento que o conhecimento de informática é essencial para a maioria das profissões. Ela destaca que nem todas as escolas oferecem cursos de informática, o que pode ser um problema para pessoas com baixa renda que não podem pagar por cursos particulares, defendendo a importância de tornar o aprendizado em informática mais acessível, especialmente em um contexto de ensino tecnológico (Passagem Projeto de vida, linhas 249-288):

Y: Vocês consideram que o projeto de vida é uma disciplina importante para a formação?

Ef: Não.

Em: Formação não

Vm: Eu achava melhor um negócio de projeto tipo assim (.) porque toda pessoa, quando ela vai trabalhar, tem que ter informática, sabe? E nem todas as escolas tipo (.) dão aula de informática. Aí, tipo, tem gente que tem muito (1) como pode dizer (1) renda baixa entendeu? Aí tipo (1) a pessoa não tem. Tem gente que nem toda vez tem dinheiro pra pagar pra fazer informática. Então já tem esse negócio de projeto de vida, esses negócio- assim, mas antes, tipo, dá aula de informática nas escolas, entendeu? Eu acharia melhor isso.

Ef: Eu também acharia melhor.

Vf: Porque nos empregos, todos, tipo, tem, né? Ó, se tipo, se tu for procurar, ah, vou coisar uma loja, tipo, até ser coisa de mercado, assim, de ()

Ef: Gerente, essas coisas assim.

Vf: Tem que ter informática, entendeu?

Vf: Tipo assim, nem toda gente tem dinheiro, sabe?

Vf: É que nem no Otávio Mourão, teve um tempo aí que era, acho que passou três meses dando aula de informática pra quem quisesse e ninguém ia aprender informática.

Vf: Tipo assim, ó, eu achava melhor, tipo assim, bolsa, ai, dá 200 reais, eu achava melhor, tipo, dar bolsa informática, entendeu? Porque, tipo assim, ó, **todo canto que tu vai** é necessário, tipo, tu aprender informática.

Em: Seria bem útil também, até porque a gente está estudando no tecnológico, já tem algo a ver com a informática, o tecnológico. Então seria bem útil ter essa oportunidade de fazer informática nas escolas.

Para muitos dos entrevistados, a escola é vista como um espaço fundamental para a construção desses projetos, embora as percepções e expectativas em relação ao suporte que a escola oferece para isso variem significativamente. Para Rodrigo, Jaque e Claudia, participantes do grupo de discussão do 3º ano, a escola desempenha um papel fundamental na preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho. Rodrigo, por exemplo, vê a escola como um meio de se preparar para tanto para o Ensino Técnico e Superior, enquanto Jaque e Claudia destacam o papel da escola para se preparar para o mercado de trabalho e para empreender.

Os jovens entrevistados, sejam eles imigrantes, migrantes ou nativos, formam um grupo diversificado e dinâmico, e essa diversidade deve ser valorizada, de modo que possa ser explorada de maneira construtiva para fortalecer a sociedade. Foi possível observar também que, em comparação com seus pais, esses jovens são significativamente mais escolarizados, o

que reflete o avanço no acesso à educação e o usufruto de um direito fundamental que, até pouco tempo atrás, era limitado. Isso os coloca em uma posição de maior qualificação, o que pode influenciar diretamente sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, muitos desses jovens enfrentam desafios ao buscar o primeiro emprego, já que o acesso a boas oportunidades ainda é desigual, o que pode, inclusive, explicar o crescente interesse pelo empreendedorismo, como apontado por alguns jovens nesta pesquisa. Além disso, há também o envolvimento com as novas disciplinas do ensino médio que difundem ideias e os ideais do empreendedorismo.

Coan (2013) critica essas proposições que visam a ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo produtivo e novas formas de organizar e gerenciar o trabalho na perspectiva de formar um trabalhador de novo tipo, o autor reforça que a individualização das iniciativas que consiste em jogar para o indivíduo a tarefa de sua autorrealização merece atenção, uma vez que:

“(...) se trata de uma ideologia que serve para legitimar a ordem vigente, não tem poder explicativo da realidade, intenta acomodar as pessoas, além de tratar a realidade de forma abstrata. Essa teoria, em síntese, sugere que basta que se tenha um sonho, não interessa qual seja, para que se possa realizá-lo (Coan, 2013, p. 11).

De acordo com Coan (2013, p. 13) “nas sociedades de classe, como é a capitalista, o discurso ideológico é utilizado para levar as pessoas a aceitarem as relações sociais vigentes sem questioná-las”. Desse modo, é imprescindível reconhecer como a sociedade capitalista tem operado e influenciado nas políticas públicas educacionais, tentando naturalizar suas contradições. Desse modo, a falta de clareza, a ausência do envolvimento dos jovens nas escolhas curriculares e ausência de uma infraestrutura adequada para as atividades pedagógicas, podem prejudicar a capacidade da escola de apoiar efetivamente esses projetos de vida.

A percepção dos jovens estudantes de que a proposta do novo ensino médio não atende às suas expectativas sugere uma necessidade urgente de alinhar as ofertas curriculares com os interesses e aspirações dos alunos, sendo necessário um currículo e condições significativas que garantam aos estudantes o acesso a orientações e recursos que ajudem a concretizar suas metas. A escola deve ser um espaço que não apenas forneça conhecimento acadêmico, mas que também apoie o desenvolvimento de práticas que ajudem os alunos a alcançarem seus objetivos futuros. Para Krawczyk (2009, p. 766) “para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento”.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) enfatiza a importância da formação integral do ser humano, também argumenta que os alunos tomarão suas decisões baseadas em seu Projeto de Vida, que deveria refletir suas aspirações e interesses (Brasil, 2018b).

O argumento se constrói em torno da afirmação de que as escolhas dos alunos se darão a partir dos pilares que compõem o seu Projeto de Vida, no entanto sabemos que a própria realidade pode conformá-lo. Entre os alunos de baixa renda, por exemplo, que buscam se inserir precocemente no mercado de trabalho, as escolhas podem ser relacionadas diretamente às necessidades econômicas, o que pode nos levar a um Novo Ensino Médio que não é tão novo assim, já que seus resultados podem se aproximar muito da velha educação tecnicista em que a dimensão da formação técnica se sobrepõe à formação humanista, tão necessária para a formação integral do ser humano (Braggio e Silva, 2023, p. 16).

Braggio e Silva (2023) destacam um potencial problema na implementação prática do Novo Ensino Médio conforme proposto pela BNCC, em que, apesar da intenção de oferecer uma formação integral do ser humano, enfatizando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento emocional, social e ético dos estudantes, as condições reais enfrentadas pelos alunos desafiam a eficácia do modelo proposto, resultando em uma formação que, na prática, não é tão abrangente quanto o desejado e incapaz de promover uma educação verdadeiramente integral, ou seja:

a rigor, o novo ensino médio propõe uma reforma do currículo que não aponta para uma expansão da rede física e nem tem relação com melhorias nas condições de trabalho docente, salário, carreira e com a qualidade da permanência dos estudantes na escola (Ferreira, 2023, p. 14)..

De acordo com Ferreira (2023), se observarmos as reformas produzidas desde a década de 1990, não somente no Brasil, entenderemos que são marcadas por mudanças nas políticas curriculares, como se apenas a reforma do currículo fosse o suficiente para reduzir os desafios enfrentados no ensino médio brasileiro. Desse modo, as reformas educacionais foram realizadas com a finalidade de alterar as relações de poder e controle, operando mudanças nos conteúdos de ensino “como forma de estabelecer o que é válido e legítimo de ser ensinado” (Ferreira, 2023, p. 14).

Para Ferreira (2023, p. 14) “a centralidade de uma reforma no currículo escolar deixa evidente que se trata de uma política com intencionalidades de transferência de responsabilização para outros (no caso, professores e estudantes) pelo sucesso ou fracasso da educação”. A análise das percepções dos jovens sobre o Ensino Médio revela um cenário multifacetado e complexo. Para entender melhor qual ensino médio é desejado e necessário, é essencial considerar as diferentes perspectivas e experiências dos alunos.

Tanto na realização dos grupos de discussão quanto no preenchimento dos questionários, os dados mostram que, para os jovens participantes dos grupos de discussão, o ensino médio é visto como uma etapa fundamental para a preparação acadêmica e profissional. Os jovens estudantes valorizam profundamente a escola como um meio de alcançar seus

objetivos de vida, seja através do ingresso no ensino superior ou mercado de trabalho. Por outro lado, alguns jovens expressaram uma preocupação com a relevância das novas propostas curriculares. A percepção de que as novas disciplinas do novo ensino médio, ou seja, os itinerários formativos não atendem às suas expectativas e a falta de esclarecimentos sobre as mudanças, demonstram uma desconexão entre as reformas propostas e as necessidades reais dos alunos.

Fazer e pensar o ensino médio para jovens indígenas e de outros grupos étnicos do Brasil e de países vizinhos é uma experiência que envolve diversos desafios e demandas, refletindo a relação entre a educação formal e a preservação das identidades e experiências culturais desses povos. O ensino médio, para essas populações, não se resume apenas a uma transição para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior, mas também é um campo de negociação entre o conhecimento tradicional historicamente acumulado e produzido de suas culturas e as exigências do sistema educacional nacional. Em suma, para os jovens, sejam eles de diferentes grupos culturais ou não, fazer o ensino médio não é apenas uma questão de concluir um ciclo de estudos, ao contrário, é uma maneira de equilibrar a preservação de suas identidades culturais com as exigências da sociedade moderna, e um caminho para exercer a cidadania em um mundo que precisa urgentemente repensar seus valores, suas formas de saber e viver e que, portanto, deve respeitar as especificidades e necessidades desses povos.

Annes e Genya, estudantes do 3º ano do ensino médio, assim como outros jovens, também relataram pouca importância para as novas disciplinas e destacam a necessidade de um Ensino Médio mais adaptado às suas realidades e interesses. É necessário garantir que as reformas educacionais atendam verdadeiramente às expectativas e necessidades dos alunos, oferecendo um currículo que seja relevante e alinhado com as construções de seus projetos de vida. A participação ativa dos estudantes no processo de definição das disciplinas e a melhoria na implementação das propostas curriculares são essenciais para criar um ensino médio que realmente prepare os jovens para seus futuros acadêmicos e profissionais. Segundo Krawczyk, (2009, p. 767) “há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc”.

Nos momentos finais dos grupos de discussão, pedi aos participantes que comentassem sobre suas experiências e opiniões sobre a escola que frequentam, ou seja, o ensino médio que vivenciam. O estudante Becker (Bm) do grupo de discussão realizado com os jovens do 2º ano do ensino médio, mencionou o desejo de ter um espaço para jogar futebol, considerando que a escola não tem instalações disponíveis para a prática de esportes e durante todo o percurso

formativo dos estudantes do ensino médio na modalidade de ensino mediado por tecnologias. Cabe ressaltar que até mesmo as aulas de Educação Física ocorrem somente no formato teórico, através de aulas expositivas e sem a devida prática de qualquer atividade física.

Durante o período de realização dos grupos de discussão, a merenda escolar era realizada pelos próprios estudantes em forma de revezamento entre as três turmas existentes na escola no turno noturno. Diante da falta de merendeira para esse preparo, um grupo de 3 a 4 estudantes, de uma determinada turma, se organizava na cozinha da escola e realizava esse preparo. Becker (Bm) comenta seu desconforto com a falta de merendeira na escola e sugere que os alunos do primeiro ano (novatos) deveriam ter a oportunidade de treinar e preparar a comida. O comentário de Becker (Bm) reflete a desigualdade social vivenciada pelos jovens em diferentes contextos, que além de terem diversos direitos negligenciados, participam de tarefas que negam seu direito à educação. Javi (Jm) comenta sobre a necessidade da atuação de um gestor na escola e mais professores. Os estudantes desse grupo de discussão reconhecem tanto aspectos positivos quanto negativos, sugerindo diversas melhorias para a escola. A principal crítica centra-se na necessidade de uma melhor organização e recursos, além da necessidade de mais professores e melhores estruturas para atividades extracurriculares.

Y: Vocês poderiam falar um pouco sobre a escola que vocês estudam? Quais ideias que vocês têm sobre o que poderia ser acrescentado? Que mudança que vocês imaginam?

Bm: () futebol (1) quem não sente falta de jogar uma bola (2) se tivesse uma merendeira (2) já que a gente não pode colocar uma merendeira, tinha que deixar pelo menos os meninos do primeiro ano, que são tudo novatos, né? Deixar eles treinando lá por duas semanas, professora, fazendo comida lá pra nós lá, pra eles aprenderem

Y: Continuem.

Jm: Tipo, ter um diretor na escola eu achava bom (2) Se tivesse mais professores, ia ser top, ia ser legal.

Em seguida, o jovem Emerson (Em) relata que se pudesse realizar uma mudança na escola, seria em relação a interatividade em sala de aula, “**Em:** Interagir mais com o professor né? Porque, tipo, eu não consigo acompanhar muito bem a aula. Tipo, eu já não consigo mais aprender por causa dessa falta de interação com o professor (1) e é só isso mesmo.” (Passagem Escola, linhas 382-385).

O diálogo continua e os jovens comentam sobre como o papel do professor influencia em suas experiências educacionais. Isa (If) destaca a importância de professores que se preocupam com o progresso dos alunos, exemplificando sua professora presencial, que é descrita como alguém que promove esforços para apoiar todos os seus alunos comparando com uma experiência negativa em outra instituição. A discussão também sugere mais recursos, como

professores adicionais e melhorias na infraestrutura, como aponta o jovem venezuelano Javi (Jm) (Passagem Escola, linhas 390-424):

If: Tipo assim, sobre os professores, sabe, que vocês cobrem... tipo é legal que vocês, que a senhora, a professora Fátima, que vão atrás de:: notas para os alunos e tal. No caso ela, não sei a senhora ()

Jm: Ela dá uma oportunidade para os alunos (1) a professora é ()

m?: ela tenta ajudar a gente

Ff: Ela tenta ajudar a gente de todas as formas, né? Todos os alunos (.) até porque ela não vai querer deixar nenhum aluno dela pra trás, entendeu? Ela fica totalmente chateada. Então, isso ia melhorar muito mais ainda, as (.) mais a atenção dos professores, entendeu, das outras disciplinas.

Jm: Eu acho que ela deve ser ()

Jm: Imagina só ()

Y: Quê Fabíola que ia melhorar?

Bf: Assim, mais de professores para a outra disciplina, entendeu?

Y: Perfeito, perfeito.

Jm: Imagino que, ao passar a metade da turma dela, o que ela ia sentir? O que vocês acham que ela ia sentir? () ela ia se sentir triste, porque o esforço dela não valeu a pena, entendeu?

() Ela ia tentar ajudar todos nós, entendeu?

Ff: Então, no caso dela, ela ia pensar assim, o quê que tô fazendo sendo professora, porque se os alunos não querem prestar atenção pra nada.

Jm: E agora o que ela sente se todos os alunos dela vai pra faculdade, se graduam, o que que ela sente agora?

Ff: Um orgulho, maravilhoso.

Jm: um orgulho

Ff: Com certeza. É como se fosse filho dela, entendeu?

If: É, é diferente, porque eu estudei uma semana mais ou menos lá no Osmar, eu vim de lá também, eu estudei lá de manhã e tipo, aqui vocês vão atrás dos alunos, e lá os professores não estão nem aí pra gente. Só entra na sala e passa atividade () se a gente tem nota ou não.

Jm: Mais bom se tivesse mais professores de noite () se a escola fosse mais grande, se a quadra fosse lá atrás

Na sequência, ainda na passagem sobre a escola ou sobre o ensino médio que gostariam de vivenciar, os alunos reforçam a necessidade de maior interatividade. Vany (Vf) tece alguns elogios à escola, mas aponta a ausência de atividades que promovam uma participação mais ativa dos alunos, como por exemplo, o engajamento na gestão democrática, ao referir-se sobre a necessidade de implementação de um grêmio estudantil e o desejo em participar de ações correlatas a essa instância participativa, sugerindo gincanas, rodas de conversa, entre outras atividades que incentivem a expressão e o envolvimento dos estudantes.

Vf: Uma interatividade que nem eles tão falando. A nossa escola é maravilhosa, tem copa, tem gente que dão suporte pra gente, só que falta, digamos assim, uma participação a mais, uma interação a mais, que nem os outros colégios é (.) que tem turno matutino, vespertino. Tipo assim, aquela interação, de reunir todo mundo. Tipo uma gincana, entendeu (.) uma participação a mais, é:: uma:: Como é que fala? () tipo, grêmio estudantil pra gente sentir, a gente ter um momento de participação () isso, jogos de perguntas, interatividade com os alunos, com os

professores. Eu acho que é isso que é mais necessário pra prender um pouco mais a mente dos jovens pra não ficar aquela coisa monótona, só tipo na sala, assiste, entrega tarefa. Não, tipo, é mais interatividade, quem sabe uma roda de conversa pra (1) como é que fala? uma conversação né? Que alguém se expressarem, tipo (1) uma exposição de arte, uma feira, uma (1) algo pra eles se expressarem a mais, né?

Ff: E se dedicar mais ainda, né?

Vf: Isso, uma roda de conversa pra ouvir os jovens. Tipo assim, como é que fala? Antes a gente fazia na minha antiga escola é bibli (.) biblioteca? algum negócio que a gente lia e os jovens poderiam conversar entre si sobre aquele livro e a gente se expressava um pouco mais, entendeu? Acho que falta mais essa dinâmica assim, um pouco, na nossa escola. Mais a participação assim.

Durante a realização dos grupos de discussão foi comum ouvir relatos de comparação da escola atual com a anterior, o estudante Becker (Bm) relembra sua trajetória na escola em que estudou durante o ensino fundamental, localizada também na zona rural, onde relatou ser mais engajado, trazendo para o grupo as memórias de passeios e competições enriquecedoras em que participou, como as Olimpíadas de Matemática em que foi classificado alcançando a colocação de 1º lugar, o jovem critica a falta de atividades similares na escola atual, relatando que isto contribui para seu desânimo e sensação de que o ensino médio não corresponde às suas expectativas.

Ao perguntar como o grupo avalia a formação recebida na escola atual, os estudantes revelaram insatisfação generalizada. Becker (Bm) classificou a formação como ruim, expressando uma clara preferência pela escola anterior, a escola Abílio Alencar, que também está localizada na rodovia AM 010, no entanto, no turno noturno, atende apenas estudantes do ensino fundamental. O jovem Becker destaca que se houvesse a possibilidade estudaria em outra escola, justificando que a única razão para estar na escola atual é a necessidade de conciliar o trabalho e os estudos. O depoimento desse estudante foi extremamente marcante, uma vez que, evidencia a falta de opções de cursar o ensino médio na zona rural no período noturno e a insatisfação dos jovens com a atual oferta desta etapa. Javi (Jm) que é um jovem estudante venezuelano concorda com o depoimento do colega, reconhecendo a situação precária e afirma que, apesar das limitações, a escola atual é a melhor alternativa disponível, dada sua compatibilidade com os horários de trabalho (Passagem Escola, linhas 495-512):

Bm: Se tivesse professora (.) outra escola, que nem o Abílio à noite, de ensino médio, eu ia pra lá. Eu só vim pra cá mesmo porque. (1) eu tenho que trabalhar o dia todo e não tem opção né, eu só tenho isso aí.

Jm: É isso aí, isso daí é a melhor opção. Eu estudo na noite e trabalho de manhã, é uma ajuda que dá pra cada estudante, no caso, se ele estiver fazendo curso de manhã.

Bm: Mas é uma boa, porque ao menos tem uma escola aqui, né?

O consenso é de que, embora haja alguma estrutura e oportunidade, a qualidade do ensino poderia ser significativamente melhorada com mais interação, melhor suporte pedagógico, melhorias na infraestrutura com a disponibilização de bibliotecas, quadras esportivas, mais professores, salas de teatro ou outros espaços que colaborem para o desenvolvimento integral dos educandos.

No último bloco de perguntas, sobre as perspectivas atuais, questionei sobre a conclusão do ensino médio e por unanimidade os estudantes revelaram o desejo em concluir o ensino médio. Nesse bloco, os alunos trouxeram a importância de ter um espaço onde possam se expressar e receber suporte, mencionando a escola como um local de transformação e apoio, em que a estudante Vany (Vf) destaca o alto índice de depressão e ansiedade entre os jovens, com a afirmação de Fabíola que também acredita na importância da escola como um lugar de acolhimento (Passagem Escola, linhas 753-767):

Vf: Professora, eu gostaria que a gente trabalhasse mais com essa dinâmica de tudo que já foi, pra conversarmos como jovens. A gente vive em uma sociedade com muitos jovens com tendência à depressão e ansiedade. Há muitos problemas e a escola que a gente fica (.) assim (.) é um lugar de transformação, você está buscando uma melhora pra você e pra sua família, então eu acredito que um grupo de apoio, um momento de cada semana, ou um momento que a gente conversar, jovens ou grupos de professores, seria bem interessante, tipo uma psicanálise, ou a gente discutir um livro, algo que venha a causar interesse nos jovens. Se dedicar mais ainda.

Ff: Isso se expressarem mais, porque às vezes só falta um pouquinho de apoio, como ela disse, pra liberarem mais a mente deles, se interessarem mais. Quem sabe isso ajude eles a focar mais nos estudos. Eu acredito que há essa necessidade.

A jovem Vany (Vf) complementa e finaliza o bloco e a análise sobre a necessidade maior atenção para questões de saúde mental, ao citar estatísticas que apontam o número de pessoas com depressão e ansiedade (Passagem Escola, linhas 798-809):

If: É -fessora, a gente deveria ter mais apoio, porque querendo ou não, a escola é nossa segunda casa, né? Daí, tipo, a pessoa tá mal, aí ela vai pra escola pra tentar esquecer, mas não tem como esquecer, né? Porque fica na mente, daí ela deveria ter mais apoio, né, sobre isso, porque (2) matança, né? Que jovens se mata, o suicídio só cresce, né? Por conta disso, porque as pessoas estão mal, né, daí elas não têm apoio, porque quanto mais a gente cresce, tipo, no ensino fundamental, a gente tinha esses psicólogos, mas hoje em dia a gente não tem mais. Porque acaba crescendo e sendo deixado de lado.

Vf: É estatística. É, a cada duas pessoas, uma tem a tendência de ser depressivo ou ansioso. Se não for eu, é eles. @Se não for ele, é eu@ então, é algo (1) que precisa de uma atenção maior ()

Com os jovens do 1º ano do novo ensino médio mediado por tecnologias, não foi diferente, ao perguntar se tinham a pretensão de concluir o ensino médio, por unanimidade os

alunos de forma positiva, que pretendem concluir o ensino médio (Passagem Perspectivas atuais, linhas 456-530):

Y: Então vamos para o último bloco, pessoal. Que a merenda já está aí. Mas a merenda é só 20:15. É? Então tá, vamos lá. Pessoal, para todos essa perg unta. Vocês pretendem concluir o ensino médio?

?m ou ?f: Sim.

Y: Todos pretendem concluir?

Ef: Eu estou tentando repensar, sabe? Porque eu ()

Em: Eu estou pensando também ()

Y: Tá pensando?

Bm: Tô pensando eu se sim ou não, né? Porque eu tenho uma (1) algo que::: eu tenho que estar na casa do senhor, né? E todo dia tem::: tem culto, tem missão pra fazer e às vezes isso (1) a escola atrapalha, entendeu?

Vf: Não, mas Deus -tá em todo lugar

Em: Eu sei por isso que eu quero fazer isso.

Ef: Eu quero ser orgulho da minha mãe, sabe? Eu quero dar orgulho pra ela, porque ela parou no quinto ano, meu pai parou no quinto ano, o jeca do meu irmão parou no nono, invés dele tentar, ele não quer, ele quer ser burro, já eu falei isso pra ele. O meu outro irmão já repetiu um monte de vezes, eu falei bem assim pra ele, tu quer ser viado, mas seja um viado inteligente. Foi o que eu falei pra ele, né? Porque é uma coisa que a gente precisa, que ele fala, ah eu sou muito inteligente, eu vou fazer uma pergunta pra ele do sexto ano ele não sabe. Aí eu fico bagunçando com ele, tu quer ser o que tu quer ser? **Seja**, ninguém tá te julgando, nós te amamos, mas seja uma pessoa inteligente, né, meu filho? () Porque inteligência é tudo!

Em: Tem gente que dá sorte, né, de não terminar os estudos e ficar rico aí, o Silvio Santos.

Ef: Ter um bom trabalho. Ah, eu queria um trabalho () @eu sou babá@, **eu quero ser mais que uma babá.**

Lm: Eu já penso diferente. Às vezes eu penso em terminar meu estudo, mas na hora assim, eu vejo a minha mãe aperreada, eu já penso logo em trabalhar. Às vezes eu já ajudo a minha mãe, tá ligado? Mas às vezes eu preciso ajudar mais minha mãe. Aí vezes eu trabalho, estudo, não sei se eu estudo ou não sei se eu trabalho. Aí as vezes eu fico pensando três vezes no que eu vou fazer. O estudo é muito bom. Eu gosto de estudar, mas às vezes eu estou na sala de aula, aí eu fico pensando na minha mãe lá fora. Aí as vezes eu (1) No primeiro dia eu nem vim pra escola porque eu -tava ajudando minha mãe, ela -tava passando por um negócio. Aí eu falei, mãe, eu não vou pra escola porque eu vou trabalhar, mas tu tá perdendo aula. Aí eu falei, mãe, eu acho que eu vou desistir. Na hora ela falou assim, meu filho, tu não pensa em desistir, porque no primeiro lugar tem que ser dos estudos, porque um dia tu vai ser algo na tua vida. Aí veio isso com a minha mãe, eu vim)1) Aí eu tô vindo, porque a minha mãe fala assim, -tá faltando muito na escola, vai para a escola, vai para a escola. Aí eu chego tarde e ela fala, não passou, vai para a escola.

Em: Uma das coisas que o meu pai sempre fala para mim, a única coisa que ninguém vai te roubar é teus estudos.

Ef: A gente (.) que não tem filho, continua (.) porque muita menina por aí desiste. Por quê? Porque tem filho. Não desiste. Vem para cá estudar na escola, tu vai resolver teus problemas.

Nessa passagem com os jovens do 2º ano, são expressas uma série de emoções e preocupações relacionadas à conclusão do ensino médio. A afirmativa inicial à pergunta que fiz sobre a intenção de concluir o ensino médio contrasta com as hesitações subsequentes. Estrela (Ef) e Luiz (Lm) compartilham a pressão que sentem de suas responsabilidades familiares e as dificuldades que enfrentam para conciliar trabalho e estudo, enquanto Ellias (Em) menciona a necessidade de participar de cultos e missões, evidenciando a influência das obrigações religiosas em suas decisões e uma tensão entre a educação formal recebida na escola e as práticas comunitárias, no caso, as atividades na igreja.

O jovem Ellias havia mencionado que seus projetos de futuro não tinham relação com o término do ensino médio, trazendo o exemplo de seu pai, que não concluiu o ensino médio, no entanto, consegue ter uma vida estável como técnico de refrigeração. A referência a Silvio Santos, utilizada pelo jovem “alguém que não terminou os estudos e ficou rico”, pode indicar uma percepção ambígua sobre a educação, já que apesar de reconhecer a importância dos estudos, há uma crença de que o sucesso financeiro pode ser alcançado sem a devida formação acadêmica tradicional, contribuindo para uma visão distorcida do que é necessário para uma vida estável.

As falas dos jovens colocam em evidência as expectativas familiares e o desejo de não repetir o ciclo de baixo nível educacional. Ao expressar o desejo de “dar orgulho” à mãe, Estrela (Ef) destaca a importância da educação como um símbolo de posição social e realização pessoal. Ao mesmo tempo, Luiz (Lm) lida com a pressão de ajudar a mãe, revelando a dificuldade em se manter nos estudos em meio a necessidades financeiras urgentes.

As intervenções dos pais são cruciais nas decisões dos jovens, Luiz (Lm) menciona o conselho da mãe para priorizar os estudos, o que reforça a ideia de que a família atua como um suporte de extrema importância nas decisões dos jovens ou momentos de dúvidas. A frase de Ellias sobre os estudos ser algo que ninguém poderá roubá-lo destaca a noção do jovem de que, embora esteja dividido entre as atividades escolares e comunitárias, a educação é uma ferramenta valiosa para sua vida e formação acadêmica.

Desse modo, as falas do grupo ilustram os desafios enfrentados pelos jovens em um contexto de desigualdade social e tensões familiares. Embora todos desejem concluir o ensino médio, suas realidades e necessidades diárias, que incluem obrigações financeiras e responsabilidade nas despesas da casa, tornam essa meta incerta, o que nos sugere a importância de medidas que ofereçam suporte aos jovens, permitindo que possam equilibrar suas responsabilidades sem sacrificar suas aspirações educacionais.

Essa problemática é refletida no contexto do ensino médio noturno, que de acordo com Togni e Carvalho (2007) no decorrer do tempo, tem sido conduzido da mesma forma do que se faz no período diurno, não tendo, portanto, uma identidade própria. Desse modo:

Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as conseqüências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc. Muitas dificuldades se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizagem com significado, a fim de reforçar conteúdos não devidamente assimilados, ou para desenvolver um ambiente propício ao surgimento de relações afetivas e sociais, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos (Togni e Carvalho, 2007, p. 63).

O ensino médio noturno, criado nos anos 50 para atender às necessidades de continuidade dos estudos, quando o diploma ginasial se tornou insuficiente (Togni e Carvalho, 2007) enfrenta desafios em relação aos princípios que justificam sua criação. Com a Constituição de 1988, o acesso ao ensino noturno foi garantido, refletindo o processo de democratização dessa etapa. Conforme a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 do capítulo III:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
Inciso VI – oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando.

Contudo, a regulamentação dos cursos noturnos não considera as condições particulares dos alunos e professores desse turno, resultando em uma educação que, apesar de formalmente igual, não oferece as mesmas oportunidades e qualidade diante das diferenças nas condições de trabalho e vida dos alunos. No questionamento do que busca um jovem estudante trabalhador do ensino médio noturno, (Togni e Carvalho, 2007, p 67) destaca que:

ele busca sem dúvida «algo que lhe interesse», ou seja, além das necessidades naturais quer também formação e informação que o auxiliem no dia a dia, na luta pela sobrevivência. Se por acaso, a escola não lhe oferecer o que ele busca, com certeza será impelido a abandoná-la. Outras motivações extraescolares também podem forçá-lo a esse abandono da escola.

Para Togni e Carvalho (2007) os alunos, portanto, buscam nas escolas não apenas instrução, mas também igualdade de oportunidades de inclusão, uma vez que, muitas vivências são marcadas por diversas formas de exclusão e suas experiências de trabalho influenciam

profundamente sua relação com a escola, gerando nos jovens, expectativas sobre o que a educação pode proporcionar.

Portanto, a discussão sobre o novo ensino médio noturno, principalmente no contexto do ensino mediado por tecnologias no Amazonas, deve ser ampliada para incluir as vozes dos estudantes e as realidades que eles enfrentam, garantindo que a educação não apenas formalize, mas também valorize suas experiências de vida e trabalho. Isso reforça a necessidade de um sistema educacional que realmente atenda às demandas e aspirações desses jovens, promovendo não apenas a inclusão, mas também a garantia nas oportunidades de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da percepção e avaliação dos jovens estudantes do ensino médio no contexto do ensino mediado por tecnologias na zona rural rodoviária de Manaus sobre a implantação do Novo Ensino Médio, revela um cenário complexo, que evidencia os desafios enfrentados na compreensão das mudanças ocorridas em torno dessa etapa por parte dos jovens, revelando que a experiência desses estudantes é marcada por uma série de obstáculos que afetam diretamente a qualidade do desempenho acadêmico.

As opiniões dos jovens sobre o novo ensino médio revelam uma grande ambivalência em relação a essa mudança. Muitos afirmam que, apesar da maior flexibilidade proporcionada pelas plataformas digitais, a experiência ainda carece de uma integração mais eficaz entre as tecnologias e as necessidades de aprendizagem mais profundas e significativas. Como expressaram alguns jovens ao revelarem a necessidade de espaços adequados, a integração com mais professores, a necessidade de terem suas demandas ouvidas, em uma perspectiva que vai além das telas. A educação, em sua essência, não pode ser vista apenas como um produto ou serviço a ser consumido, mas como um processo de transformação social, capaz de promover uma formação cidadã integral. Assim, a relação entre o público e privado, quando não acompanhada de perto por pesquisas qualitativas e quantitativas que investiguem a percepção dos alunos e as reais condições de aprendizagem desses jovens, pode precarizar ainda mais esse processo, e os jovens, como principais público-alvo da mudança, precisam ser ouvidos constantemente para que o sistema educacional atenda, de fato, às suas necessidades e aspirações.

Os dados deste estudo evidenciam que, embora o Novo Ensino Médio tenha prometido proporcionar benefícios significativos às juventudes brasileiras, como a preparação para escolhas profissionais futuras através da escolha dos itinerários formativos, a realidade enfrentada pelos alunos indica um distanciamento entre as intenções da reforma e a prática cotidiana. A falta de acesso adequado à tecnologia e infraestrutura, a ausência de escolha e participação ativa na definição e execução do currículo gera neste contexto, um ambiente educacional que não corresponde plenamente às necessidades e expectativas dos estudantes.

São diversos os desafios que os jovens estudantes do ensino médio na zona rural de Manaus enfrentam, entre eles, a limitação no acesso a recursos tecnológicos, a ausência de infraestrutura adequada e a falta de clareza sobre as mudanças curriculares.

Desse modo, é de extrema importância a promoção da melhoria do acesso à tecnologia, o envolvimento dos alunos na definição do currículo, uma comunicação mais clara sobre as

mudanças que forem realizadas, primeiramente entre o público-alvo, melhoria na utilização e ampliação dos espaços de aprendizado, garantindo prioritariamente, uma infraestrutura adequada para estes estudantes. Estas medidas são cruciais para garantir que o ensino médio noturno, não apenas alcance seus objetivos de acesso, oferta e expansão, mas também se traduza em benefícios concretos para os jovens, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa. Portanto, chama-se a atenção para uma reforma do ensino médio que assegure verdadeiramente às necessidades e expectativas dos estudantes, principalmente para os jovens do ensino médio noturno. Para Togni e Carvalho (2007) as escolas de ensino médio noturno, frequentemente e historicamente enfrentam problemas de infraestrutura e recursos, como laboratórios de informática, bibliotecas e currículos desconexos com a realidade dos estudantes, sendo assim, indispensável a revisão da legislação, de modo que proporcione melhores condições de trabalho para os professores, garantindo suporte e recursos adequados para oferecer uma educação significativa e que promova oportunidades reais de transformação e desenvolvimento integral aos educandos.

Diante dos desafios apresentados pelos estudantes do ensino médio na rural de Manaus, surgem novos questionamentos, tal: como o Novo Ensino Médio pode ser repensado para realmente atender às necessidades e expectativas dessa juventude, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica e limitação que vão desde recursos tecnológicos à infraestrutura?

O Novo Ensino Médio apresenta inúmeros problemas, desde a aprovação à implementação, uma vez que, limita a participação da comunidade escolar nas decisões curriculares, conta com a predominância de setores privados na formulação e execução da política, aprofunda as desigualdades educacionais e sociais e afeta diretamente e negativamente, principalmente a população em condições socioeconômicas desfavorecidas. Apesar da tentativa de revogação, e mudanças como o PL nº 5230/2023, ainda assim, não resolvem os problemas fundamentais, mantendo a essência do que está posto na reforma original. A revogação do NEM é a única solução para assegurar às nossas juventudes, um modelo educacional para menos desigual e mais democrático.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Plataforma Saber Mais inicia cursos voltados para professores e gestores da rede estadual. **Centro de Mídias do Amazonas**. Disponível em: <https://centrodemidias.am.gov.br/noticias/plataforma-saber-mais-inicia-cursos-voltados-para-professores-e-gestores-da-rede-estadual>, 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus, 2021b. Disponível em: <<https://www.sabermas.am.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio**. Manaus, 2021a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Plano de Implementação da Reforma do Currículo e do Ensino Médio no Amazonas**. Comitê de Implementação da Lei de Reforma do Ensino Médio e Currículo no Estado do Amazonas, 2020.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. **Documento Orientador UCC Projeto de Vida**, Manaus, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. **Departamento de Políticas e Programas Educacionais**. Documento Orientador

ALVES, Elaine Gonçalves. **Reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** 2022. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.462>

ALVES, M.G., & AZEVEDO, N.R. (2010). **Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado**. Caparica: Universidade Nova de Lisboa, FCT/UIED.

BEZERRA, J. A., & SILVA, C. N. M.. (2018). ENTRE O RURAL E O URBANO INTERIORIZADO. **Mercator (fortaleza)**, 17, e17019. <https://doi.org/10.4215/rm2018.e17019>

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOHNSACK, Ralf. **Diretrizes para a transcrição de textos**. In: _____. Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 307-309.

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R.O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16266>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção I, p.21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Portaria nº 1.432/2018. **Estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos** - material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2018b. Seção I, p.94.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão homologada. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2021. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica>> Acesso em 23 ago 2023.

BRASIL. Poder Legislativo. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção I, p.1.

CARNEIRO, W. Sobre o destino do ensino médio: a raposa no galinheiro. **Toda Palavra**, dez. 2023.

CARRANO, PAULO (2000). «Juventudes: as Identidades são múltiplas». Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Nº1. Niterói - Rio de Janeiro

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**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CASTRO, Elisa G. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político**. Revista latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y juventud, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

CASTRO, J. M. de; CALDAS, R. S. M.; FALCÃO, N. M. Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: : de quem é a escolha?. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16503. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503>. Acesso em: 31 ago 2024.

CALDAS, Rafaela Silva Marinho. A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública. 2020. 214 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 9, p. 1-18, 2013.

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juares da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio?. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022.

COSTA, Nayara Ferreira. Eu vejo o presente repetir o passado e comprometer o futuro: o movimento das redes estaduais de ensino a partir da lei nº 13.415/2017. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

CUNHA, L. A. ENSINO MÉDIO: ATALHO PARA O PASSADO. **Educação & Sociedade**, 38(139), 373–384, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604>

DE SOUZA, José Edimar; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021.

DOUTOR, C. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. **Última Década**, [S. l.], v. 24, n. 45, p. pp. 159–174, 2019. Disponível em: <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54186>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **História & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 327-338, 2011.

FALCÃO, Nádia Maciel. É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014.

FALCÃO, Nádia Maciel. É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada:: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **EccoS–Revista Científica**, n. 67, p. e25472-e25472, 2023.

FERRETTI, C. J. (2018). **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, 32(Estud. av., 2018 32(93)). <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise: “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol.26, no 92, Campinas: CEDES, out. 2005

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GUILHERME, Alexandre Anselmo. **Guia prático de pesquisa em Educação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N.. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos De Pesquisa**, 41(144), 752–769.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, 2008.

KUMMER, Rodrigo; COLOGNESE, Silvio Antônio. **Juventude rural no Brasil: entre ficar e partir**. Tempo da Ciência, v. 20, n. 39, p. 201-220, 2013.

LOPES, A. C. A. Teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.24 n. 25. fev. 2016. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MAKINO, Rogério. **Sociologia Rural: um guia introdutório**. Curitiba: Bagai, 2022.

MANNHEIM, Karl. **On the interpretation of Weltanschauung**. In: _____. Essays on the sociology of Knowledge. London: Routledge & Kegan Paul, 1952. p. 33-83.

MEDEIROS, Leonilde Servolo; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana; ZIMMERMANN, Silvia Aparecida. Rural e urbano no Brasil: marcos legais e estratégias políticas. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, n. 1, p. 117-117, 2014.

MELUCCI, ALBERTO (1997). «Juventude, tempo e movimentos sociais». Revista Brasileira de Educação Nº5/6. São Paulo: ANPED.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Boi tempo. **São Paulo**, v. 2, 2005.

MORAES, Maria Célia. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992.

MORAES, Viviane Merlim; CARNEIRO, Waldeck. Educação, direito de todos: quem são todos na reforma do ensino médio?. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 3, p. e5214-e5214, 2024.

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, p. 355-372, 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

os(as) jovens do sertão da Bahia. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Caderno de formação: formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento**, v. 1, p. 48-70, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, dez. 2001. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 out. 2024.

PONTES, Hamanda Maiara Nascimento. Visões de mundo e significados sobre o ensino médio: um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal. 2020. 292 f., il. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, v. 28, p. 219-239, 2012.

SANTOS, Abel Bezerra dos. A política do Ensino Médio por mediação tecnológica no estado do Amazonas. 2019. 82 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SANTOS, Tairone Silva dos Santos. Entre rios, um estudo do Sistema Educacional do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias em uma Comunidade no Município de Careiro da Várzea-AM, Possibilidades e Desafios. 2024. 157 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, n. 153, p. 165-72, 1985.

SERENO, Claudia A.; SANTARELLI SERER, Silvia Alicia. El rururbano: un espacio de vulnerabilidad y riesgo. Estudio cualitativo en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 21, n. 2, p. 149-165, 2012.

SILVA Mamd, DANZA HC. PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. *Educ rev.* 2022;38:e35845. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>

SILVA, Catarina Malheiros da. Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, Catarina Malheiros da. Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Gleidson e Amorim, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações** (Campo Grande) [online]. 2017, v. 18, n. 4 [Acessado 17 Dezembro 2023], pp. 185-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>>. ISSN 1984-042X. <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>.

SILVA, M. A. M. D., & DANZA, H. C.. (2022). PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO. **Educação Em Revista**, 38, e35845. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>

SILVA, M. R. D.. (2018). A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação Em Revista**, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. **Amazônia brasileira: educação e contexto**. Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas [e-ISSN: 2527-0141], v. 7, n. 01, 2022.

SOUZA, Antonio Tomé da Silva. **O professor presencial no projeto ensino médio presencial com mediação tecnológica no Amazonas: repensando a atuação profissional no município de Beruri**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 120. 2016.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba , v. 17, e89353, 2023 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100105&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 out. 2024. Epub 11-Out-2023. <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.89353>.

TAVARES, B. (2021). A pesquisa social reconstrutiva no Brasil e o método documentário. *Sociedade E Estado*, 36(1), 331–336. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136010017>

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

TORRES, C. G; GARCIA, M. F; A questão da permanência do Ensino Médio: ideia de qualidade presente nos modelos de educação em tempo integral e militares. **Educação em foco: reflexões no contexto amazônico**. Curitiba: CRV, 2021. Universidade de Brasília, 2009.

VICTÓRIA, C. G. Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM. 2008. 124 f. **Dissertação** (Mostrado em Educação) – Faculdades de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

Vieira, K. L.. (2021). A RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA SOCIAL E EDUCAÇÃO. **Cadernos De Pesquisa**, 51, e07828. <https://doi.org/10.1590/198053147828>

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José & CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **DESIDADES: Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud**, v. 1, n. 1, p. 22-27, 2013.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v.7, n.13, p. 260-300, 2005b.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico- metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP**, São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Prefácio à edição brasileira. In: BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva. Introdução aos métodos qualitativos**, p. 9-14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, n.2, v.14, p.325-240, maio./ago. 2014

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento da produção acadêmica em torno da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos no contexto local e nacional.

Quadro 5 – Levantamento de teses e dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM)

TÍTULO	ANO	AUTOR/ORIENTADOR	TIPO
A inserção do empreendedorismo nas escolas do Proeti/AM: um estudo na política pública	2020	Rafaela Silva Marinho Caldas Fabiane Maia Garcia	Dissertação
A política de permanência no processo de democratização do Ensino Médio em Manaus	2020	Gracimeire de Castro Torres Fabiane Maia Garcia	Dissertação
Família e Escola: Ações institucionais sobre o acompanhamento escolar no Ensino Médio em uma escola estadual do Amazonas	2021	Nágila Maria Barroso de Queiroz Nádia Maciel Falcão	Dissertação
O Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas estaduais em Manaus: concepções em jogo e promessas não cumpridas	2022	Janilce Negreiros Ferreira Arminda Rachel Botelho Mourão	Tese
A nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: dilemas e perspectivas nas políticas de inclusão na rede federal de ensino	2023	Lana Cristina Barbosa de Melo Maria Almerinda de Souza Matos	Tese
Eu vejo o presente repetir o passado e comprometer o futuro: o movimento das redes estaduais de ensino a partir da lei nº 13.415/2017.	2023	Nayara Ferreira Costa Silvia Cristina Conde Nogueira	Tese

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Quadro 6 – Quadro Referencial das Dissertações e Teses (2017-2023)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO
A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio.	2023	Godoi, Wellington da Silva	Dissertação
Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão.	2020	Alencar, Nilia Feitosa de	Dissertação
A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.	2020	Nogara Junior, Gilberto	Tese
Reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?	2022	Alves, Elaine Gonçalves	Tese
Valorização dos professores do ensino médio em Alagoas e Pernambuco: limites da lei 13.415/2017.	2021	França, Antonio Iatanilton Damasceno de	Dissertação
A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	2020	Zamat, Elisa Maria Machado	Dissertação
A relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017.	2020	Boutin, Aldimara Catarina Brito Delabona	Tese
Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR.	2019	Harmel, Ana Raquel	Dissertação
As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso.	2019	Galvão, Flávia Motta de Paula	Tese
O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP.	2022	Silva, Ellen Braune Reis	Tese
Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?	2019	Pereira, Claudia Simony Mourão	Dissertação

Quadro 7 – Relação dos trabalhos selecionados para leitura e análise

TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO
A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio.	2023	Godoi, Wellington da Silva	Dissertação
A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?	2023	Zamat, Elisa Maria Machado	Dissertação
As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017.	2019	Galvão, Flávia Motta de Paula	Tese
A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.	2020	Nogara Junior, Gilberto	Tese
Reforma do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?	2022	Alves, Elaine Gonçalves	Tese

A relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil e sua materialização na reforma do Ensino Médio através da lei nº 13.415/2017.	2020	Boutin, Aldimara Catarina Brito Delabona	Tese
--	------	--	------

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Quadro 8 – Levantamento de periódicos na base de dados Scielo

TÍTULO	ANO	AUTOR
A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio.	2020	Hernandes, Paulo Romualdo
Propaganda, Mídia e Educação: O discurso oficial e publicitário sobre a reforma do Ensino Médio de 2017.	2022	Ortega, André Randazzo; Hollerbach, Joana D'arc Germano
Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?	2023	Peregrino, Mônica; Prata, Juliana de Moraes
A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história.	2018	Cavalcanti, Erinaldo Vicente
Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017.	2018	Costa, Maria Adélia; Coutinho, Eduardo Henrique Lacerda
A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.	2018	Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes
Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.	2017	Kuenzer, Acacia Zeneida
A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	2018	Ferretti, Celso João
A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso.	2018	Silva, Monica Ribeiro da
Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).	2017	Motta, Vânia Cardoso da; Frigotto, Gaudêncio
Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia.	2017	Ferretti, Celso João; Silva, Monica Ribeiro da
O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?	2018	Leão, Geraldo

Fonte: elaborada pela autora (2023).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÓPICO-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS

BLOCO: ENSINO MÉDIO E/OU NOVO ENSINO MÉDIO

Pergunta norteadora:

Vocês poderiam falar um pouco como está sendo estudar no Ensino Médio?

Questões complementares:

1. Na escola em que vocês estudam, teve debate sobre o Novo Ensino Médio? Vocês participaram dessas discussões? Poderiam falar um pouco sobre isso?

BLOCO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Pergunta norteadora:

Vocês sabem o que significa Itinerários Formativos ou Trilhas de Aprendizagem? O que vocês acham dessa proposta curricular?

Explicação sobre Itinerários Formativos (caso necessário explicar) Alguém de vocês sabe o que são os IF? Poderia explicar?

Explicação sobre Trilhas de Aprendizagem (caso necessário explicar) Alguém sabe o que são Trilhas de Aprendizagem? Poderia explicar?

Questões complementares:

1. Vocês poderiam falar sobre os IFs, que são oferecidos na sua escola e se vocês têm diferentes possibilidades de escolha?
2. Vocês tiveram dúvidas ou dificuldades no processo de escolha dos IFS do NEM?
3. Quais são as disciplinas/componentes curriculares ou outras atividades que vocês fazem nos IFs? O Itinerário escolhido correspondeu à expectativa de vocês?
4. A escola discutiu com vocês os Itinerários Formativos que estão sendo oferecidos?

BLOCO: PROJETO DE VIDA

Pergunta norteadora:

Vocês poderiam contar como tem sido as atividades ou aulas sobre o Projeto de Vida?

Questões complementares:

1. Vocês consideram que o Projeto de Vida é uma disciplina (ou componente) importante para a formação no Ensino Médio/Escola? Qual o sentido dessa disciplina?
2. Vocês consideram que o Projeto de Vida é uma disciplina (ou componente) importante para os projetos de futuro que vocês almejam?
3. Os IFs (ou trilhas de aprendizagem) ajudam na construção de projetos de vida dos jovens (trabalho, ensino superior, outros)?
4. O que vocês acham do modo como a disciplina (ou componente) Projeto de Vida está acontecendo na escola? (quantas vezes/horas por semana tem aula de PV? Tem nota? Avaliação? Como são os professores?)
5. A escola discutiu com vocês a proposta da disciplina (ou componente) Projeto de Vida?

BLOCO: LIVROS DIDÁTICOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Pergunta norteadora:

Na sua escola existe material para os itinerários formativos e a disciplina (ou componente) projeto de vida? (livros, apostilas, e-books, outros)?

Questões complementares:

Quando não há material didático que outros recursos os professores utilizam para ministrar os itinerários formativos e a disciplina (ou componente) Projeto de Vida? (*vídeos, slides, pesquisa na internet, palestrantes*).

Ou:

Que recursos os professores utilizam para ministrar os itinerários formativos e a disciplina (ou componente) projeto de vida para além do material didático? (*vídeos, slides, pesquisa na internet, palestrantes*).

BLOCO: ESCOLA

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): Vocês poderiam falar um pouco sobre a escola que vocês estudam?

Questões complementares:

1. Quais são as ideias que vocês têm sobre o que poderia ser acrescentado à escola? Como imaginam possíveis mudanças?

2. Além das atividades de ensino propostas pelo Ensino Presencial Mediado por Tecnologias, a escola promove algum tipo de evento ou iniciativa? Gostariam de compartilhar informações sobre as atividades realizadas na escola?
3. Como você avalia a formação recebida na escola? Se pudesse cursaria o Ensino Médio em outra escola?

BLOCO: PERSPECTIVAS ATUAIS

Pergunta norteadora:

Vocês pretendem concluir o EM?

Caso negativo:

1. Por que você está pensando em sair do EM?
2. O que vocês pretendem fazer? (apenas trabalhar? Outros?)

Questões complementares:

1. Com quem vocês conversam sobre o que vocês pretendem fazer depois do EM?
2. Vocês veem uma relação entre o Ensino Médio e os projetos de futuro?
3. Como vocês imaginam a vida de vocês nos próximos anos?

BLOCO: FECHAMENTO

Nós não temos mais perguntas, mas vocês gostariam de falar sobre mais algum assunto?

MUITO OBRIGADA!

Após desligar o gravador: O que vocês acharam dessa discussão?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Questionário destinado aos jovens estudantes do Ensino Médio inseridos no contexto de implantação do Novo Ensino Médio na modalidade do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias no Amazonas.

Caríssimos jovens, espero que estejam bem!

Meu nome é Juliana Mota de Castro, desenvolvo uma pesquisa sobre a implantação do Novo Ensino Médio no contexto do Ensino Presencial Mediado por Tecnologias, orientada pela Prof^a Dr^a Nádia Maciel Falcão.

Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa e gostaria da participação de vocês ao respondê-lo. O objetivo é coletar dados sobre o seu perfil socioeconômico, sua trajetória escolar e conhecer às ações de implementação do novo ensino médio no ensino mediado por tecnologias.

A sua participação voluntária é de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e compreensão do tema. Ressaltamos que todas as suas informações e opiniões serão de uso exclusivo da pesquisa e que sua identidade será preservada. Desde já, agradeço a disponibilidade e colaboração. Vamos lá?

Para responder, basta marcar sobre a alternativa desejada e nas questões do quadro você poderá descrever sobre o assunto abordado.

Agradecemos a sua colaboração!

1) Qual seu nome?

R: _____

2) Qual sua idade?

R: _____ anos

3) Sexo:☐ masculino ☐ feminino**4) Qual a sua cor ou raça?**☐ branca ☐ parda ☐ preta ☐ amarela ☐ indígena**5) Qual a sua nacionalidade?**☐ Brasileira ☐ outra: _____**6) Onde você nasceu?**

Cidade: _____

Estado: _____

7) Estado Civil:☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ União estável
☐ Divorciado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Outro, qual? _____**8) Você mora com quem atualmente?**☐ Sozinho ☐ Com meus pais e/ou parents ☐ Com cônjuge e/ou filhos
☐ Com colegas ☐ Moro em habitação coletiva (hospedaria, pensão ou outro)**9) Atualmente, você exerce alguma atividade remunerada?**☐ sim, qual? _____
☐ não, mas estou procurando.
☐ não, e não pretendo trabalhar agora**10) Quantas pessoas moram na sua casa? (incluindo você)**☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 OU MAIS**11) Qual sua posição em relação às despesas da casa?**☐ pago sozinho(a) todas as despesas;
☐ colaboro com o pagamento de algumas despesas;
☐ não colaboro com o pagamento de nenhuma despesa**12) Em relação à sua moradia, você mora em (habitação/moradia/casa/apartamento)**☐ Própria
☐ Alugada
☐ Cedida
☐ Doadada
☐ Financiada**13) Qual a sua renda familiar mensal?**☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.412,00);
☐ De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.412,00 a R\$ 2.824,00);
☐ De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.824,00 a R\$ 7.060,00);
☐ De 5 salários mínimos a 10 salários mínimos (R\$ 7.060,00 a R\$ 14.120,00);

() Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 14.120,00);

14) Você possui computador em casa?

- () Sim, de uso individual.
- () Sim, de uso coletivo.
- () Não tenho computador.

15) Você tem acesso à internet?

- () Sim, por meio de dados móveis.
- () Sim, por meio de banda larga via WI-FI.
- () Sim, por meio de dados móveis e WI-FI.
- () Sim, por meio de outras redes.
- () Não tenho acesso à internet.

16) Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- () Nenhuma
- () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
- () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior - Graduação
- () Pós-graduação
- () Não sei responder

17) Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- () Nenhuma.
- () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- () Ensino médio.
- () Ensino Superior - Graduação.
- () Pós-graduação.
- () Não sei responder

18) Em qual tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)?

- () Todo em escola pública;
- () Todo em escola privada;
- () Parte em escola pública e parte em escola privada;
- () Outro, qual? _____

19) Qual meio de transporte você utiliza para chegar até a escola?

- () Moro perto e vou à pé;
- () Transporte escolar;
- () Ônibus
- () Carro/moto
- () Aplicativo (uber/99/indriver, entre outros)
- () outro, qual? _____

20) Qual o nível de importância da escola para você?

- () Pouco importante
- () Muito importante
- () É importante em parte
- () Não é importante

21) Qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) pelo(s) qual(is) você frequenta a escola? (Marcar mais de uma opção, se necessário)

- () Encontrar os seus amigos

- ☐ Gostar de estudar
- ☐ Gostar do ambiente escolar
- ☐ Se preparar para o ingresso no Ensino Superior
- ☐ Se preparar para o ingresso no Ensino Técnico
- ☐ Se preparar para ser um (a) empreendedor (a)
- ☐ Se preparar para conseguir um emprego
- ☐ Aproveitar os momentos de recreação
- ☐ Desfrutar da alimentação
- ☐ Outros, quais? _____

22) Sobre sua inserção social, você participa de quais destas atividades? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Eventos religiosos
- ☐ Lazer na comunidade
- ☐ Grupos ou associações coletivas
- ☐ Conselho ou organização juvenil
- ☐ Organização política ou governamental

23) Você se considera um protagonista no ambiente escolar?

- ☐ Sim, porque

- ☐ Não, porque

24) Você recebeu esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não lembro

25) A organização curricular do Novo Ensino Médio ajuda você com relação à sua escolha profissional?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26) A nova organização curricular do Ensino Médio permitiu a você a escolha do aprofundamento na sua área de interesse?

- ☐ Sim, escolhi as disciplinas do meu interesse
- ☐ Não, nunca participei da escolha sobre disciplinas do meu interesse
- ☐ Em parte _____

27) A proposta do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias atende suas expectativas escolares?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Atende parcialmente

28) Qual o nível de importância que as novas disciplinas do Novo Ensino Médio representam para você?

- ☐ Pouco importante
- ☐ Muito importante

() Importante em parte

Obrigada por chegar ao final deste questionário.

Grata,

Juliana Mota de Castro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM

Contatos: julianamota93@gmail.com

(92) 98585-9503

**CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO
(MODELO CRIADO PELOS PESQUISADORES DO GRUPO COORDENADO POR
RALF BOHNSACK)**

BOHNSACK, Ralf. **Diretrizes para a transcrição de textos.** In: _____. Pesquisa social reconstrutiva: introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 307-309.

Y:	Abreviação para entrevistador
Am / Bf	Abreviação para entrevistado / entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por exemplo: Cm, Carlos).
?m ou ?f	Utiliza-se quando não houve a possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
(.)	Um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo.
(2)	O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos).
L	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação.
;	Leve diminuição do tom da voz
.	Forte diminuição do tom da voz
-tava	Supressão da parte inicial da palavra (estava = -tava)
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática

exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra)
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo @	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.

Quadro 9: Perfil dos jovens entrevistados do 1º ano

	Ef: Estrela	Em: Ellias	Vf: Vivi	Sf: Silva	Mm: Marcelinho	Lm: Luiz
Identificação	Mulher, parda, união estável	Homem, pardo, solteiro	Mulher, parda, solteira	Homem, pardo, solteiro	Homem, preto, solteiro	Homem, preto, solteiro
Idade	17	19	20	16	16	18
Naturalidade	Santarém, Pará	Manaus, Amazonas	Manaus, Amazonas	Manaus, Amazonas	Manaus, Amazonas	Atalaia do Norte, Amazonas
Renda mensal	Até 1 salário-mínimo (R\$ 1.412)	1 a 2 salários-mínimos (R\$ 1.412 a R\$ 2.842)	1 a 2 salários-mínimos (R\$ 1.412 a R\$ 2.842)	1 salário-mínimo (R\$ 1.412)	1 salário-mínimo (R\$ 1.412)	1 salário-mínimo (R\$ 1.412)
Atividade remunerada	Babá	Autônomo	À procura	"Tudo"	Ajudante de obras	"Bico"
Composição familiar	5 pessoas	6 ou mais pessoas	5 pessoas	6 ou mais pessoas	6 ou mais pessoas	5 pessoas
Importância da escola	Muito importante	Importante em parte	Muito importante	Muito importante	Muito importante	Muito importante
Motivos para frequentar a escola	Gostar de estudar, encontrar amigos, preparar-se para emprego	Gostar de estudar, se preparar para o Ensino Superior e empreendedor	Preparar-se para conseguir um emprego	Se preparar para ser empreendedor e conseguir um emprego	Preparar-se para o ingresso no Ensino Superior	Gostar de estudar e se preparar para conseguir um emprego
Inserção social	Não especificou	Participa de eventos religiosos e conselhos juvenis	Participa de lazer na comunidade	Participa de grupos ou associações coletivas	Participa de lazer na comunidade	Participa de eventos religiosos
Esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos
Importância das novas disciplinas	Pouca importância	Pouca importância	Importância em parte	Importância em parte	Importância em parte	Pouca importância

Motivos para frequentar a escola	Gostar de estudar, se preparar para o ingresso no Ensino Técnico, ser empreendedor, conseguir um emprego	Gostar de estudar, ser empreendedora	Para ser empreendedora	Gostar de estudar, se preparar para ser empreendedor e conseguir um emprego	Gostar de estudar, aproveitar os momentos de recreação	Encontrar amigos, gostar de estudar, se preparar para conseguir um emprego, aproveitar momentos de recreação	Se preparar para conseguir um emprego	Se preparar para ser um empreendedor
Inserção social	Participa de lazer na comunidade	Participa de conselho juvenil	Participa de conselho juvenil	Participa de conselho juvenil	Participa de eventos religiosos	Participa de eventos religiosos	Participa de lazer na comunidade	Participa de eventos religiosos
Esclarecimentos sobre o Novo Ensino Médio	Recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Recebeu esclarecimentos	Recebeu esclarecimentos	Não recebeu esclarecimentos	Não lembra se recebeu esclarecimentos
Importância das novas disciplinas	Muita importância	Muita importância	Importância em parte	Importância em parte	Pouca importância	Muita importância	Muita importância	Importância em parte
Expectativas sobre Ensino Médio Mediado por Tecnologias	Não atende às expectativas	Atende às expectativas	Atende parcialmente às expectativas	Atende parcialmente às expectativas	Não atende às expectativas	Não atende às expectativas	Atende e não atende às expectativas	Não atende às expectativas

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Quadro 11: Perfil dos jovens entrevistados do 3º ano

	Rm: Rodrigo	Jm: Joca	Zm: Zoro	Jf: Jaque	Cf: Claudia	Gf: Genya	Af: Annes
--	--------------------	-----------------	-----------------	------------------	--------------------	------------------	------------------

Importância das novas disciplinas	Pouca importância	Importância em parte	Importância em parte	Importância em parte	Pouca importância	Pouca importância	Pouca importância
Expectativas sobre Ensino Médio Mediado por Tecnologias	Não atende às expectativas	Atende parcialmente	Não atende às expectativas	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente

Fonte: elaborado pela autora (2024)

