

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA BARRETO ORIENTE

**DESAFIOS DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
AMAZONAS**

**SÃO CARLOS/SP
AGOSTO/2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA BARRETO ORIENTE

**DESAFIOS DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO
AMAZONAS**

Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, como requisito para título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade.


**SÃO CARLOS/SP
AGOSTO/2025**

DESAFIOS DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS


Tese apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - Ufscar, como requisito para titulação de Doutora em Educação.

Aprovada em 11/08/2025


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **TATIANE COSENTINO RODRIGUES**
Data: 16/10/2025 01:07:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^ª. Dr^ª. Tatiane Cosentino Rodrigues
Orientadora/Presidente - UFSCAR

Documento assinado digitalmente
 **NADIA MACIEL FALCAO**
Data: 20/10/2025 12:21:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof^ª. Dr^ª. Nádia Falcão
Membro externo – UFAM

Documento assinado digitalmente
 **ROZANE ALONSO ALVES**
Data: 20/10/2025 16:42:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Rozane Alonso
Membro externo – UFSCAR

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE DE OLIVEIRA MESTRE**
Data: 21/10/2025 13:09:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Simone Mestre
Membro interno Ufscar

Documento assinado digitalmente
 **VALTER ROBERTO SILVERIO**
Data: 21/10/2025 09:40:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr. Valter Silvério
Membro interno Ufscar

Fazer educação no território amazonense é diferente e desafiador, pois segundo a sabedoria Witoto, a terra é a nossa mãe, o rio é nosso avô e a floresta é a nossa irmã

Silvana Barreto, 2025.

Dedico este trabalho a minha mãe (em memória). Guerreira, incansável, minha maior incentivadora. Sempre acreditou que eu era capaz e não mediu esforços para que eu estudasse. Usou toda a sua força, juventude e vigor para me ensinar a não desistir da vida, do amor e da fé.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas e situações que me proporcionaram chegar até aqui que é complicado fazer citações explícitas nesse momento. Eu prefiro agradecer a Deus, pela vida, pela resistência, pelas inúmeras vezes que ouviu meus lamentos, desespero e súplicas. Não tenho dúvidas de que foi Sua graça que me sustentou até aqui. Essa graça se expressa através de dois nomes: Aline e Alice. Vocês me impulsionam a permanecer, a seguir, a resistir, a acreditar e a semear. Esta semente está sendo plantada por vocês e para vocês. Minhas filhas, minhas fontes de energia, minha gratidão. Amigos, familiares, docentes e colegas discentes, vocês precisavam existir para me fortalecer e acompanhar neste percurso intenso e muitas vezes solitário, mas saber que vocês existem renova minha esperança. Muito Obrigada. Ufscar, quanto orgulho de fazer parte deste Programa de Pós-graduação. Aprendi e cresci tanto aqui... quanta gratidão! Por fim, menção a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, que me auxiliaram financeiramente em minhas aventuras pela imensidão do nosso rico estado do Amazonas. Sintetizo o que toma conta do meu coração: eterna gratidão.

ORIENTE, Silvana Barreto. Desafios da Reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas. Manaus, 2025. 210 p. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os desafios da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas, com o objetivo geral de analisar as tensões presentes no processo de implementação da política, a partir das percepções de educadores/as e gestores/as de diferentes regiões do Estado. Além das dificuldades inerentes às especificidades regionais, como distância geográfica e limitações de acesso, a pesquisa destaca a diversidade interna, étnica e racial do território amazonense como um aspecto pouco considerado na formulação e execução da política educacional. A investigação é conduzida pela seguinte pergunta: como orientar a implementação de uma política pública educacional do ensino médio que tenha a diversidade territorial como referência e ponto de partida? A construção da tese percorreu três eixos principais: (1) um levantamento bibliográfico sobre as últimas reformas do Ensino Médio no Brasil; (2) a caracterização e análise da proposta de reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas; e (3) o cotejamento entre essa proposta e as percepções de professores/as e gestores/as das diversas regiões do Estado. Por meio desses percursos, a pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre políticas educacionais que dialoguem com os contextos socioculturais em que são implementadas, reconhecendo a diversidade como um elemento estruturante da oferta educacional. As escolhas metodológicas estão amparadas nos estudos pós-críticos em educação, a partir do que propõem Meyer e Paraíso (2021). A partir de uma abordagem qualitativa, articula a análise documental com uma revisão bibliográfica, seguida de uma densa pesquisa de campo, realizada em pelo menos um município de cada calha dos principais rios amazonenses, através de entrevista narrativa ressignificada (Andrade, 2012), realizada com educadores/as que atuam no Ensino Médio da rede estadual do Amazonas. O referencial teórico que sustenta a pesquisa está amparado nas abordagens que dialogam com as teorias pós-críticas em educação, como os estudos culturais, decoloniais e étnico-raciais. A análise dos dados foi organizada em cinco eixos principais: infraestrutura geral; estrutura pedagógica e docente; formação de professores; protagonismo estudantil e educação indígena. Os principais resultados achados apontam que a reestruturação do Ensino Médio no Amazonas assumiu contornos preocupantes em razão das profundas desigualdades territoriais, sociais e culturais que marcam o interior da região amazônica, os quais não foram considerados no momento de implementação dessa importante política pública.

Palavras Chaves

Políticas Públicas Educacionais. Ensino Médio. Diversidade. Currículo. Juventudes.

ORIENTE, Silvana Barreto. Impasses and challenges in the implementation of the New High School in the State of Amazonas. Manaus, 2025. 210 p. Doctoral Qualification - Federal University of São Carlos/UFSCAR.

ABSTRACT

This research investigates the challenges of restructuring secondary education in the state of Amazonas, with the general aim of analyzing the tensions present in the process of implementing the policy, based on the perceptions of educators and managers from different regions of the state. In addition to the difficulties inherent to regional specificities, such as geographical distance and limited access, the research highlights the internal, ethnic and racial diversity of the Amazonian territory as an aspect that is little considered in the formulation and implementation of educational policy. The research is driven by the following question: how can we guide the implementation of a public education policy that takes territorial diversity as a reference and starting point? The thesis was built along three main lines: (1) a bibliographical survey of the latest high school reforms in Brazil; (2) the characterization and analysis of the proposal to restructure high school in the state of Amazonas; and (3) the comparison between this proposal and the perceptions of teachers and managers in the various regions of the state. Through these paths, the research seeks to contribute to reflection on educational policies that dialogue with the socio-cultural contexts in which they are implemented, recognizing diversity as a structuring element of educational provision. The methodological choices are based on post-critical studies in education, as proposed by Meyer and Paraíso (2021). Based on a qualitative approach, it combines documentary analysis with a bibliographical review, followed by dense field research, carried out in at least one municipality in each channel of the main rivers in the Amazon, through re-signified narrative interviews (Andrade, 2012) with educators who work in secondary education in the state of Amazonas. The theoretical framework that underpins the research is based on approaches that dialog with post-critical theories in education, such as cultural, decolonial and ethnic-racial studies. The data analysis was organized into five main axes: general infrastructure; pedagogical and teaching structure; teacher training; student protagonism and indigenous education. The main findings indicate that the restructuring of secondary education in Amazonas has taken on worrying contours due to the profound territorial, social and cultural inequalities that mark the interior of the Amazon region, which w

Key words

Public Education Policies. Secondary Education. Diversity. Curriculum. Youth.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPPE – Departamento de Planejamento e Programas Educacionais

FGB – Formação Geral Básica

IF – Itinerário Formativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCPEM – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio

PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Amazonas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGECH – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

RCA – Referencial Curricular Amazonense

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

UCA – Unidade Curricular de Aprofundamento

UCC - Unidade Comum Curricular

UCE - Unidade Curricular Eletiva

UCEL - Unidade Curricular Eletiva Livre

UCEO - Unidade Curricular Eletiva Orientada

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Amazonas e suas mesorregiões.....	27
Figura 02: Arquitetura do Novo Ensino Médio.....	63
Figura 03: Ciclo de implementação do Novo Ensino Médio	64
Figura 04: Perfil das juventudes do Amazonas	76
Figura 05: Perfil dos jovens fora da escola.....	77
Figura 06: Mesorregião Central	129
Figura 07: Tempos de aula anual	132
Figura 08: Organização do horário escolar	133
Figura 09: Mesorregião Norte	142
Figura 10: Mesorregião Sul	151
Figura 10: Mesorregião Sudeste	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Mostra dos sujeitos entrevistados	23
Quadro 02: identificação dos sujeitos entrevistados.....	28
Quadro 03: Tempo de duração e valores do transporte no amazonas	31
Quadro 04: Roteiro de entrevista	33
Quadro 05: Entrevista com técnicos da SEDUC/AM	34
Quadro 06: Resumo esquemático da Revisão de Literatura	71-72
Quadro 07: Percentual de estudantes matriculados no EM	78
Quadro 08: Percentual de estudantes quesito raça/cor	79
Quadro 09: Percentual de abandono quesito raça/cor.....	80
Quadro 10: Número de escolas conforme tipo de oferta	88
Quadro 11: Distribuição de carga horária	90
Quadro 13: Distribuição de carga horária parcial	97
Quadro 14: Quantidade de estudantes por cor/raça.....	102
Quadro 12: Fundamentação legal do NEMI	107-108
Quadro 13: Localização das escolas indígenas	109-110
Quadro 14: IF Reconhecendo as Particularidades Amazônicas	122
Quadro 15: Eixos de análise	127

SUMÁRIO	
1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	14
1.1 A escolha das estratégias metodológicas	19
1.2 A caracterização do campo	26
1.3 Inspirações e pontos de partida	35
1.3.1 Formação acadêmica e profissional	36
2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	48
2.1 As reformas antes do Golpe Militar	51
2.2 O Ensino Médio após a constituição de 1988	55
2.3 A Lei 13.415/2017	58
2.4 Revisão de literatura sobre o Novo Ensino Médio	66
3 O ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS: um território com uma diversidade de povos e de currículos	75
3.1 Considerações sobre a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas	81
3.2 Tipos de Oferta do Ensino Médio no Amazonas	86
3.2.1 O Novo Ensino Médio nas escola de Tempo Integral e Bilíngues	88
3.2.2 O Novo Ensino Médio nas escolas de jornada parcial diurna e noturna	97
3.2.3 O Novo Ensino Médio Indígena - NEMI	102
3.2.4 O Novo Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia	116
4 IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS	127
4.1 Mesorregião Central amazonense	128
4.2 Mesorregião Norte amazonense	142
4.3 Mesorregião Sul amazonense	150
4.4 Mesorregião Sudeste amazonense	157
5 A REESTRUTURAÇÃO SOB AS LENTES PÓS-CRÍTICAS	168
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
7. REFERÊNCIAS	194
8. APÊNDICES	201
8.1 Roteiro de entrevista;	201
8.2 TCLE;	201
9 ANEXOS	201

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro tem sido atravessado por sucessivas reformas, a mais recente delas, a partir da Lei 13.415/2017, que alterou significativamente a etapa final da educação básica: o Ensino Médio. O Estado do Amazonas realizou a implementação desta última reforma entre os anos de 2022-2024, o que gerou uma importante indagação que culminou na realização desta pesquisa: como orientar a implementação de uma política pública educacional que tenha a diversidade territorial como referência e ponto de partida?

Este trabalho parte da compreensão de que o Estado do Amazonas, por suas características geográficas, étnico-raciais e socioculturais, exige a formulação de políticas educacionais que considerem sua diversidade interna como elemento estruturante, e não como obstáculo à implementação de reformas. Com base nesse entendimento, esta tese investiga os desafios enfrentados na implementação da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas, buscando compreender as tensões emergentes a partir das percepções de professores/as e gestores/as que atuam em diferentes regiões do Estado.

A pesquisa articula análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa de campo, orientada por entrevistas narrativas ressignificadas, a fim de construir uma leitura sobre a política educacional em curso. Amparada nos estudos pós-críticos em educação, com ênfase nos aportes teóricos dos estudos culturais, decoloniais e étnico-raciais, a investigação procura tensionar os impactos apontados ao longo da pesquisa, confrontando com o que se propõe na legislação vigente.

Ao propor uma reflexão sobre a implementação de políticas públicas a partir das vozes daqueles que vivenciam cotidianamente os efeitos dessas decisões nos territórios, a pesquisa questiona a necessidade de se reconhecer a diversidade como princípio orientador da oferta educacional, logo, a escolha de investigar a reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas nasce da necessidade de problematizar os modos como as políticas educacionais têm sido formuladas e implementadas no Brasil, sobretudo em regiões historicamente marginalizadas dos grandes centros de decisão política.

O objetivo central da pesquisa é analisar as tensões e os desafios enfrentados durante a implementação da política de reestruturação do Ensino Médio no

Amazonas, tomando como ponto de partida as percepções de educadores/as e gestores/as que atuam em diferentes regiões do Estado. A justificativa da investigação se ancora no reconhecimento de que a diversidade territorial, étnica e sociocultural da Amazônia não tem sido suficientemente considerada nos marcos legais e nas diretrizes operacionais que orientam as reformas educacionais recentes. Nesse cenário, emergem inquietações fundamentais: quais vozes têm sido ouvidas na construção dessas políticas? Quais narrativas têm sido silenciadas? Como propor alternativas que respeitem e valorizem a pluralidade dos territórios amazônicos?

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada nas epistemologias pós-críticas em educação. A metodologia adotada articula revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, com foco nas narrativas de educadores/as que vivenciam cotidianamente as implicações da reforma do Ensino Médio no Estado. As entrevistas narrativas ressignificadas (ANDRADE, 2012) constituíram o principal instrumento de produção de dados, pois possibilitaram o acolhimento das experiências singulares dos sujeitos, favorecendo uma escuta sensível e crítica.

A análise do material de campo foi orientada por eixos temáticos que emergiram tanto das questões de pesquisa quanto das vozes dos/as participantes: infraestrutura geral; estrutura pedagógica e docente; formação de professores; protagonismo estudantil; e educação indígena. Essa escolha metodológica permitiu evidenciar os sentidos e os efeitos da política educacional a partir dos territórios.

O campo da pesquisa abrangeu educadores/as da rede pública estadual localizados em diferentes calhas dos principais rios amazonenses, de modo a contemplar a diversidade geográfica, cultural e institucional presente no Estado. A opção por buscar relatos de realidades em distintas mesorregiões do estado, como a mesorregião central, norte, sul e sudeste, buscou garantir a representatividade das múltiplas realidades educacionais do Amazonas.

Cada localidade revelou especificidades marcantes, tanto no que se refere à infraestrutura física e tecnológica quanto aos arranjos curriculares, linguísticos e pedagógicos. A escolha do campo, portanto, não se deu ao acaso, mas foi pensada como estratégia para tensionar a homogeneização das políticas públicas e valorizar os saberes que emergem dos territórios.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa é constituído por perspectivas pós-críticas em educação, cujos aportes teóricos oferecem lentes analíticas potentes para problematizar as políticas curriculares contemporâneas, bem como para valorizar as narrativas que emergem das margens do sistema educativo. As contribuições de autores/as como Tomaz Tadeu da Silva, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Alice Lopes, Valter Silvério, Nilma Lino Gomes, entre outros/as, fornecem subsídios teóricos para compreender o currículo como um campo de disputas, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade e de sujeito. Inspirada por essas perspectivas, esta tese afirma o compromisso com uma educação comprometida com a justiça social, o reconhecimento da diferença e a valorização dos saberes locais, entendendo que a Amazônia não é apenas um lugar, mas um projeto epistêmico e político a ser reivindicado.

Nesse sentido, o texto está estruturado em 05 (cinco) seções, as quais passo a descrever, destacando que elas estão organizadas de modo a conduzir a reflexão rumo ao tensionamento dessa reestruturação no território amazonense. Na seção 01 (um), apresento algumas considerações iniciais em torno da pesquisa, como os elementos científicos constitutivos e as inspirações pessoais que me conduziram à temática investigada, as quais se construíram como mulher preta, indígena, pesquisadora e educadora.

Já na seção 02 (dois), ao revisitar as reformas do Ensino Médio no Brasil, é possível perceber que elas configuram um processo histórico marcado por disputas de projetos educacionais, tensões entre diferentes concepções de juventude e de currículo, bem como avanços e retrocessos no que se refere ao direito à educação. Esse retorno foi necessário a fim de situar a política de reestruturação recente dentro de um panorama mais amplo das reformas educacionais brasileiras, atentando para os elementos que têm estruturado o Ensino Médio como etapa final da educação básica, partindo da compreensão de que as políticas curriculares são atravessadas por interesses econômicos, culturais e ideológicos, e, por isso, sua análise exige um olhar atento às continuidades e rupturas ao longo do tempo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio passou a ser reconhecido como direito de todos e dever do Estado, o que impulsionou a elaboração de novas políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e à melhoria da qualidade da educação. Este tópico analisa as transformações ocorridas no

período pós-constituente, incluindo a LDB de 1996 e as diretrizes curriculares nacionais, contextualizando o debate sobre a democratização do ensino.

Ainda dentro desta seção, trago uma discussão a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a qual marca uma nova fase na política educacional brasileira, em que apresento uma análise dos principais dispositivos legais da referida lei, seus objetivos declarados e as críticas que vêm sendo formuladas por pesquisadores/as, entidades educacionais e movimentos sociais. Destaco o tensionamento entre a flexibilização curricular e o aprofundamento das desigualdades educacionais, sobretudo em regiões periféricas como as do Amazonas.

A seção é finalizada com uma revisão de literatura de textos que abordam a implementação da reforma do Ensino Médio no contexto amazonense. A partir da análise de produções científicas recentes, foi possível identificar os principais temas, lacunas e contribuições desses trabalhos, para a discussão proposta. Tal revisão fundamenta a relevância da presente pesquisa e evidencia a necessidade de aprofundar os debates sobre os desafios vivenciados durante essa reforma, em uma perspectiva das realidades locais.

Na seção 3 (três), mergulhamos no contexto do Ensino Médio no Amazonas, o qual exige um esforço analítico que vá além das categorias usuais utilizadas nos estudos educacionais, posto que neste território percebemos uma realidade profundamente marcada pela diversidade territorial, pela complexidade das redes logísticas e comunicacionais e por uma multiplicidade de sujeitos e comunidades com formas próprias de viver, produzir saberes e compreender a escola.

Esta seção tem como objetivo apresentar as particularidades da oferta do Ensino Médio no Estado, buscando destacar os múltiplos modos de organização institucional e pedagógica que coexistem nesse território, visto que o Amazonas é o maior estado da federação em extensão territorial e apresenta uma ampla diversidade étnica, linguística e cultural. Os desafios impostos por essa diversidade não se limitam à gestão física da educação, mas dizem respeito também à construção de currículos capazes de dialogar com as realidades dos povos que habitam a floresta, as margens dos rios e as periferias urbanas.

Já na seção 4 (quatro), foi possível analisar os relatos dos educadores/as que atuaram diretamente na implementação da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas, questionando os efeitos produzidos pelas alterações curriculares e

estruturais da reforma. Esta seção apresenta uma análise dos impactos dessa política pública nas quatro mesorregiões do estado, a partir do entendimento de que a escuta dessas vozes revela dinâmicas locais que tensionam os pressupostos da reforma, apontando para a insuficiência de um modelo único de implementação em um território tão complexo e desigual.

A proposta analítica adotada nesta seção não se limita à descrição das condições objetivas de funcionamento das escolas, mas busca compreender como os sujeitos interpretam, adaptam, resistem ou ressignificam as diretrizes da política. Assim, as experiências narradas pelos/as participantes da pesquisa são tomadas como expressões de um saber situado, que interpela as políticas educacionais a partir dos territórios em que se realizam. Cada subseção se debruça sobre uma mesorregião específica, compondo um mosaico de realidades que, juntas, desafiam a homogeneização das propostas curriculares e formativas impostas pela legislação nacional.

Na sexta e última seção, retomamos as perspectivas teóricas que embasam a pesquisa para dialogar com os resultados construídos em campo, a fim de problematizar a constituição das políticas educacionais enquanto práticas discursivas, culturais e históricas. Nesta seção, a proposta é lançar mão das contribuições das teorias pós-críticas em educação para compreender os sentidos atribuídos à reforma e os efeitos de sua implementação nos diferentes contextos regionais. Ao adotar um olhar que desloca o foco das análises normativas para a multiplicidade de significados que emergem da prática escolar, busca-se tensionar os discursos de homogeneização e eficiência que sustentam as políticas educacionais contemporâneas.

As lentes pós-críticas possibilitam desnaturalizar os discursos hegemônicos que orientam a formulação das reformas curriculares e normativas, permitindo que se evidenciem as exclusões, silenciamentos e assimetrias que atravessam sua implementação. A reestruturação do Ensino Médio, ao ser lida a partir dessas lentes, revela-se não apenas como um conjunto de diretrizes técnicas, mas como um campo de disputas simbólicas e políticas sobre os modos de ser jovem, de ensinar, de aprender e de pertencer à escola.

1.1 A escolha das estratégias metodológicas

As escolhas metodológicas para esta pesquisa estão amparadas nos estudos pós-críticos em educação, a partir do que propõem Meyer e Paraíso (2021). Segundo as inspirações desse campo teórico, a metodologia deve ser construída durante o processo de investigação, à medida que as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa vão surgindo, a fim de responder aos questionamentos formulados.

Os próprios autores que orientam alguns dos procedimentos usados na metodologia pós-crítica, como Foucault e Deleuze, “nunca quiseram ser modelos teóricos e nem metodológico de ninguém” (Meyer; Paraíso, 2021, p.17). Ainda assim, seus escritos inspiraram a organização e análise dos dados nessa metodologia, termo que deve ser entendido de modo bem mais livre do que o sentido convencional, visto que valoriza “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (p.18).

Nesse sentido, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, visto que se busca desconstruir discursos e métodos de produção de conhecimento, a fim de “promover transformações em prol da equidade educacional e social” (Gastaldo, 2021, p. 10). Nessa abordagem intenta-se “explorar métodos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social”.

Uma das vantagens de utilizar essa perspectiva qualitativa no viés pós-crítico é a possibilidade de diminuir as distâncias entre as disciplinas, pois, segundo Gastado (2021) é possível dar um novo significado e estabelecer fórmulas compartilhadas ao narrar os resultados encontrados, de modo a ser compreendido por um público interdisciplinar, nas diversas áreas de conhecimento.

Pelo fato dessa pesquisa se propor a analisar os impactos e desafios de uma política educacional de grande proporção, ela requer uma estratégia metodológica que revitalize as formas de produção e análise de dados. Algumas das premissas e pressupostos desse campo, conforme Paraíso (2021, p. 29), incluem o tempo de mudanças significativas na educação, um tempo chamado de pós-moderno, no qual “vivemos muitos desafios e somos interpelados, pelas múltiplas lutas de diferentes

grupos e pela alteridade dos/das diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar todas as suas inquietantes experiências”.

Outra premissa refere-se às mudanças estabelecidas nas relações existentes em contextos escolares, as quais trazem ao cenário de reflexões “as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidades, multiculturalidade etc” (Paraíso, 2021, p.29). Tem-se, ainda, o pressuposto de que a verdade é uma invenção da criação, dessa forma, com base nos estudos de Foucault, entende-se que não existe apenas uma verdade, mas regimes de verdade, desse modo, os discursos são parte de uma luta para construir versões da verdade.

Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. Multiplicamos as relações do discurso, mostrando a história de um enunciado, acompanhando sua descontinuidade e suas transformações. Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos. (Paraíso, 2021, p. 31).

Vale ressaltar a compreensão de que a discussão relaciona-se a mudanças significativas na estrutura curricular do Ensino médio e não pode ser dissociada do conceito de relações de poder, a fim de mapear, descrever, desconstruir e analisá-los, levando em consideração que os currículos escolares tendem a generalizar aspectos significativos marcados por opressões culturais que tem sido objeto dos estudos de gênero, estudos pós-feministas e Queer, além das questões de identidade e diferença, numa perspectiva da variação de sentidos e a multiplicação das forças que lutam no contexto educacional.

Partindo do exposto, a investigação contou com três fases de produção de dados, sendo a FASE 01 conduzida por um levantamento bibliográfico e documental, no qual foram estudados os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que visam orientar a implementação da reforma do Ensino Médio nas redes de ensino brasileiras, além disso, foi realizada uma revisão de literatura acerca das produções acadêmicas sobre o Ensino Médio no Estado do Amazonas, a fim de entender como se deu esse contexto de superação do atual modelo dos anos finais da educação básica. Esse levantamento bibliográfico e documental visou atender aos dois primeiros objetivos da pesquisa, a saber, entender a proposta do Ministério da

Educação para o Novo Ensino Médio e contextualizar a proposta do Estado do Amazonas.

Ainda na primeira fase, por se objetivar a análise desses impactos e desafios na Rede Pública Estadual do Amazonas, foram analisados os documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), de modo que fosse possível contextualizar o processo de implantação do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas. Em relação aos documentos analisados, destaca-se que eles estão disponíveis ao público nos sites oficiais do MEC e SEDUC/AM, não sendo necessária autorização para o acesso destes.

Na FASE 2 foram realizadas entrevistas narrativas com professores, assessores e gestores educacionais que atuam no Ensino Médio da rede estadual, em diferentes regiões do estado. A escolha desses profissionais, à princípio, foi definida pelo critério de ter participado de um dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, através do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), acerca da implementação do Novo Ensino Médio. A formação foi oferecida em turmas diversas, não simultâneas, no final do ano de 2021 e início do ano de 2022, primeiramente aos servidores da capital, em seguida aos profissionais do interior do estado.

Esse diálogo com profissionais da educação que atuam nas escolas e coordenadorias foi necessário para que houvesse um confronto entre o que propõem os documentos oficiais e o que é vivenciado em diversos locais do estado. Vale destacar que mesmo entre profissionais que exercem o mesmo cargo/função, as vivências variam conforme as especificidades do território, como, por exemplo, na mesorregião norte, onde há uma concentração de povos indígenas e na mesorregião sul, onde além das populações indígenas, há uma forte concentração de migrantes do sul e centro-oeste.

A estratégia de produção de dados utilizada em campo foi a entrevista narrativa ressignificada, a qual, conforme Andrade (2021, p. 176), parte de uma concepção pós-estruturalista de que “a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e o governam, sendo a escola um desses locais de cultura no qual se produz e nomeia o sujeito”. Desse modo, a organização curricular tende a produzir modos de narração e formas de dizer e nomear o que acontece dentro de suas experiências cotidianas.

A entrevista narrativa permite que os participantes compartilhem suas histórias pessoais e experiências subjetivas relacionadas à implementação da reforma do ensino médio. Isso ajuda a entender como as mudanças afetaram professores, estudantes e comunidades locais em um nível mais profundo.

Ouvir os gestores e professores e entender como eles leem os discursos observados durante as formações continuadas e no processo de reestruturação do ensino médio ajudou a compreender as significações que esses sujeitos atribuem às mudanças que estão ocorrendo na escola, não como uma verdade absoluta sobre os fatos, mas de modo a entendê-las como uma instância central que pode ser somada a outras fontes e se constituir em um importante artefato de análise dos impactos e desafios dessa nova realidade.

Em uma perspectiva mais contemporânea, tomando como referência a análise da conversação, da sociolinguística interacional, da antropologia e dos estudos culturais, é possível pensar nas entrevistas de uma forma resignificada, tomando toda a situação de troca – entrevistador/a/entrevistado/a – como objeto de análise, abandonando os pressupostos iluministas de verdade, objetividade e atemporalidade do discurso (Andrade, 2021, p.178).

Ao ouvir narrativas de pessoas diretamente envolvidas na implementação das políticas educacionais no Amazonas, é possível promover reflexões sobre como o contexto local influencia ou é influenciado pelas mudanças curriculares. Esses relatos podem revelar desafios específicos enfrentados durante a implementação, como resistência ao currículo reformulado, questões estruturais ou dificuldades logísticas na região amazônica. Além disso, elas destacam os sucessos alcançados e estratégias eficazes adotadas para superar obstáculos.

Acredito que dessa forma é possível discutir de forma mais aprofundada sobre a efetividade, erros e acertos, vantagens e desvantagens da reforma, levando em consideração a diversidade da juventude amazonense, a partir de uma lente pós-crítica em educação, que permita fazer uma análise aberta, decolonial, com leituras sensíveis às diferenças, resignificando a força de um currículo, registrando seus limites e possibilidades (Paraíso, 2021).

Assim, contra a prática de destacar um ponto de vista, buscamos multiplicar os olhos e os olhares. Contra a prática de mostrar uma perspectiva, pluralizamos as perspectivas e ampliamos os sentidos do texto. Descartamos a existência de um olhar mais puro, mais objetivo, mais desinteressado (Paraíso, 2021, p.41).

Nesse sentido, a escolha dos sujeitos participantes das entrevistas se deu a partir dos inscritos nos cursos de formação continuada para implantação da reforma do Ensino Médio. A expectativa inicial era usar como ponto de partida a eficácia da formação para preparar esses educadores e educadoras para a mudança curricular, entretanto, diante da realidade de uma baixíssima certificação dos cursistas, não consegui encontrar nem ao menos um profissional no interior do estado que houvesse concluído o curso. Alguns até relataram ter realizado a inscrição, mas alegaram problemas com conexão de internet, falta de tempo ou até mesmo de interesse em realizar o curso. Somente na capital encontrei dois professores que indicaram ter concluído o processo formativo.

Ainda assim, foi possível entrevistar alguns Coordenadores/as Regionais de Educação do Estado, Assessores/as adjuntos da coordenação, diretores/as, pedagogos/as e professores/as nos municípios visitados, sendo, no mínimo, um de cada calha dos principais rios do Amazonas, sendo: Juruá, Purus, Alto Solimões, Baixo Amazonas, Rio Negro, Baixo Amazonas e Madeira. Além dos/as Regionais, foram entrevistados assessores/as pedagógicos de duas coordenadorias distritais da capital amazonense, Manaus, além de assessores/as pedagógicos da sede da Secretaria de Educação, totalizando 44 educadores/as, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Amostra dos sujeitos entrevistados

CAPITAL			INTERIOR				
	Assessor/a	Professor/a	Calhas**	Coord. Regional	Assessor/a	Pedagogo/a Diretor/a	Professor/a
CDE* A	01	01	Juruá	—	—	01	01
CDE B	01	01	Purus	01	01	01	02
			Alto Sol	01	—	03	02
			Jutaí-Juruá	01	01	—	—
			Negro-Solimões	01	01	—	—
			Alto Rio Negro	01	01	02	02
SEDUC SEDE	06		Baixo Amazonas	01	02	—	01
			Madeira	01	—	02	04
Subtotal	08	02		07	06	09	12
Total de entrevistados			44				

Fonte: Elaborado pela autora

*Coordenadoria Distrital de Educação.

**Divisão do Estado a partir das Calhas do Rio Amazonas.

Apenas na FASE 03 foram analisados os dados produzidos em campo, a partir da escuta dos/as profissionais da educação elencados no quadro 02. Essas discussões foram realizadas diante do contexto de um novo fato na política educacional brasileira: a publicação da resolução 14.945/24, a qual alterou a Lei 13.415/17, e que propôs ajustes na política do Ensino Médio para 2025.

Em geral, os relatos das entrevistas foram registrados quando o sistema da rede estadual de ensino era regido pela legislação que ficara conhecida como Novo Ensino Médio - NEM (Lei nº 13.415/2017), termo que não tem sido utilizado nos novos documentos publicados pelo Ministério da Educação do atual governo, nos quais o termo comumente adotado é “Reestruturação da política nacional do Ensino Médio”.

É importante destacar que os novos documentos educacionais publicados pelo MEC em 2024, como a Lei 14.945/24, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio; a portaria nº 958, de 19/09/2024, a qual estabelece os parâmetros para a elaboração, pelas secretarias estaduais e distrital de educação, dos planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas pela Lei no 14.945, de 31 de julho de 2024; e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13/11/24, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, apresentam concepções acerca do Ensino Médio diferentes das que ancoravam a legislação anterior, o que justifica alguns trechos dos relatos em campo em algum momento divergir daquilo que está sendo vivenciado no ano em curso (2025), pela Seduc/Am.

Dito isso, entendo que as mudanças na legislação que direciona o Ensino Médio brasileiro não impedem uma análise da implementação desta importante reforma educacional, ao contrário, elas tornam-se objeto de investigação diretamente relacionada ao objetivo da pesquisa, posto que intentamos discutir os desafios presentes nesse período de reestruturação.

Vale destacar, ainda, que os enfoques do campo teórico que ancoram esta pesquisa são variados e desprendidos de uma visão apenas crítica, como se deu por alguns anos nos estudos curriculares, conforme afirma Silva (2021). O autor aponta que as teorias pós-críticas discutem o currículo a partir das questões de poder, fazendo conexões entre saber, identidade e poder.

Sendo assim, acredito que é possível discorrer e refletir sobre esses potenciais impactos e desafios tendo como base de análise as questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, saber-poder, significação e discurso, os quais despontam tanto nas narrativas dos profissionais de educação quanto nos textos normativos que orientam as redes de ensino na implementação da reforma do ensino médio.

Logo, ao discutir esses conceitos, ao passo em que é implementada uma relevante mudança estrutural nas diretrizes curriculares brasileiras, é possível proporcionar apreensões significativas que ajudem a entender os deslocamentos e impactos que o discurso do governo e sistema de ensino pode ocasionar na vida dos jovens e de toda a comunidade escolar.

Vale lembrar que nesta pesquisa o currículo tem sido entendido, segundo Paraíso e Caldeira (2018), como um território político, ético e estético, o qual não se pode contestar e que pode ser usado para regular e ordenar ou para servir de escape, possibilitando a construção de percursos inusitados, leves e cheios de esperança. Sendo assim, deve ser estudado sob uma perspectiva pós-moderna, ou seja, de acrescentar outros marcadores, problemáticas, outras noções, desse modo trazendo outras concepções de cultura e linguagem.

Traversini *et al* (2018) entendem que o currículo é o espaço que deve valorizar os projetos de vida dos jovens, mas que pouco se observa da história, da vida e dos sonhos desses sujeitos, fato que precisa ser discutido frente a proposta de reformulação do ensino médio, a fim de entender as múltiplas formas de ser e estar hoje, e como a escola investe ou não nas desigualdades sociais presenciadas em diversos contextos escolares.

Desse modo, é importante trazer como ponto de análise quais as diferentes ênfases percebidas na proposta do MEC, sob o ponto de vista dos profissionais da educação que atuam nessa etapas de ensino, de modo que seja possível validar os impactos de uma mudança curricular implementada em meio a questões sociais ainda não resolvidas, ainda no centro de vários debates, como as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, território, entre outras, as quais marcam espaços de relações sociais de poder, que não podem ser deixadas de lado nesse momento histórico da política educacional brasileira.

1.2 A caracterização do campo

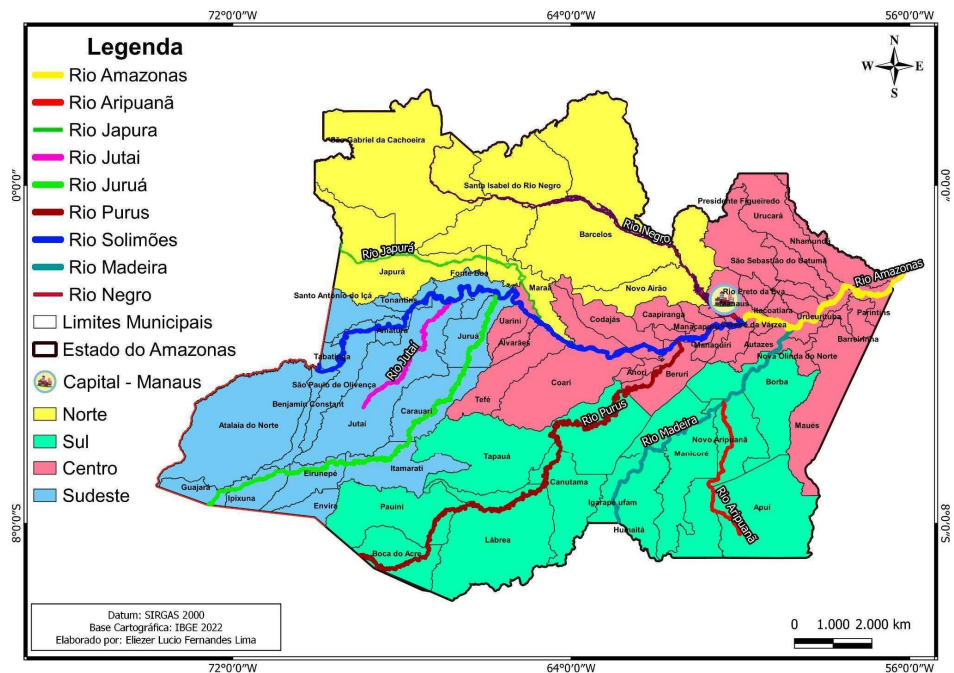
O Estado do Amazonas é caracterizado por suas dimensões geográficas imensas, cujo principal meio de transporte e locomoção se dá através de seus rios, que são as estradas dessa região. A diversidade e a complexidade do estado do Amazonas, tanto em termos de organização geográfica quanto de recursos naturais dificultam e encarecem as pesquisas científicas in loco, inclusive aumentando o tempo de execução, devido a esse deslocamento fluvial.

Para efeito de comparação e dimensionamento dessa imensidão geográfica, posso citar que o Estado de São Paulo tem 645 municípios, 46 milhões de habitantes, distribuídos em um território de 248 mil km², todo interligado por vias terrestres, com rodovias em plenas condições de tráfego. Já o Estado do Amazonas conta com apenas 62 municípios, 4,2 milhões de habitantes, sendo o maior estado em extensão territorial do Brasil, com 1.559.167,878 km², maior que as regiões Sul e Sudeste juntas, porém, com apenas 03 rodovias federais, sendo 118 km de rodovias pavimentadas em condições ótimas ou boas de tráfego¹. Além dessas rodovias federais, o estado conta com 31 rodovias estaduais, ainda insuficientes para cobrir a vasta imensidão amazônica, que permanece interligada por via fluvial e/ou aérea.

O estado do Amazonas possui um total de 18.907.378,34 hectares de florestas legalmente protegidas, que correspondem a 12,13% da área do estado. Essa proteção é garantida por meio de Unidades de Conservação Estadual e Federal, além de Terras Indígenas (Sedecti, 2020). O estado é banhado pela bacia Amazônica, dividida em oito sub-bacias, incluindo as do Rio Negro e do Rio Madeira.

¹https://amazonialegalemdados.info/dashboard/perfil.php?regiao=Amaz%C3%B4nia%20Legal&area=Infraestrutura__122&indicador=TX_CNT_ROD_PAVIMENTADA_UF__122

Figura 01: mapa do Amazonas e suas mesorregiões



Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Elaborado por Eliezer Fernandes Lima

Como exposto, o estado é composto por 62 municípios, organizados em nove sub-regiões e quatro mesorregiões (Centro, Norte, Sudoeste e Sul). As mesorregiões são subdivididas em 13 microrregiões, que visam integrar a organização e o planejamento de funções públicas. Estudos da Sedecti (2020) apontam que o Amazonas possui quatro regiões geográficas intermediárias (Manaus, Tefé, Lábrea e Parintins) e 11 regiões imediatas, que organizam o território com base em fluxos de gestão e funções urbanas. O documento ainda cita que a região Metropolitana de Manaus, criada pela Lei Complementar Estadual nº 52, é composta por 13 municípios e abrange cerca de 64% da população do estado, com uma estimativa de 2,630 milhões de habitantes.

O estudo dessas mesorregiões é importante quando se pensa em implementação de políticas públicas, posto que cada uma delas possui características geográficas e culturais que interferem na forma de pensar a educação e isso reflete na maneira como esses/as educadores/as lidam com as mudanças propostas pela reforma.

Para efeito desta pesquisa, situamos o campo a partir das mesorregiões e suas calhas, com o respectivo número de profissionais da educação ouvidos em cada município visitado. Destaco que o número de entrevistados/as, bem como as identificações abaixo registradas, corresponde apenas àqueles que concederam

entrevista e permitiram a gravação, por este motivo diverge do quadro 01, p. 11, no qual constam 44 entrevistados/as.

Além disso, vale lembrar que algumas entrevistas contaram com a participação simultânea. A identificação dos participantes na análise dos dados seguiu os códigos abaixo, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 02: Identificação dos entrevistados/as

MESORREGIÃO	CALHAS DOS RIOS	ENTREVISTADO	CARGO/FUNÇÃO	LOTAÇÃO
CENTRAL	Rio Negro (MCRN)	MCRN01	Pedagogo/a	Escola
		MCRN02	Coord. Regional	*CRE
		MCRN03	Adj. Pedagógico EM	**CDE
		MCRN04	Coord. Linguagens	Escola
	Rio Negro-Solimões (MCRNS)	MCRNS01	Coord. Regional	CRE
		MCRNS02	Adj. Pedagógico EM	CRE
	Baixo Amazonas (MCBA)	MCBA01	Adj. Pedagógico EM	CRE
		MCBA02	Coord. Projetos	CRE
NORTE	Alto Rio Negro (MNARN)	MNARN01	Coord. Regional	CRE
		MNARN02	Adj. Pedagógico	CRE
		MNARN03	Diretor/a escolar	Escola
		MNARN04	Pedagogo/a	Escola
SUDESTE	Alto Solimões (MSDAS)	MSDAS01	Coord. Regional	CRE
		MSDAS02	Prof. indígena	***Escola NEMI
		MSDAS03	Prof. indígena	Escola NEMI
		MSDAS04	Coord. Regional	CRE
		MSDAS05	Diretor/a escolar	Escola
		MSDAS06	Pedagogo/a	Escola
	Jutaí-Juruá-Solimões	MSDJJS01	Adj. Pedagógica EM	CRE
SUL	Rio Madeira	MSRM01	Coord. Regional	CRE

	(MSRM)	MSRM02	Diretor/a escolar	Escola
		MSRM03	Diretor/a escolar	Escola
		MSRODA	Professores/as	Escola
	Rio Purus (MSRP)	MSRP01	Coord. Regional	CRE
		MSRP02	Diretor/a escolar	Escola
		MSRP03	Professor/a	Escola
	Rio Juruá (MSRJ)	MSRJ01	Diretor/a escolar	Escola

Fonte: Elaborado pela autora.

*Coordenadoria Regional de Educação

**Coordenadoria Distrital de Educação

*** Novo Ensino Médio Indígena

Após identificação dos sujeitos participantes, vale pontuar que, ao se propor fazer pesquisa no estado do Amazonas é fundamental refletir previamente sobre alguns dados relevantes que impactam diretamente no contexto de investigação, como o fato de, em 2010, o estado ter apresentado apenas um município, Manaus, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,672, que subiu para 0,733 em 2017, com classificação de alto desenvolvimento. O IDHM é um número que varia entre 0,0 e 1,0, em que valores mais próximos de 1 indicam maior desenvolvimento humano.

Nesse ano, 98,39% (61 localidades) dos municípios do Estado eram classificados como de desenvolvimento humano Baixo ou Muito Baixo, enquanto Manaus tinha um IDHM considerado médio, com 0,601. Em 2010, esse número diminuiu para 75,81% (47 localidades), enquanto a participação dos locais considerados como de desenvolvimento humano Médio saltou de 1,61% (1 localidade) para 22,58% (14 localidades). Entre os considerados municípios do interior, Parintins foi o de maior IDHM, com índice de 0,658, enquanto Atalaia do Norte foi o menor com 0,450 (Sedecti, 2020, p.45).

Já o índice de renda foi de 0,682 e novamente Manaus aparece com a maior renda per capita do estado, com R\$ 790,27, enquanto outros municípios apresentavam valores significativamente mais baixos. Esses dados destacam as disparidades econômicas na região, as quais impactam diretamente a educação, pois os recursos disponíveis para escolas, professores e infraestrutura variam consideravelmente. Em geral, comunidades com rendas mais baixas enfrentam maiores desafios para fornecer uma educação de qualidade. Além disso, o IDHM de Longevidade foi de 0,786, refletindo a expectativa de vida e a saúde da população.

Ainda em 2010, a população do Amazonas era de 3.483.985 habitantes, com 20,91% vivendo na zona rural e 79,09% na zona urbana (Sedecti, 2020). A população indígena do Estado do Amazonas, segundo dados do IBGE 2022, passou de 183.514, em 2010, para 490.854, em 2022, o que corresponde a 12,45% de sua população, sendo a segunda maior taxa do país, atrás apenas de Roraima, com 15,29%. O município com maior quantitativo de pessoas indígenas do Brasil, em 2022, é Manaus, com 71.713 pessoas indígenas, seguido de São Gabriel da Cachoeira, que tem 48.256 pessoas indígenas, e de Tabatinga, com 34.497 pessoas indígenas.

O último censo registrou uma população de 2.705 pessoas quilombolas no estado do Amazonas, sendo a quinta menor população quilombola do país, por outro lado lidera a lista do IBGE como o estado com o maior quantitativo de população quilombola em territórios delimitados (45,43%), seguido de Sergipe (45,24%) e o Mato Grosso do Sul (44,97%).

Essa contextualização acerca do território é extremamente importante para entender os desafios expostos ao longo da pesquisa, visto que não se restringem apenas a desafios geográficos, mas englobam fatores econômicos, sociais, étnicos e culturais. Vale destacar que nessa pesquisa o conceito de território vai bem além de uma área física delimitada, visto que dialogamos com o pensamento de Souza (2001) que entende o território como uma construção social e cultural, moldada por relações de poder, discursos e práticas sociais.

Se o exercício do poder, e com ele o desejo ou a necessidade de defender ou conquistar territórios, tem a ver com um acesso a recursos e riquezas, com a captura de posições estratégicas e/ou com a manutenção de modos de vida e do controle sobre símbolos materiais de uma identidade – ou seja, coisas que remetem ao substrato espacial e às suas formas, aos objetos geográficos visíveis e tangíveis –, como poderia a materialidade ser desimportante?!... Como projeção espacial de relações de poder, o território não pode ser jamais compreendido e investigado (sua origem e as causas de suas transformações) sem que o aspecto material do espaço social seja devidamente considerado (SOUZA, 2008, p. 30).

O autor entende o território como um espaço onde ocorrem relações de poder, moldado por disputas e negociações entre diferentes grupos sociais, nesse sentido, ele destaca a importância da autonomia territorial para o desenvolvimento social e econômico e reconhece a existência de diferentes formas de apropriação e uso do território por diversos grupos sociais. Isso inclui desde comunidades tradicionais até movimentos sociais urbanos, posto que o controle do território por comunidades locais é essencial para promover um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

Pensando nesse contexto, destaco o fato de a capital, Manaus, concentrar 78,54% do PIB do estado, o que evidencia uma dependência econômica significativa do interior do estado. Essa concentração de recursos em Manaus pode limitar o desenvolvimento de outras mesorregiões. Apesar de Manaus ter a menor taxa de vulneráveis à pobreza (33,50%), municípios como Itamarati apresentam altos índices (88,60%), refletindo desigualdades econômicas significativas entre as localidades (Sedecti, 2020).

A infraestrutura de transporte e serviços básicos, como energia elétrica e água encanada, apresenta desigualdades. Enquanto Manaus tem alta cobertura de energia elétrica (99,63%), municípios como Santa Isabel do Rio Negro têm apenas 52,51%. Além disso, o estado enfrenta desafios relacionados ao desmatamento, pois de acordo com a Sedecti (2020) a taxa de desmatamento foi de 2,59% em 2018, o que afeta a biodiversidade e a sustentabilidade ambiental. A maior devastação ocorreu em Lábrea, no Sul do Amazonas, refletindo a pressão sobre os recursos naturais.

Outro aspecto que merece atenção é em relação à logística, posto que alguns municípios são atendidos por uma única empresa de transporte aéreo, mas o valor cobrado pelas tarifas ainda é inacessível a boa parte dos moradores da região. O meio de transporte mais comum é o barco ou a lancha, sendo que o barco é duas vezes mais lento que a lancha. Por exemplo, uma viagem a um município localizado no sudeste amazonense pode variar conforme o quadro a seguir:

Quadro 03: Tempo de duração e valores do transporte no Amazonas

Modal	Tempo	Valor
Aéreo comercial	2h	R\$ 1.000,00 (Trecho)*
Aéreo fretado	2h	R\$ 3.000,00 a 5.000,00 (Trecho)*
Fluvial lancha ²	40h	R\$ 1.500,00*
Fluvial barco	139h	R\$ 600,00
Rodoviário	Não se aplica	Não se aplica

*Essa estimativa de preço pode variar para mais ou para menos conforme a antecedência da compra do bilhete.

Fonte: Elaborado pela autora.

² O tempo de duração de lancha e barco pode variar em período de estiagem, quando o nível das águas do rio está muito baixo.

Essa variação de tempo e valor das passagens entre os municípios do estado do Amazonas torna-se um ponto de atenção que deve ser considerado ao planejar a pesquisa de campo. Inicialmente contei com um auxílio financeiro estudantil, proporcionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - Capes e, posteriormente, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp, que me possibilitou fazer quatro trechos através de transporte aéreo. As demais localidades eu acessei a partir dos modais rodoviário e fluvial, dependendo da disponibilidade de oferta a cada município. O período em que permaneci em cada município não ultrapassou quatro dias, a não ser em caso de atraso e/ou remarcação do voo, o que também é muito comum devido às condições climáticas, principalmente no período de chuvas.

Esse contato com as comunidades locais foi de extrema importância, pois me proporcionou não apenas o contato com os/as educadores/as, mas o contato com a realidade de cada contexto, pois pude perceber os desafios relacionados à estrutura predial, as dificuldades de acesso à internet, o alto custo de vida, ocasionado principalmente pela logística e muitos outros aspectos que impactam diretamente no desenvolvimento de uma política educacional.

O planejamento dos trechos ocorreu principalmente levando em consideração o fator financeiro e a localização dos municípios, a fim de que fosse possível alcançar pelo menos um município de cada calha dos principais rios do Estado e, dessa forma, poder fazer uma análise que expressasse o mais próximo possível do que tem sido a reestruturação do Ensino Médio no Estado. Esse cuidado se deu pelo fato de que muitas pesquisas no território amazonense têm se concentrado na região central do estado ou nos municípios pólo, onde estão localizados os campi da Universidade Federal do Amazonas, os quais apresentam uma estrutura urbana e de acesso mais favorável à pesquisa.

Apesar de a proposta inicial ser a de ouvir gestores e professores, em algumas localidades não foi possível falar com professores em efetivo exercício no Ensino Médio, por não estar em dia letivo ou por não conseguir acesso a uma escola de Ensino Médio, ficando reservada apenas ao espaço da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), onde estão lotados os/as coordenadores/as e seus/suas adjuntos pedagógicos.

Além dos municípios do interior do estado, eu visitei (02) duas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) da capital, Manaus, onde eu ouvi 08 (oito) educadores/as dentre coordenadores/as distritais, adjuntos pedagógicos, adjuntos do Ensino Médio, coordenador/a de área de conhecimento, pedagogos/as e professores/as. Em cada uma das escolas e/ou coordenadorias que visitei eu tive uma boa recepção e contei com uma contribuição significativa para a pesquisa.

A escolha da entrevista narrativa ressignificada se deu por entendermos, segundo Jovchelovich (2014) que elas podem ser utilizadas visando uma profundidade, mas sem o engessamento da estrutura rígida, a fim de fazer emergir histórias e experiências de vida entrecruzadas no contexto situacional, sob o ponto de vista do informante/entrevistado e as lentes do/a pesquisador/a.

No posicionamento teórico assumido nesta pesquisa, os dados produzidos em campo não são assumidos como algo definitivo, pois assim como Andrade (2004) eu entendo que eles são documentos produzidos na cultura, a partir da linguagem e, por isso, podem assumir diferentes significados em campos teóricos diferentes, a depender do contexto histórico, social e cultural. Todos os encontros contaram com a gravação dos áudios e tiveram como ponto de partida os questionamentos do roteiro registrado no quadro abaixo.

Quadro 04: roteiro de entrevista

1	Comente sobre sua percepção em relação aos impactos e desafios relacionados à implementação do NEM no seu município
2	A partir da realidade que você apontou, quais seriam as suas sugestões e/ou recomendações para fortalecer a efetividade do NEM em seu município

Fonte: elaborado pela autora

A partir desse roteiro inicial, cada participante contou com a liberdade de fazer inserções, à medida em que achou necessário, ou ainda omitir algum item que não considerou aplicar-se a realidade do seu município, o que cabe dentro da proposta escolhida, posto que algumas das premissas das metodologias pós-críticas baseiam-se no entendimento de que estamos em constantes mudanças na educação, logo, educamos e pesquisamos em um tempo diferente, tempo esse em que a verdade é considerada como uma invenção ou uma criação (Andrade, 2018).

Daí a justificativa para uma maior flexibilização nos processos metodológicos, de modo que possam direcionar nossas pesquisas a “olhar e encontrar caminhos

diferentes a serem seguidos, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos, dados, não modificáveis” (p. 34). Um exemplo disso foi que, após analisar os dados apresentados nos relatos, fez-se necessário realizar uma escuta com alguns técnicos da Secretaria de Estado de Educação, a fim de entender alguns pontos que foram levantados pelos profissionais de educação ao longo do estado. As entrevistas ocorreram após autorização da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica da Seduc/Am e foram ouvidos representantes dos departamentos abaixo relacionados.

Quadro 05: Entrevista com os técnicos da secretaria de educação

1	Departamento de Políticas Educacionais	Coordenação de Tempo Integral
		Coordenação de Ensino Médio
2	Departamento de Políticas Educacionais para a Diversidade e Inclusão	Educação escolar indígena
3	Centro de mídias do estado do Amazonas	Gerência de Ensino Mediado
4	Comitê de implementação do Ensino Médio	
5	Gerência de formação profissional	

Fonte: elaborado pela autora

Somados aos depoimentos dos/as educadores/as que participaram das entrevistas, pude me valer dos registros de campo, os quais contém minhas observações dos diversos espaços por onde passei, além das minhas inquietações percebidas ao longo do percurso. Registrei ainda, algumas reuniões pedagógicas de planejamento de professores/as e formadores/as, as quais participei, cujas pautas estavam voltadas à implantação da Reforma do Ensino Médio.

Além do exposto, outro fato precisa ser registrado. No ano de 2024, até meados de 2025, eu fui convidada a assumir a coordenação da formação continuada de professores, na modalidade EAD, no Centro de Formação Padre José de Anchieta - Cepan, o que afetou significativamente minha forma de compreender os desafios da formação de professores da rede estadual do Amazonas, além de ter acesso a dados

internos desse processo de reforma educacional, alguns deles registrados ao longo dessa pesquisa.

Essas vivências somadas me auxiliaram na análise dos dados produzidos durante a investigação, os quais foram sistematizados em grupos temáticos, a partir dos quais diálogo com os discursos dos/as educadores/as de localidades diferentes, a fim de cartografar os desafios comuns e divergentes entre os/as gestores/as e professores/as que atuam diretamente com as escolas que vivenciaram esse momento histórico de uma tão grande reforma curricular e estrutural da última etapa da educação básica.

Feito esse desenho inicial do caminho metodológico, o próximo tópico destina-se a reflexão de como meu interesse de pesquisa se solidificou ao longo da minha formação inicial e continuada, para tal, passo a descrever momentos relevantes que me construíram como pesquisadora e direcionaram meu olhar para a diversidade e as diferenças no contexto escolar, de modo que tenciono a forma como uma política pública educacional pode impactar toda uma geração de jovens quando ela não leva em consideração as particularidades de um território tão multicultural quanto o território amazonense.

1.3 Inspirações e pontos de partida

Sou uma mulher negra, indígena, natural de Manaus/AM, de ascendência híbrida. Meu pai é um homem negro, natural da cidade de Viana, no Maranhão, cujos bisavós foram escravizados nos últimos engenhos daquela região. Minha mãe, em memória, umas das mais de quatorze mil vítimas de covid 19 no Amazonas, natural do município de São Paulo de Olivença, indígena, pertencente ao povo Omágua Kambeba, nasceu em uma comunidade chamada Lago do Tambaqui, na região do Alto Rio Solimões, no Amazonas.

A descoberta do pertencimento étnico da minha família materna é bem recente, pois quando a família de minha avó deixou o Alto Solimões (final da década de 60) e veio a Manaus em busca de melhores condições de vida, ela optou por omitir a informação de que eram indígenas e minha mãe cresceu sem saber ao certo a que povo pertencia logo, nem ela e nem minhas e irmãs e eu fomos registradas junto ao nosso povo. Somente após a morte de minha mãe, em uma das minhas viagens a

trabalho, eu pude retornar a região onde ela nasceu e fiz um trabalho de escuta com os anciãos da região, a fim de descobrir se algum deles conheceu meus familiares e poderia me informar sobre nossas origens.

Após dias de pesquisa e de escuta de várias lideranças, enfim conheci um ancião da etnia Witoto, no município de Amaturá, que foi contemporâneo dos meus avós e relatou detalhes sobre onde eles moravam, como se casaram, suas famílias e finalmente, seu povo: Omágua kambeba. Não pude conter as lágrimas ao descobrir minha origem, conhecer a história dos meus mais velhos, conhecer o lugar onde moraram, as dificuldades pelas quais passaram, a fome, a falta de escola na comunidade, falta de trabalho, o que levava meu avô, cearense, soldado da borracha³ a passar meses longe de casa trabalhando nos seringais, por um mísero salário, enquanto minha avó cuidava sozinha dos seus seis filhos.

Apesar de ouvir com pesar sobre a vida dura que eles viveram naquela região, eu pude perceber a riqueza natural e cultural de que eles desfrutaram ao longo do período que viveram no Lago do Tambaqui. O cacique do povo Tikuna que hoje habita aquela comunidade, demarcada como área indígena, me apresentou um pouco das belezas naturais e me falou com orgulho sobre o processo de ocupação e demarcação daquela região, o que tem permitido a preservação daquele espaço. Compartilhei as histórias que minha mãe me contava em relação a fartura de tambaqui⁴ que havia ali, mas ele compartilhou com tristeza que agora “tambaqui só mesmo no nome”, posto que a espécie se encontra escassa naquela região.

Essa imersão que vivi no território onde nossa família se originou fortaleceu meu interesse por pesquisar o impacto das políticas públicas educacionais na vida dos jovens ribeirinhos, indígenas, quilombolas e/ou imigrantes que povoam o nosso imenso estado do Amazonas, pois assim como minha mãe teve que se submeter a esse êxodo rural, aos 14 anos de idade, em busca de melhores condições de vida, omitindo, mesmo que involuntariamente, suas origens, a fim de não sofrer preconceito e discriminação, da mesma forma é possível que essa realidade ainda faça parte de muitas famílias amazonenses.

³ Nome dado aos brasileiros que foram recrutados para trabalhar na extração de látex na Amazônia durante a Segunda Guerra Mundial;

⁴ Um dos peixes mais consumidos na culinária amazônica, bastante reproduzido em cativeiro.

1.3.1 Formação acadêmica e profissional

Minha educação básica foi marcada por uma educação tradicional, bancária⁵, com tristes casos de discriminação e preconceito, vivenciados de forma recorrente ao longo de todas as etapas escolares estudadas. Ao refletir sobre esse período em minha dissertação de mestrado, pude perceber o quanto essas cenas contribuíram para que eu adotasse uma postura retraída e de total apatia em sala de aula (Oriente, 2022).

Ainda assim, a partir de um processo de reconhecimento da formação de minhas identidades, eu aprendi a lidar com os fatos vivenciados, referenciando as questões de raça, classe e gênero como fontes de amparo teórico para a compreensão desses cenários, os quais me impuseram uma condição de aceitação momentânea daquela realidade.

Apesar desse entendimento surgir timidamente no final da Educação básica, após anos de exposição a situações preconceituosas e de discriminação, ele foi importante para que eu traçasse uma trajetória de superação dessa realidade no Ensino Superior. É bem verdade que esse processo não ocorreu de forma automática, fruto apenas de uma decisão pessoal de vencer tal desafio, ao contrário, a caminhada foi difícil e cheia de percalços ao longo do caminho.

Eu ingressei no Ensino Superior cinco anos após concluir o Ensino Médio. Essa demora se deu pela junção de diversos fatores. Primeiro, na minha família havia uma concepção de que ao terminar o Ensino Médio, concluíram-se os estudos. Desse modo, ingressar na universidade não era uma possibilidade discutida e ansiada em casa. Meu pai havia concluído o Ensino Médio (já adulto, através do supletivo, com quase 40 anos) e minha mãe, apenas o Ensino Fundamental, após casar e se mudar para a capital, Manaus. Logo, o objetivo era terminar o “segundo grau”, como eles chamavam, para poder trabalhar ou casar.

No meu caso, influenciada por esse pensamento, somado a minha formação religiosa, que estimulava o casamento entre os jovens que visassem se dedicar aos trabalhos eclesiais, eu me casei aos 19 anos e logo engravidei, tendo minha primeira filha aos 20 anos, fatos que me direcionaram a me dedicar ao lar e a colocar em segundo plano minha formação acadêmica. Essa escolha, a princípio, não me

⁵ Referência a educação bancária de Paulo Freire.

causava frustração, pois acreditava que um retorno ao ambiente escolar e/ou acadêmico não caberia em minha realidade financeira, além de me remeter a memórias desagradáveis da minha formação básica.

Entretanto, ao ingressar no mercado de trabalho e ao matricular minha filha na educação infantil, voltei a refletir sobre o quanto minha experiência escolar foi traumatizante e eu não gostaria que esse cenário se repetisse com ela. Eu ingressei no serviço público, no ano de 2005, como merendeira escolar, em uma escola da zona norte de Manaus, uma área periférica que ofertava o ensino fundamental e médio. Durante essa experiência de retorno ao ambiente escolar, eu pude perceber que muitas práticas de discriminação e preconceito não fizeram parte apenas da minha realidade, mas eram recorrentes nas escolas públicas por onde trabalhei.

Foi nesse contexto de inserção da minha filha no ambiente escolar e do meu retorno a esse espaço, agora como servidora, sob uma nova perspectiva de análise da realidade, que surgiu um anseio por ingressar no ensino superior, na área da Educação, a fim de estudar possibilidades de discussão sobre as diversidades no contexto escolar e do estímulo às potencialidades das pluralidades juvenis, principalmente das amazônidas.

Lembro-me de um fato curioso que ocorreu no meu primeiro dia de trabalho. Em meio a uma faxina na cozinha, ouvi de um colega, porteiro da escola, já chegando no período de se aposentar, que eu deveria ficar tranquila, ir sem pressa, pois eu teria 30 (trinta) anos de merendeira pela frente até me aposentar, logo, bastante tempo para limpar aquele espaço.

O comentário do colega me levou a refletir sobre a falta de perspectiva que parece ser comum entre os servidores da educação em cargos de nível fundamental, pois depois percebi que muitos colegas de função já haviam se rendido a esse pensamento. No mesmo instante em que ele me sugeriu aquele conselho eu o retruquei afirmando que aquele cargo/trabalho seria como uma escada para eu alcançar meus objetivos pessoais e profissionais, o que o deixou aparentemente intrigado e gerou um burburinho de que eu não gostasse de estar ali, o que não era verdade, visto que eu me encontrava extremamente feliz por ingressar no mercado de trabalho, principalmente por se tratar de um cargo efetivo no serviço público.

Não condeno o pensamento dos colegas, ao contrário, tento fazer as leituras a partir do lugar em que eles discursavam, até pelo fato de fazer parte do mesmo

contexto, à época, mas em meu entendimento, havia uma postura de acomodação frente a um quadro social de marginalização e falta de oportunidades. A maior parte dos profissionais da educação que atuavam nos cargos de ensino fundamental naquela escola, não teve oportunidade de prosseguir com seus estudos até aquele momento e chegaram a uma condição de aceitação, posto que entendiam aquele momento como a vez de investir nos filhos e netos.

Ao traçar um retrato da juventude brasileira, a plataforma QEdu – Juventudes e trabalho⁶ afirma que em 2022 o Brasil possuía 49 milhões de jovens, o que representa quase um quarto da população do país. Desses, cinco milhões estão na região norte, com diferentes realidades e marcados por desigualdades de sexo, cor ou raça, renda domiciliar per capita, além das diferenças regionais.

Isso me faz pensar nas possibilidades que esses jovens terão de traçar novas trajetórias para suas vidas e se a escola está preocupada em oferecê-las. Nessa escola onde tive meu primeiro contato com o universo escolar, eu me deparei com vários casos de jovens que não conseguiam projetar perspectivas concretas para suas trajetórias. Era comum presenciar estudantes que chegavam à escola embriagados ou tendo feito uso de substâncias psicoativas, algumas vezes até portando álcool na mochila, o que era de conhecimento dos professores e até da gestão da escola, mas que por diversos motivos eram ignorados.

Cenas como essas me levavam a refletir sobre a minha vida escolar, pois durante minha educação básica eu não conseguia visualizar possibilidades de mudar meu futuro e escrever uma história diferente daquela que eu estava vivenciando, tudo o que eu queria era concluir aquela etapa da minha vida para sair daquele espaço de opressão e invisibilização. Naquela escola onde ora eu trabalhava, pude conhecer diversos jovens talentosos, inteligentes e cheios de perspectivas, que almejavam algo diferente, que sonhavam, mas que quase nunca eram estimulados, acabavam sendo marginalizados e colocados como iguais, como números em uma chamada (muitos professores não chamavam seus alunos por nome, apenas pelo número do diário). Por algum motivo, eles demonstravam carinho pela “tia da merenda” e como eu era muito jovem, acredito que eles sentiam liberdade para conversar comigo e compartilhar sobre suas impressões e vivências no cotidiano escolar.

⁶ <https://juventudesetrabalho.qedu.org.br/retrato-das-juventudes/>

Esse retorno à escola, agora como merendeira, novamente em um espaço invisibilizado e subalternizado, visto que os profissionais da educação que trabalham como não docentes não eram considerados educadores (pouca coisa mudou nesse sentido), eu me senti impelida a fazer algo pelas populações marginalizadas, pesquisar possibilidades de visibilização, de mitigação das desigualdades sociais e seus impactos, principalmente nas políticas públicas educacionais, a fim de que os jovens estudantes amazonenses pudessem ter novas opções para reescreverem suas histórias em condições menos desfavoráveis de acesso e permanência.

Após esse impacto inicial ao assumir o cargo de merendeira, minhas perspectivas começaram a me impulsionar rumo à vida acadêmica, ainda que a dúvida sobre minha capacidade intelectual me incomodasse significativamente. Por inúmeras vezes tentei me lembrar de ao menos um episódio em que um/uma dos/das docentes que passaram por minha etapa escolar tivesse percebido e destacado alguma habilidade minha, seja na escrita ou na oratória, posto serem as que eu mais entendo que domine. Durante a adolescência eu possuía diversos cadernos de poesia e contos autorais, que infelizmente se perderam mais tarde em um incêndio. Nunca tive um retorno de meus/minhas professores/as sobre algum deles, logo, eu acreditava que meus textos não possuíam valor literário e os desprezava.

Rememorando essa paixão juvenil, não tive dúvidas ao escolher o curso em que ingressaria, finalmente eu tive condições de ingressar em um curso de nível superior, em uma instituição privada, próximo a minha residência. Nem sequer tentei uma universidade pública, pois me considerava incapaz de ser aprovada, por conta do tempo que passara fora da escola. O Curso de Licenciatura Plena em Letras, Língua Portuguesa, me proporcionou novas leituras da vida e do contexto escolar, inclusive das práticas de violência, assédio e bullying vivenciados durante a educação básica.

Após o primeiro ano do curso, surgiu uma oportunidade muito importante em minha formação. O Governo do Estado do Amazonas anunciou um vestibular especial para servidores públicos, de qualquer secretaria, a fim de preencher 100 (cem) vagas para o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, o qual seria oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), presencialmente, em Manaus. Eu me inscrevi e fiquei entre os dez primeiros colocados.

Para minha surpresa, ao iniciarem as aulas, deparei-me com uma turma composta por servidores da Secretaria de Estado da Fazenda, do Ministério Público, das polícias Civil e Militar, da Secretaria de Saúde, da própria UEA e apenas 04 (quatro) servidoras da Seduc, uma de ensino superior e três de nível fundamental. Essa realidade me levou, novamente, a uma condição de retração, como ocorreu durante minha educação básica, pois agora me parecia mais latente a diferença de condição social entre mim e meus colegas, em geral, com uma carreira razoavelmente consolidada. Outro fator que me deixava desconfortável era o fato de eu ser a única negra retinta da turma, o que fortalecia minha tentativa de passar despercebida.

As aulas ocorriam no período vespertino, no prédio da Escola Superior de Ciências Sociais da UEA, onde também ocorriam as aulas do curso de Direito, Administração e Ciências Contábeis, alguns dos cursos mais concorridos da Universidade, procurados e ocupados, em grande parte, por jovens oriundos das melhores escolas particulares da capital. Nessa época ainda não existiam as ações afirmativas, logo, a presença de negras e negros na Universidade não era tão comum entre os discentes e muito menos entre docentes e pessoal administrativo.

Essa ausência de homens e mulheres negros/negras na universidade pública me causou uma sensação de que eu estava em um lugar que não foi pensado para mim, inclusive, em certa ocasião em que estava à procura de um docente para entregar um documento, ouvi na sala dos professores que o plano do governo com a criação dessa turma não saiu como o esperado, pois ele foi pensado para um público e “acabou entrando outro”.

Passei a me questionar qual seria esse público para o qual o curso foi planejado, já que a única negra era eu, então não me parecia uma questão simplesmente racial, imaginei que eles esperavam formar a alta cúpula da administração pública e não profissionais de nível médio ou fundamental, talvez o problema fosse de classe, o fato é que havia uma interseccionalidade de opressões envolvidas.

Esse conceito de interseccionalidade tem sido estudado por teóricas como Crenshaw (2002), Davis (2016), Collins (2020) e Akotirene (2021) para compreender como diferentes marcadores sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros, interagem e se sobrepõem, tornando-se relevante para entender as experiências de grupos marginalizados, que enfrentam opressões simultâneas. A

partir da interseccionalidade é possível perceber que cada indivíduo é atravessado por diferentes marcadores sociais que operam de formas combinadas, e que não é possível pensar a realidade de uma pessoa sem levar em consideração essas múltiplas dimensões.

Todo esse contexto me levou a um lugar de reflexão, no qual novamente, eu me encontrava em uma condição de não lugar, de não pertencimento, como se eu estivesse resistindo a um projeto que não me cabia, posto que eu não possuía o perfil para o fim almejado pela elite intelectual, afinal, como uma merendeira negra e pobre, de uma escola pública da periferia, poderia compor a nata da Gestão Pública do estado? Eu mesma não entendia o real motivo de persistir. À medida que o curso avançava as coisas começaram a fazer sentido, um novo motivo tomou conta de mim, percebi que é preciso conhecer o processo de formulação de políticas públicas e entender como elas podem impactar na manutenção ou não de um projeto de governo e de estado.

Ao contrário do que ocorreu no Curso de Gestão de Gestão Pública, em uma universidade pública, na universidade privada onde eu cursava Licenciatura em Letras, no turno noturno, eu tinha um professor negro, chamado nos corredores da faculdade de 'Negão', tanto por alunos quanto por professores. Tive o prazer de cursar duas disciplinas com ele, as quais me proporcionaram momentos de desconstrução de alguns traumas escolares que me incomodavam.

Sua história de vida e superação dos desafios e preconceitos, repetidas vezes compartilhadas durante as aulas e pelos corredores, me fizeram acreditar que seria possível reconstruir minha história com a educação, aceitar minha identidade e superar os estereótipos aos quais me submeteram e que eu aceitei passivamente. A partir daí, estabeleci como meta pessoal e profissional uma formação voltada para aqueles/aquelas que foram/são comumente marginalizados e oprimidos, para a superação de preconceitos e para o estímulo das potencialidades dos estudantes, principalmente das mulheres negras.

Foi no curso de Letras que entendi qual era de fato meu potencial e isso mudou a minha vida. Ficava imaginando o quanto minha história poderia ser diferente se eu tivesse entendido isso durante a educação básica e isso passou a ser a mola propulsora da minha prática docente. Estimular as juventudes e fazê-las descobrir a

sua potência, entender suas habilidades, achar seus motivos, projetar um futuro diferente daquele a que foram submetidas socialmente.

Concluí as duas graduações no mesmo ano, 2010, com um semestre de diferença. No curso de Letras, alcancei o melhor coeficiente de rendimento acumulado, sendo homenageada na noite da colação de grau com uma placa de honra ao mérito e com uma bolsa integral para um curso de pós-graduação Lato Sensu na mesma universidade.

Foi um momento de muita emoção, no qual um filme passou pela minha cabeça, regado de muitas lágrimas de superação e felicidade, imbuído de uma vontade de contribuir para que outras mulheres negras pudessem sentir aquele orgulho que me envolvia naquele instante. Lembrei das muitas vezes em que fui a faculdade caminhando, por não ter como pagar o transporte ou das inúmeras caronas que peguei com colegas e até mesmo professores/as; de todas as vezes em que precisei levar minha filha tão pequena, por não ter com quem deixá-la em casa; das vendas de doces e salgados na faculdade para poder comprar/copiar os livros solicitados durante o curso... naquele momento eu só conseguia pensar o quanto valeu e valeria à pena.

Foram quatro anos de resistência, de dedicação, de foco, pois eu entendera que a única forma de proporcionar um futuro melhor para minha família seria através da minha persistência. Esse processo de tomada de consciência, como denomina Berth (2020), como uma movimentação interna de autoconhecimento e autoafirmação foi marcante durante minha formação inicial. Aquele momento foi o ponto de partida para o meu processo de empoderamento, no qual passei a definir estratégias de enfrentamento a toda opressão a qual fui exposta por tantos anos.

Nesse mesmo ano em que me graduei fui aprovada em um novo concurso público, na mesma secretaria em que já atuava e iniciei minha carreira docente como professora de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Assumi a função grávida de minha segunda filha, o que me levou a me ausentar da sala de aula para gozar de licença maternidade por seis meses, situação pela qual fui criticada por alguns funcionários da escola, fato que já não me incomodou como incomodaria antes, posto que já evoluíra acerca da minha posição e reconhecimento dos meus direitos.

Lembro de uma profissional da educação que atuava na mesma escola que eu, ao se referir a uma situação de privilégio de poder assumir uma vaga em um concurso

público e logo em seguida me afastar por um semestre. Como eu estava chegando naquele espaço, eu preferi fingir que não ouvi e deixei de lado aquele comentário, pois eu estava vivendo um momento bem conturbado e eu não queria mais uma situação desagradável para lidar.

O fato é que muitas pessoas ainda se incomodam ao ver uma mulher negra usufruindo de seus direitos, alcançando objetivos, construindo uma carreira. Ao que me parece, há um pensamento enraizado que o nosso lugar nunca deixará de ser subalternizado e marginalizado, daí a necessidade de a escola discutir as questões de acesso à educação, possibilidades e estímulo à construção de carreiras em todas as áreas da sociedade.

Durante os três anos de estágio probatório desenvolvi inúmeras práticas pedagógicas integradas e articuladas a outros componentes curriculares, a fim de estimular a reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais, de gênero e empoderamento da mulher, nas aulas de língua portuguesa, principalmente nas aulas de Literatura, como releitura de autores e obras da semana de arte moderna, projetos interdisciplinares de leitura e mostras literárias, os quais abordavam as obras cobradas nos vestibulares locais e ENEM.

Esse período foi relevante para fortalecer meu compromisso com uma educação engajada com os valores sociais e éticos, com vistas ao reconhecimento e valorização das diversidades que compõem a comunidade escolar. Sempre que possível, compartilhava minha experiência com os jovens e pontuava considerações imprescindíveis para a superação das desigualdades sociais e educacionais. Dialogando com o pensamento de hooks (2017) eu tentava propor aos estudantes uma educação transgressora, como prática de liberdade, confrontando os discursos dominantes.

Ao passo em que eu atuava como professora na educação básica, prosseguia com a minha formação continuada no período da noite, em nível *Latu Sensu* e após finalizar minha especialização, fui convidada pelo coordenador do curso de Licenciatura em Letras da Universidade onde me formei a participar do processo de seleção de novos professores, visto que eu tinha um excelente histórico e referências positivas dos meus professores. Aceitei o convite, participei e fui aprovada.

Uma emoção enorme tomou conta de mim, em meu primeiro dia de trabalho no ensino superior, quando me assentei ao lado do professor que me inspirou a superar

meus medos e voltar a sonhar. Ele fez questão de me apresentar aos professores, pois muitos não me conheciam da graduação e dizer que eu havia chegado para fortalecer o quadro e enegrecer a equipe docente.

Eu custei a acreditar que aquele lugar poderia ser ocupado por mim, uma mulher de origem simples, de ascendência formada por uma mistura de indígenas e escravizados e que não possuía nenhuma influência social ou política que pudesse me ajudar a alcançar aquele patamar. Foi necessário um longo processo de reflexões e práticas para que eu finalmente entendesse que tal oportunidade seria possível e que fazia parte da minha realidade.

Berth (2020) discorre sobre a necessidade de se discutir as questões de empoderamento em todas as esferas sociais, conceito esse que está relacionado “a condição articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de afirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e suas variadas habilidades” (Berth, 2020, p. 21).

A autora ainda defende que é preciso pensar em alternativas ou caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas que possibilitem uma ruptura com as estruturas opressoras que tentam condicionar as pessoas em determinadas funções ou situações de dominação. Logo, empoderar consiste em uma tomada de consciência que questiona as relações de poder na sociedade, levando em consideração as questões de gênero, etnia, classe, dentre outras (Berth, 2020).

Superadas essas questões e consciente da construção de uma nova identidade, como amparam os estudos de Hall (2015), o qual afirma que dentro de nós podem existir identidades contraditórias e que nos impulsionam a direções diversas, conforme a força dos fatores que nos influenciam, eu me tornei professora universitária, com compromisso de contribuir com a formação integral de novos docentes em diversos cursos de licenciatura, na mesma universidade que me formou.

Após um ano na instituição, participei de uma seleção de professores na UEA, onde havia cursado Gestão Pública e fui selecionada para atuar como docente no Ensino Superior mediado por tecnologia, no interior do Estado do Amazonas. Novamente eu retornei a casa que me formou, agora na condição de docente, sendo parabenizada pelos mestres que acompanharam os desafios vivenciados em minha formação.

Passei três anos no interior do estado, no município de Ipixuna, um dos mais distantes da capital, quase na divisa com o Acre, ao qual não é possível chegar por estrada e nem de barco (vindo de Manaus), apenas de avião, cerca de três horas de voo (Manaus/AM - Rio Branco/AC - Cruzeiro do Sul/AC), mais oito horas de barco (Cruzeiro do Sul/AC - Ipixuna/AM). Nesse município há uma influência muito forte dos nordestinos, assim como em Cruzeiro do Sul, cidade acreana, próxima a Ipixuna, responsável pelo suporte econômico, logístico e de saúde local, posto as dificuldades de acesso à capital, Manaus.

Essa experiência no curso de Gestão pública, tanto como discente, quanto docente, foi extremamente importante para que eu entendesse e questionasse as políticas educacionais e o modo como elas são elaboradas e executadas em nosso país. Eu pude compreender o processo cíclico pelo qual elas são submetidas e entender os tensionamentos que circundam entre os atores nela envolvidos. Esses fatos me conduziram a enveredar minhas pesquisas na pós-graduação para o estudo de políticas públicas educacionais.

Durante a fase do Mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, eu estudei as políticas educacionais que amparam as questões de gênero, com vistas ao empoderamento da mulher, a fim de refletir sobre possibilidades e estratégias didático-metodológicas que estimulassem as potencialidades das mulheres, partindo da minha vivência durante a educação básica, como uma mulher negra, invisibilizada, silenciada e por vezes violentada de diversas maneiras. A proposta era mostrar que ainda que esses temas não apareçam explícitos nos documentos oficiais, é possível desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as mulheres em todas as suas possibilidades contemporâneas de existência.

Ao retornar a Manaus, após essa experiência docente no interior do estado, passei por um processo de seleção realizado pelo Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) da SEDUC/AM e fui selecionada para um novo desafio, como gestora escolar. Ainda permaneci com a modalidade do Ensino Médio, em uma escola na zona oeste de Manaus. Essa escola, apesar de ser muito tradicional na cidade de Manaus, passou a ser dominada por inúmeros casos de vandalismo, indisciplina, problemas com entorpecentes, tráfico de drogas, além de problemas estruturais e de pessoal.

Minha gestão foi marcada pelo diálogo com a comunidade escolar. Pude ouvir os anseios da juventude, a aflição de famílias marginalizadas e o descontentamento de vários profissionais da educação frente ao descaso com que muitas de suas pautas eram tratadas. Dentre todas essas vozes, a que mais me tocou e instigou foi a voz dos jovens, principalmente das meninas, adolescentes e adultas, mulheres que se desdobravam entre os dilemas feminino, como gravidez precoce, abusos sexuais, conflitos internos e familiares sobre orientação de gênero, religiosidade, dentre outros. Isso sem falar nas constantes exposições às opressões sociais às quais eram submetidas e por vezes compartilhadas informalmente pelos corredores da escola.

Essa experiência como gestora fortaleceu meu anseio em pesquisar as relações étnico-raciais e de gênero no contexto escolar, visto que os sujeitos que compõem as diversas comunidades escolares, tanto internas quanto externas, têm vivenciado dilemas socioemocionais que envolvem a combinação de opressões de gênero, raça e classe, na maioria das vezes sem receber orientações contundentes por parte dos agentes escolares. Eu mesma, por diversas vezes, me senti despreparada para orientar e/ou dar o suporte emocional que aqueles/as jovens precisavam. Foi nesse contexto que fui impelida a ler mais sobre o assunto e cogitei a possibilidade de voltar a academia.

É bem verdade que esse período em que me dediquei a prática docente na educação básica e superior, assim como na gestão escolar, acabou consumindo todo o meu tempo e esforços, de modo que minha formação acadêmica acabou cedendo espaço para o fortalecimento da minha experiência profissional, mantendo-me afastada da academia por dez anos, se considerarmos a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado.

Por outro lado, essas vivências me fortaleceram como educadora, pois me proporcionaram contato direto com os/as professores/as, estudantes, coordenação pedagógica, famílias, mediando conflitos, convivendo com cenários de diversidades, o que contribuiu de forma significativa para que eu pudesse construir um projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado.

No Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), eu tive a oportunidade de conhecer o campo de estudos pós-críticos em educação, que embasou a minha dissertação. Durante a pesquisa me aprofundei nos estudos de gênero, estudos

feministas, estudos culturais e étnico-raciais, a fim de entender como é possível desenvolver práticas que promovam e/ou estimulem o empoderamento da mulher na escola.

Findada a pesquisa do mestrado, lancei-me ao desafio de prosseguir com a temática no doutorado, agora elegendo uma política pública como objeto de investigação, a Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio, na tentativa de analisar as tensões presentes no processo de implementação da política, a partir das percepções de educadores/as e gestores/as de diferentes regiões do Estado.

Expostos os impulsionadores iniciais que conduziram ao interesse por este campo de estudo, partiremos, na próxima seção, a um panorama das principais mudanças ocorridas no Ensino Médio brasileiro, problematizando os efeitos dessas transformações sobre a concepção de juventude e o papel social atribuído ao Ensino Médio, seguido de um mapeamento das principais pesquisas já realizadas acerca do Ensino Médio do Amazonas, a fim de ajudar na contextualização do atual cenário e de situar os principais focos de estudo em andamento.

2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A trajetória das reformas do Ensino Médio no Brasil revela uma tensão constante entre projetos de homogeneização curricular e a pluralidade de sujeitos e contextos que compõem o país. Essas reformas devem ser compreendidas não apenas como alterações legais ou estruturais, mas como dispositivos que produzem subjetividades, regulam comportamentos e definem quem pode ou não ser reconhecido como sujeito do conhecimento.

A Constituição Federal (CF) Brasileira define o papel da escola e da educação no país como um direito fundamental, o qual precisa ser garantido a todos os cidadãos brasileiros e essa educação é tratada como um dos pilares para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. O papel da educação é apontado em vários momentos da CF de 88, tendo como ponto de partida o artigo 205, o qual aponta que além de direito de todos, é dever do Estado e da família, sendo estritamente importante que seja incentivada em colaboração com a sociedade (BRASIL, 1988).

Além disso, o mesmo artigo destaca que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o artigo 206 aborda os princípios que orientam o ensino no Brasil, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros. Ele também estabelece que o ensino será ministrado com base em diversos critérios, como a garantia de padrão de qualidade, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988).

Existem ainda outros artigos que tratam da função da escola e da educação, como o 208, o qual trata, especificamente, da educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio. Já o artigo 211, estabelece a cooperação entre os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) para garantir a equidade e a qualidade da educação em todo o país. Chamo, porém, a atenção para o artigo 213, posto que define que os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados prioritariamente na escola pública, e que a gestão desses recursos deve ser feita de forma descentralizada, com a participação da comunidade escolar.

Dito isso, ao realizar essa reflexão sobre o Ensino Médio no Brasil é fundamental que se parta do princípio de que o papel da escola é garantir uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos, a formação de cidadãos conscientes e participativos, a promoção da igualdade de oportunidades e a preparação para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. A escola deve atuar em conjunto com o Estado, a família e a sociedade para cumprir essa missão educacional.

Sob esse viés, os estudos da diáspora africana⁷ podem fornecer *insights* importantes sobre as desigualdades educacionais no Ensino Médio no Brasil, ajudando a compreender como a história, a discriminação racial e as políticas públicas têm impactado o acesso à educação e o desempenho dos estudantes negros. Isso,

⁷ Segundo Silvério (2011) a Diáspora Africana constitui-se como uma experiência coletiva transnacional, por meio da qual os sujeitos negros se reconhecem em uma história comum de deslocamentos forçados, escravização e resistências, mas também em práticas culturais, políticas e epistemológicas que reafirmam a ancestralidade africana e constroem sentidos de pertencimento para além das fronteiras.

por sua vez, pode contribuir para a formulação de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

A temática está intrinsecamente ligada à escravidão, que deixou um legado de discriminação racial e social. As desigualdades educacionais muitas vezes refletem essa discriminação, com estudantes negros enfrentando obstáculos adicionais em sua jornada educacional, incluindo acesso limitado a recursos educacionais de qualidade. De igual modo, eles ainda enfrentam desafios significativos no acesso à educação de qualidade, pois muitos frequentam escolas públicas com infraestrutura precária e menos recursos, o que afeta negativamente seu desempenho acadêmico.

Além disso, não se pode deixar de citar os estereótipos e preconceitos raciais vivenciados por esses jovens, os quais tendem a afetar o desempenho escolar e a motivação dos estudantes, limitando suas expectativas, dos professores e em alguns casos, da sociedade em geral. Nesse sentido, os estudos da diáspora africana destacam a importância de incluir a história, cultura e contribuições da população negra no currículo escolar, posto que a falta de representatividade e inclusão desses aspectos no Ensino Médio pode perpetuar a marginalização e as desigualdades educacionais.

Silvério (2023) destaca a necessidade de compreender o Ensino Médio no Brasil a partir de duas questões essenciais: a forma como as elites políticas, acadêmicas e intelectuais imaginaram ou projetaram a nação brasileira, alinhado a forma pela qual as dinâmicas políticas e culturais globais deslocaram e transformaram a imaginação dessa nação, por meio da intervenção de diversos movimentos sociais, tendo em vista a inclusão, o reconhecimento da origem étnica e racial, incluindo as questões de gênero, orientação sexual e sustentabilidade.

O autor chama a atenção à continuidade das hierarquias baseadas em critérios de cor e raça que insistem em marcar presença nos cenários decisórios das políticas educacionais, pontuando a necessidade de atribuir sentido e significado a história e cultura dos povos frequentemente ignorados na formação sociocultural brasileira.

Ainda nesse contexto de problematizar o Ensino Médio é possível fazer uma análise sob uma perspectiva decolonial, sendo necessário contextualizar o que significa essa abordagem. A decolonialidade propõe uma crítica ao modelo de conhecimento e desenvolvimento social que foi imposto pelos processos coloniais, que valorizam visões eurocêntricas e desvalorizam as culturas, conhecimentos e

epistemologias locais, especialmente de populações indígenas, africanas e quilombolas.

A perspectiva decolonial busca reverter essas dinâmicas ao promover a valorização de saberes locais e ao questionar estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Ao analisar o ensino médio no Brasil, esse olhar oferece uma lente capaz de levar a inúmeras reflexões acerca das políticas educacionais que historicamente reproduzem desigualdades e exclusões, e como, mais recentemente, a tentativas de reverter esses processos.

O sistema educacional brasileiro, desde sua origem, reflete as assimetrias de poder e a dominação que marcaram o processo de colonização. A chegada dos colonizadores portugueses, em 1500, trouxe consigo a visão de uma educação que serviria não apenas para instruir, mas também para moldar as populações originárias de acordo com os valores europeus. A Igreja Católica, por meio das ordens religiosas como os jesuítas, foi responsável pela primeira forma de organização educacional no Brasil colonial, com o objetivo de converter e civilizar nossos primeiros habitantes.

Essa educação colonial não tinha como objetivo a formação dos povos originários, mas sim a imposição de uma visão eurocêntrica, centrada no domínio da cultura, religião e valores europeus. Tal perspectiva educacional serviu como um mecanismo de controle e exclusão, negando o conhecimento tradicional e o valor das culturas indígenas e africanas, instaurando uma hierarquização de saberes que marginalizava as epistemologias não-europeias. Desse modo, sob as lentes teóricas expostas, faremos um retorno aos principais momentos que marcaram a trajetória histórica de estruturação do Ensino Médio no Brasil.

2.1 As reformas antes do Golpe Militar

A trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil anterior ao regime militar revela a construção de um modelo educacional excludente, racializado e classista, sustentado por um projeto civilizatório eurocêntrico e colonial. Sob a perspectiva das teorias pós-críticas, especialmente aquelas influenciadas pelos estudos culturais e pelas abordagens decoloniais, é possível compreender que as reformas educacionais implementadas entre os séculos XIX e XX não promoveram rupturas com as

estruturas hegemônicas do saber e do poder. Pelo contrário, contribuíram para a consolidação de uma racionalidade moderna que privilegiava os interesses das elites brancas, urbanas e economicamente favorecidas, ao passo que marginalizava as epistemologias dos grupos subalternizados, como negros, indígenas, pobres e moradores de áreas periféricas.

Como destaca Silva (1999), o currículo escolar é uma construção social, cultural e política, sendo atravessado por relações de poder que determinam quais conhecimentos são legitimados como "oficiais" e quais são silenciados. Nesse sentido, as reformas educacionais do período analisado podem ser vistas como práticas discursivas que operaram sob uma lógica de exclusão epistêmica, na medida em que reificavam um currículo propedêutico, centrado em saberes eurocentrados, desvinculados das realidades locais e das identidades culturais dos sujeitos historicamente marginalizados.

Na mesma direção, a Reforma Capanema de 1942, ao institucionalizar a divisão entre a formação geral e a formação técnica, materializou uma dualidade estrutural no Ensino Médio brasileiro, baseada na destinação social e econômica dos estudantes. Como aponta Apple (2006) esse tipo de divisão curricular reflete uma racionalidade instrumental, orientada para a manutenção da ordem social vigente, na qual o currículo funciona como um dispositivo de reprodução das desigualdades de classe e raça. Sob essa perspectiva, a profissionalização dos setores populares, em sua maioria negros, indígenas e imigrantes, não se traduziu em ampliação de oportunidades, mas sim em contenção social e exclusão do ensino superior, reafirmando o lugar subalterno desses grupos no sistema educacional e na divisão social do trabalho.

Essa discussão também se insere no debate sobre a negação das pluralidades culturais no interior da escola. Hall (2003) defende que as identidades não são fixas nem homogêneas, mas constituídas em meio a relações de poder, marcadas por deslocamentos, fronteiras e resistências. Entretanto, o Ensino Médio antes do golpe militar não considerava essas dinâmicas identitárias. A sua estrutura curricular permaneceu atrelada à ideia de uma identidade nacional homogênea, pautada nos valores da cultura dominante, contribuindo para a invisibilização das culturas afro-brasileiras, indígenas e populares.

Além disso, as reformas educacionais do período refletem o que Santos (2008) denomina de “epistemologia do Norte”, isto é, a imposição de um modelo de conhecimento único e universal, derivado da modernidade ocidental, que ignora as epistemologias do Sul e contribui para a persistência do que o autor chama de “epistemicídio”. As escolas liceais e as reformas técnico-profissionalizantes foram concebidas a partir de uma matriz racionalista, funcionalista e descontextualizada, orientada pela demanda do mercado e pela lógica do capital, sem qualquer compromisso com a justiça cognitiva ou com a valorização dos saberes insurgentes dos territórios populares e originários.

Sendo assim, é possível afirmar que as reformas do Ensino Médio antes da ditadura não podem ser compreendidas apenas como esforços administrativos e legais de organização do sistema de ensino, mas como parte de uma racionalidade de poder que atua pela constituição de subjetividades e pela regulação das diferenças. Tais reformas não promoveram a democratização da educação, mas sim a sua instrumentalização para fins de manutenção das hierarquias sociais, étnico-raciais e territoriais. Em vez de romper com a tradição elitista, essas políticas educacionais reforçaram a exclusão e a subalternização.

Outro marco a ser destacado foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, a qual representou um marco normativo importante na história da educação brasileira, ao estabelecer parâmetros nacionais para a organização do ensino, inclusive o Ensino Médio. No entanto, tal legislação deve ser compreendida como parte de um processo de manutenção das estruturas de poder que historicamente excluíram sujeitos subalternizados dos espaços escolares e do direito ao conhecimento. Como apontam Silva (1999) e Apple (2006), o currículo tradicional instituído pela LDB de 1961, com seu foco em disciplinas formais e acadêmicas, não rompeu com o viés eurocêntrico e elitista que já marcava a trajetória da educação brasileira desde os tempos coloniais. Ao contrário, reforçou uma lógica meritocrática e universalista que ignora as diferenças sociais, culturais e identitárias dos estudantes.

A descentralização da gestão educacional, atribuída aos estados pela LDB, embora aparente uma tentativa de valorização das especificidades locais, operou, na prática, dentro de um modelo que não questionava os fundamentos epistemológicos da escola moderna. Desse modo, é possível destacar que um projeto de valorização

das diversidades exige mais do que variações administrativas, ela requer uma ruptura com o monopólio eurocentrado do conhecimento que ainda estrutura o currículo escolar.

O surgimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire, nesse mesmo período, contrapôs-se radicalmente à racionalidade hegemônica da LDB e à perspectiva tecnocrática que viria a se intensificar com o golpe de 1964. Freire propôs uma pedagogia emancipatória, fundamentada na dialogicidade, na conscientização e na valorização dos saberes populares e das experiências vividas pelos oprimidos (Freire, 1987). Sua crítica à “sociedade fechada” e sua proposta de uma “sociedade aberta” ressoam fortemente com as abordagens pós-críticas, ao desafiar os fundamentos autoritários e excludentes da educação tradicional, que reproduz a lógica do silêncio e da domesticação dos corpos e das consciências.

Com o advento do regime militar, a centralização do sistema educacional e a repressão ideológica intensificaram ainda mais o caráter normativo e disciplinador da escola. A censura e o controle curricular impostos durante o período ditatorial revelam o uso da educação como um instrumento de reprodução da ideologia dominante e de apagamento das dissidências. As alterações em disciplinas como História e Educação Moral e Cívica confirmam a finalidade autoritária da educação, voltada para a conformação de subjetividades dóceis e nacionalistas, em detrimento da formação crítica e democrática.

A expansão da educação técnica no Ensino Médio, justificada pela necessidade de qualificação da mão de obra, deve ser analisada também sob o viés da lógica capitalista de reprodução das desigualdades sociais. Inspirada em modelos desenvolvimentistas e funcionalistas, essa política educacional visava preparar os setores populares para ocupações subalternas no mercado de trabalho, enquanto reservava o ensino superior às elites. Essa dualidade estrutural entre formação técnica e propedêutica reforça a “racionalidade dualista” da educação brasileira, denunciada por autores como Frigotto (2005), e operava segundo uma lógica de “distribuição seletiva do conhecimento” (McLaren, 2000), que consolidava a hierarquia entre os saberes teóricos e práticos, e entre os sujeitos aptos a liderar e aqueles destinados a obedecer.

Em termos epistemológicos, o período pós-LDB de 1961 até o auge do regime militar consolidou um currículo cuja matriz permaneceu monocultural e colonial.

Ignoraram-se os saberes afro-brasileiros, indígenas e populares, impôs-se uma racionalidade tecnocrática e autoritária. A escola, portanto, permaneceu como um espaço de negação da diferença, em vez de um território de enunciação e reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados.

Assim, tanto a LDB de 1961, como as reformas educacionais subsequentes ao golpe de 1964 não podem ser compreendidas apenas como medidas técnicas de modernização do sistema educacional, mas como dispositivos de poder que contribuíram para a manutenção das estruturas coloniais, racistas e classistas do Estado-nação brasileiro.

2.2 O Ensino Médio após a constituição de 1988

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo no campo dos direitos sociais, ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (CF/1988, art. 205), e ao reafirmar princípios como a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e a valorização da diversidade cultural (art. 206). No entanto, é necessário questionar em que medida essas garantias constitucionais foram efetivamente incorporadas às políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio e, principalmente, ao currículo.

Outrossim, embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido a educação como instrumento de cidadania e formação para o trabalho, os dispositivos legais subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, continuaram operando sob uma lógica de universalismo abstrato e uma racionalidade mais preocupada com uma educação globalizada. Isso se evidencia no discurso de pluralidade cultural presente na LDB, que, apesar de afirmar a importância da diversidade, não promoveu rupturas epistemológicas significativas no currículo escolar, que permanece estruturado sob uma matriz eurocêntrica e monocultural.

A tentativa de flexibilização curricular e a introdução de itinerários formativos, previstas na LDB, foram inicialmente apresentadas como uma resposta à heterogeneidade dos estudantes e à necessidade de articular formação geral e técnica. Contudo, segundo Lopes e Macedo (2011), essa flexibilização operou, na prática, dentro de uma lógica meritocrática e seletiva, que reforça a dualidade entre

formação para elites e formação para o trabalho subalterno. Em outras palavras, a política educacional permaneceu ancorada na racionalidade neoliberal, que busca produzir sujeitos adaptáveis às exigências do mercado, os quais são parametrizados por habilidades e competências universalizadas.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a posterior instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificaram esse movimento de padronização curricular. A BNCC, apesar de seu discurso de construção participativa e respeito à diversidade, deve ser analisada criticamente como um instrumento de regulação dos saberes escolares que, segundo Santos (2007), opera sob a lógica do *epistemicídio*, ou seja, promove a invisibilização e desqualificação das epistemologias indígenas, afro-brasileiras e dos saberes locais.

Mesmo quando a BNCC menciona a importância da diversidade e da valorização cultural, o faz de modo superficial, sem colocar em questão os fundamentos eurocêntricos do currículo. A história ainda é contada sob a perspectiva do colonizador, sendo assim, as ciências continuam ancoradas na racionalidade moderna ocidental e o ensino da matemática, por exemplo, ignora saberes tradicionais presentes nas práticas cotidianas de comunidades indígenas e ribeirinhas. Nesse sentido, a promessa de um currículo democrático e plural esbarra nas próprias estruturas coloniais de poder-saber que sustentam o projeto escolar moderno (Walsh, 2009; Quijano, 2005).

Outro ponto que merece destaque na análise é a padronização imposta pela BNCC, com sua pretensão de universalizar competências e habilidades para todos os estudantes do país. Esse projeto, ao desconsiderar as múltiplas territorialidades, linguagens e cosmologias existentes no Brasil, especialmente nas regiões periféricas e nos contextos amazônicos, reitera uma lógica homogeneizadora e centralizadora. No caso do Amazonas, por exemplo, a imposição de um currículo uniforme desconsidera as especificidades das escolas com mediação tecnológica, das comunidades indígenas multilíngues e das práticas educativas vinculadas aos modos de vida locais – como o manejo da terra, a pesca e os rituais coletivos.

Sob esse prisma, a ideia de autonomia curricular das redes e escolas, defendida no próprio texto da BNCC, revela-se muitas vezes ilusória, uma vez que os exames em larga escala, os materiais didáticos, os livros aprovados e as avaliações externas passam a ser balizados pelo documento. Como argumenta Ball (2001), trata-

se de um modelo de “controle à distância”, típico das reformas neoliberais, no qual a descentralização aparente convive com uma forte padronização dos fins educacionais.

Nesse ínterim, é possível afirmar que a construção da BNCC como “ponto de chegada” para a educação brasileira ignora o fato de que não há um único horizonte educativo possível, mas múltiplos projetos de sociedade, saber e formação. No caso de uma perspectiva decolonial, a educação deve ser pensada como um espaço de enunciação de saberes plurais, de escuta das vozes silenciadas e de combate às desigualdades estruturais (Candau, 2008).

Nesse sentido, vale lembrar que a BNCC surgiu em um momento de intensa instabilidade democrática, marcada pela ascensão de discursos conservadores, pela reorganização das políticas públicas sob o imperativo da austeridade fiscal e pela crescente influência de fundações privadas e de setores empresariais na formulação das políticas educacionais.

Nesse cenário, o documento curricular deixa de ser apenas uma referência técnica e passa a refletir e reforçar determinadas concepções de mundo, priorizando saberes voltados à empregabilidade, à racionalidade técnica e à competitividade. Tais escolhas curriculares revelam a adoção de uma lógica neoliberal de formação humana, que desloca o foco da educação pública da formação crítica e cidadã para o desenvolvimento de competências alinhadas ao mercado global, marginalizando epistemologias locais, coletivas e ancestrais, em especial aquelas oriundas das culturas indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

Esse movimento é particularmente sensível quando olhamos para o contexto amazônico, onde coexistem múltiplas formas de oferta do Ensino Médio, cada uma com suas especificidades territoriais, culturais e pedagógicas. A imposição de uma base “comum” tende a invisibilizar a diversidade de experiências educativas existentes na região, promovendo uma homogeneização curricular que desconsidera as complexas realidades sociais, históricas e geográficas dos estudantes amazônidas. Como adverte Silva (2020), todo currículo é sempre um processo de inclusão e exclusão, de seleção e de silenciamento, que opera por meio de escolhas que nunca são neutras, mas impregnadas de valores culturais e interesses políticos.

Um exemplo desse tensionamento expressa-se na educação escolar indígena, que historicamente tem lutado por uma proposta curricular própria, intercultural,

bilíngue e comunitária. A tentativa de enquadrar essas experiências dentro de uma matriz curricular uniforme, como a sugerida pela BNCC, desconsidera os princípios da autodeterminação e da autonomia pedagógica dos povos originários, estabelecidos em legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Ao invés de promover a valorização das epistemologias indígenas, a Base tende a instrumentalizá-las como conteúdos pontuais, sem efetivamente desestabilizar a centralidade do conhecimento ocidental, o que configura uma forma de “inclusão subordinada”, como aponta Gomes (2012).

Outro aspecto a questionar seria a aplicabilidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), outro campo importante da oferta educacional no Amazonas, no qual os impactos da BNCC também são significativos. A proposta de um currículo comum centrado no jovem em idade regular e nos tempos da escolarização tradicional entra em contradição com as trajetórias singulares, descontínuas e marcadas por múltiplas exclusões que caracterizam o público da EJA. As competências propostas pela BNCC pouco dialogam com os interesses, experiências e temporalidades desses sujeitos, contribuindo para a descaracterização de uma modalidade que deveria ser pautada por princípios de justiça social, reconhecimento e valorização da diversidade. Como argumenta Arroyo (2005), os sujeitos da EJA carregam saberes construídos na luta pela sobrevivência, e esses saberes precisam ser reconhecidos como constitutivos do processo educativo.

Para que se possa avançar na construção de uma escola verdadeiramente plural e democrática, é necessário ir além da retórica da inclusão e promover um engajamento real com as vozes, os saberes e as práticas das populações subalternizadas, reconhecendo-as como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na construção de novos projetos de sociedade.

2.3 A Lei 13.415/2017

Em 2017 ocorreu a aprovação da Lei Nº 13.415/2017, que alterou a LDB de 1996 e trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio, a partir de então conhecida como Novo Ensino Médio (NEM). Essa reforma introduziu mudanças importantes, incluindo a flexibilização curricular, a ênfase em áreas de conhecimento,

a ampliação da carga horária e a possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com seus interesses e aptidões. Dois meses após aprovação da Lei, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação, a terceira versão do documento da base, constando apenas as modalidades da Educação Infantil e do ensino fundamental.

Somente em 2018, o documento referente ao Ensino Médio foi integrado à versão final da BNCC, ficando sob consulta pública entre maio e setembro, período em que foram realizadas audiências públicas regionais abertas a diversos órgãos da sociedade civil. No mesmo ano foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, com a resolução nº 3 do MEC e do CNE. Enfim, no mês de dezembro, a partir da resolução nº 4 do CNE, instituiu o texto sobre o Ensino Médio na BNCC, definindo assim, os direitos e objetivos de aprendizagem, as competências e habilidades de cada uma das áreas do conhecimento, referentes à formação básica dos currículos no novo ensino médio.

Essa Reforma do Ensino Médio de 2017, regulamentada em parte pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa a consolidação de uma agenda neoliberal na educação. Com a introdução dos itinerários formativos, do ensino por competências e da ampliação da carga horária, a reforma busca alinhar a escola às exigências do mercado e às métricas internacionais de desempenho. É importante destacar que no contexto amazônico, onde a precariedade de infraestrutura, a diversidade cultural e as condições de vida desafiam a lógica padronizada da reforma, essa política tende a aprofundar as desigualdades históricas e inviabilizar práticas educativas sensíveis às juventudes locais.

Após a homologação do texto final da Base, ainda em dezembro, os Referenciais Curriculares para elaboração dos chamados itinerários formativos foram instituídos, a partir da portaria nº 1.432 do MEC, orientando a construção dos itinerários com base em quatro eixos fundamentais, a investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

O artigo 10 da Resolução nº 03/2018 apresenta uma das principais mudanças do NEM, a organização do currículo em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), com uma ampliação da carga horária de 2.400h para 3.000h totais. Segundo o Guia de implementação do Novo Ensino Médio, elaborado pelo MEC, para essas alterações curriculares propostas pelo NEM, seria preciso que os sistemas de

ensinos tivessem seus currículos reelaborados, a partir das orientações previstas na BNCC, a fim de que fosse possível essa flexibilização curricular prevista na reforma (BRASÍLIA, 2017).

Somado ao aumento da carga horária, outras mudanças foram sugeridas no Novo Ensino Médio, como a possibilidade de desenvolvimento do protagonismo juvenil, posto que o modelo sugere que o jovem esteja no centro do processo escolar, promovendo uma aprendizagem mais profunda e incentivando a autonomia e responsabilidade dos estudantes por suas escolhas.

Além disso, os Itinerários Formativos (IF) passaram a compor uma parte diferenciada do currículo, no intuito de oferecerem caminhos distintos ajustados às preferências e ao projeto de vida dos estudantes. Na proposta, eles são um conjunto de unidades curriculares que devem ser ofertadas pelas escolas e redes de ensino e possibilitar ao estudante o aprofundamento de seus conhecimentos e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Na reforma, a ideia é que os estudantes tenham a oportunidade de escolher um ou mais itinerários formativos, que devem ser organizados por área do conhecimento ou formação técnica e profissional. Essa escolha seria fundamental para materializar o almejado protagonismo juvenil.

Os conceitos de protagonismo estudantil e projeto de vida são apresentados como estratégias centrais para aproximar a escola das aspirações juvenis. No entanto, esses dispositivos exigem um olhar mais atento sobre as condições sociais, culturais e territoriais que os constituem. O protagonismo, por exemplo, tem sido mobilizado como uma forma de responsabilização individual do estudante por seu próprio percurso educacional, muitas vezes desconsiderando os marcadores sociais da diferença (raça, gênero, território, classe) que afetam diretamente as possibilidades reais de escolha e agência. Como aponta Silva (2010), o discurso da autonomia pode ocultar estruturas de poder que delimitam quais sujeitos têm efetivamente condições de protagonizar sua trajetória e quais permanecem à margem desse ideal liberal de sujeito autônomo.

Da mesma forma, o componente Projeto de Vida, apesar de seu aparente potencial formativo, corre o risco de ser capturado por uma lógica meritocrática e individualizante, especialmente quando reduzido a um planejamento instrumental da carreira profissional. Para as juventudes amazônicas, cujas experiências estão

atravessadas por desigualdades estruturais, territorialidades específicas e saberes coletivos, pensar o projeto de vida exige uma abordagem que considere os sentidos plurais de futuro, de pertencimento e de existência.

É necessário escutar as juventudes em suas múltiplas vozes, compreendendo o protagonismo não como um atributo a ser ensinado, mas como algo que emerge das práticas sociais, dos vínculos comunitários e das formas de resistência cotidianas. Nesse sentido, é importante abrir espaço para o reconhecimento das juventudes como produtoras de conhecimento e de mundo, e não apenas como receptoras de uma formação pré-estabelecida.

Outro ponto que aparece como destaque na Lei é a Formação Técnica e Profissional (FTP), na qual os estudantes têm a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico ou fazer cursos técnicos junto com a formação geral básica. Segundo o Guia, essa flexibilização Curricular visa permitir uma maior flexibilidade e adaptação às realidades locais e às demandas dos estudantes.

Esse discurso da profissionalização precisa ser questionado, pois ele parece envolto de uma lógica de racionalidade econômica que desconsidera as desigualdades estruturais entre os sujeitos. Autores como Apple (2006) e Ball (2001) mostram como a educação técnica, especialmente em países marcados por fortes desigualdades como o Brasil, tende a reforçar a divisão social do trabalho, destinando as juventudes das periferias e das regiões mais vulnerabilizadas, como é o caso do interior do Amazonas, a percursos escolares voltados à formação de mão de obra barata, despolitizada e adaptável.

Essa aparente promessa de empregabilidade pode encobrir uma ausência de políticas estruturais que realmente garantam trabalho que possibilite um futuro diferente daquele que esses/as jovens periféricos/as e/ou ribeirinhos/as estejam fadados a viver. As políticas educacionais precisam vislumbrar possibilidades reais de mobilidade aos/às jovens e isso não necessariamente implica em sair da sua comunidade local, mas da sua condição intelectual e de impacto social no território em que vive.

Além disso, a abordagem tecnicista da formação profissional reforça a instrumentalização do conhecimento, deslocando a escola de sua função crítica e formativa para uma lógica de adestramento de competências. Como apontam Lopes e Macedo (2011), o currículo torna-se um campo de disputas em que os saberes

hegemônicos, em sua maioria técnicos, utilitaristas e funcionalistas, se sobrepõem aos conhecimentos produzidos nos territórios, à cultura local e às múltiplas formas de existir.

No contexto amazônico, esse modelo de formação esbarra em contradições ainda mais intensas sobre como oferecer formação técnica significativa em escolas sem infraestrutura adequada, com poucos laboratórios e conectividade precária? Como pensar a profissionalização se o mercado regional muitas vezes é informal e fortemente sustentado por práticas comunitárias, extrativistas e de subsistência? Essas questões revelam a urgência de se repensar a formação técnica não como um fim em si mesma, mas como parte de um projeto educativo mais amplo, plural e enraizado nos saberes e modos de vida das juventudes locais.

É possível pontuar, ainda, como uma das propostas do NEM, a integração de conhecimento. Nesse caso, as redes são estimuladas a organizarem seus currículos de forma que os componentes de uma mesma área sejam trabalhados de maneira articulada, de modo a proporcionar a integração das áreas de conhecimento. Essa retórica de integração, embora interessante, esbarra nos limites da formação docente e na fragmentação histórica das disciplinas escolares, além de não considerar as diferentes temporalidades e lógicas de organização curricular das modalidades alternativas ao ensino regular.

Em 2019, a partir da mudança proposta, fez-se necessária a reorganização curricular dos cursos superiores para a formação docente, diante disso, foi publicada a resolução nº 2 do CNE, que trata da Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNCC-Formação), seguida da atualização do programa de apoio à implementação da BNCC prevendo apoio às secretarias estaduais e Distrital de educação, na reformulação dos seus referenciais curriculares. Apesar disso, a proposta tem se mostrado insuficiente diante dos desafios colocados pela reforma, posto que os professores formados em um paradigma disciplinar são convocados a atuar em uma lógica integrada e por competências, muitas vezes sem a devida formação crítica ou condições de trabalho para fazê-lo.

Feitas essas considerações, é possível destacar que a reforma proposta pela Lei 13.415/2017 não é apenas uma resposta técnica a um suposto problema de desempenho escolar, mas sim um movimento político-ideológico que reorganiza a escola e o currículo a partir de uma racionalidade neoliberal. Ela redefine o papel da

educação como dispositivo de regulação social, construção de subjetividades gerenciáveis e formação de mão de obra adaptável, deixando em segundo plano os projetos de equidade, justiça social e valorização da diversidade. No caso do estado do Amazonas, essa reforma não apenas ignora as especificidades do território, mas também reforça processos históricos de colonialidade, apagamento e subalternização de seus sujeitos.

Ainda assim, seguindo as diretrizes nacionais, o estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC, organizou o seu currículo de acordo com a Reforma do Ensino Médio, que é legalmente amparada pela Lei nº 13.415/2017 e pela Resolução nº 03/2018. De acordo com o documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio, da SEDUC/AM, os gestores deveriam dedicar atenção especial na hora da lotação dos professores, considerando FGB e IF, a fim de que fossem respeitadas as áreas de conhecimento, mas oportunizando as vivências nas duas realidades, ou seja, no seu componente de FGB e, ainda, nas Unidades Curriculares de Aprofundamento - UCA (MANAUS, 2023). A estrutura curricular do NEM no Amazonas é composta por formação geral básica e itinerários formativos, que atuam de forma indissociável. A arquitetura do NEM no Amazonas está organizada conforme o quadro abaixo:

Figura 2 – Composição da Arquitetura do Novo Ensino Médio Regular e Integral



Fonte: Elaborado pelo Comitê de Implementação da Reforma NEM, 2022.

As Unidades Curriculares Comuns (UCCs) são percursos formativos garantidos a todos os estudantes, com carga horária pré-definida e oferta anual, visando orientar o perfil de saída almejado para o estudante. Já as Unidades Curriculares de Aprofundamentos (UCAs) são conjuntos de aprendizagens que aprofundam e/ou expandem os conhecimentos da Formação Geral Básica, organizadas em Trilhas de Aprofundamentos. As Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) visam ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, subdivididas em Unidades Curriculares Eletivas Orientadas (UCEOs) e Unidades Curriculares Eletivas Livres (UCELS). Segue o cronograma desenvolvido pela secretaria para implementação da reforma curricular.

Figura 03: Ciclo de implementação 2022-2024.



Fonte: elaborado pelo Comitê de implementação da Reforma NEM, 2022.

A implementação dos Itinerários Formativos ocorreu de forma gradual e começou em 2022, com a primeira série, em 2023 com a inclusão da 2ª série e em 2024 com a terceira série, finalizando o processo de implementação. As escolas estaduais tiveram um papel importante na escolha dos Itinerários Formativos a serem

ofertados, e a carga horária mínima total varia conforme o tipo de oferta de cada escola (jornada parcial diurna, jornada parcial noturna ou jornada de tempo integral). A rede também propôs uma reorganização curricular diferenciada para as escolas de tempo integral e escolas bilíngues, esses desenhos curriculares estão disponíveis integralmente na Plataforma Saber Mais⁸, da Seduc/AM.

A orientação da Secretaria de Educação do Amazonas foi dada no sentido de que as escolas considerassem as potencialidades de seu quadro docente e as necessidades dos estudantes ao escolher as Trilhas de Aprofundamento e as Unidades Curriculares Eletivas. A organização do horário escolar e a distribuição das cargas horárias também foram orientadas pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).

Apesar de o Ensino Médio passar a ser visto como um direito social constitucional, os índices de evasão e reprovação registrados nas avaliações em larga escala, como Saeb, por exemplo, demonstram que os jovens que chegam ao ensino médio se encontram com uma escola que não dialoga com o seu tempo e/ou com suas necessidades formativas, o que tende a piorar esses casos de abandono e evasão. O cenário é de inúmeros desafios educacionais, que trazem à discussão a necessidade de se repensar o papel da escola na formação dos jovens, assim como a necessidade dessa juventude de inserção no mundo do trabalho, sem esquecer a garantia de acesso aos conhecimentos que serão imprescindíveis para o exercício da sua cidadania.

Pensar o Ensino Médio no Brasil, mais especificamente no estado do Amazonas, a partir dos estudos pós-críticos em educação, implica deslocar o olhar tradicional sobre a escola, o currículo e os sujeitos. Essa perspectiva tensiona algumas noções universais e totalizantes que historicamente moldaram as políticas educacionais e propõe uma abordagem que reconhece a multiplicidade de vozes, experiências e identidades presentes no espaço escolar.

No contexto da política do Ensino Médio, isso significa repensar não apenas a política pública, mas o contexto social, cultural, econômico e político em que ela foi criada e implementada. Isso envolve uma discussão sobre o que se ensina, quem ensina, a quem ensina, porque ensina e sob que circunstâncias ensina. Esse campo

⁸ Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/ensino-medio-em-edicao-2024>

teórico entende que é necessário valorizar saberes marginalizados e problematizar as formas de regulação e normatização dos corpos e das subjetividades. Nesse sentido, o Ensino Médio deixa de ser apenas uma etapa formativa voltada ao preparo para o trabalho ou para o ENEM, e passa a ser compreendido como um espaço potente de criação, resistência e invenção de novas possibilidades de vida.

2.4 Revisão de literatura sobre o Novo Ensino Médio

A presente revisão de literatura teve como objetivo identificar e analisar produções acadêmicas que discutiram a implementação e os desdobramentos do Novo Ensino Médio no estado do Amazonas, considerando o contexto nacional dessa política pública educacional. A análise se concentrou em estudos publicados nos últimos sete anos, período que compreende desde a promulgação da Reforma do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017 até os primeiros anos de sua efetivação nos sistemas de ensino, com especial atenção ao recorte temporal de 2018 a 2024.

Para a construção deste levantamento, utilizou-se como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por se tratar de uma fonte consolidada e amplamente reconhecida pela comunidade científica brasileira. A busca foi realizada por meio dos descritores "Novo Ensino Médio" e "Amazonas", com a aplicação de filtros que restringiram os resultados a artigos científicos revisados por pares, escritos em língua portuguesa.

A busca inicial resultou em 32 publicações. Na primeira etapa de seleção, procedeu-se à leitura dos títulos e descrições apresentadas na base de dados. Foram excluídos os estudos de caso, uma vez que o objetivo central da pesquisa era obter uma compreensão mais ampla e abrangente da política educacional em questão. Também foram desconsiderados os artigos que abordavam exclusivamente aspectos de um único componente curricular, sendo priorizados aqueles que apresentavam abordagens interdisciplinares. Por fim, foram eliminadas as publicações que tratavam da pandemia de Covid-19 como eixo principal de análise. Após esses filtros, permaneceram 20 artigos.

Na segunda etapa de análise, realizou-se a leitura dos resumos e dos resultados destacados nos artigos, com o intuito de verificar a pertinência dos estudos ao foco da pesquisa. Ao final desse processo, foram selecionados 10 artigos, os quais foram lidos integralmente e organizados de modo a subsidiar as reflexões desenvolvidas ao

longo deste trabalho. Os textos selecionados compõem o corpus teórico da presente investigação e oferecem subsídios importantes para compreender as implicações da reforma do Ensino Médio no contexto amazônico. São eles: Rodrigues, Cunha e Manske (2023); Cruz, Mota e Nascimento (2023); Souza (2023); Costa e Nogueira (2023); Melo e Rocha (2023); Lacerda Jr. (2021); Negrão et al. (2022); Nogueira et al. (2024); Castro, Caldas e Falcão (2024); e Oliveira, Cavalcante e Jesus (2023).

Apesar de ter citado a exclusão dos artigos relacionados à pandemia, o texto de Negrão et al (2022) foi mantido pelo fato de que a leitura do resumo apontou que a pesquisa apresenta diversos desafios da rede estadual, ou seja, apenas o período de investigação se deu no período da pandemia, mas o artigo traz um levantamento sobre o quanto a pandemia da COVID-19 revelou os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores das escolas públicas estaduais, incluindo a falta de educação continuada em tecnologias digitais, limitações estruturais das escolas e o lento retorno da aprendizagem dos alunos no ambiente de ensino remoto, evidenciando a necessidade de investimentos na esfera educacional.

A pesquisa revela o estado precário das escolas em relação a conectividade e pontua a necessidade de investimentos em recursos tecnológicos e formação de professores para enfrentar esses desafios, pois a adoção de uma cultura tecnológica ainda está em estágios iniciais na região amazônica. Apesar de a ambientação da pesquisa ser mais focada nas condições de ensino remoto emergencial no período da pandemia, foi importante trazer esse cenário, visto que no contexto do NEM, as escolas ainda vivenciam muitos dos desafios descritos por Negrão et al (2022).

Os principais desafios enfrentados por professores e alunos foram, de acordo com os autores, as lacunas no processo de ensino, as inúmeras dificuldades de aprendizagem, o alto percentual de evasão escolar e os problemas de conexão com a internet, posto que o fornecimento de pacotes de dados de internet não foi incluído na implementação do Plano de Retorno às Atividades Presenciais. É bem importante destacar esse quesito, pois ele vai aparecer de forma recorrente ao longo das observações em campo.

Outro ponto que apareceu na revisão foi a carência de material didático específico para os trabalhos nos diversos componentes curriculares. Os recursos de ensino mais comumente usados variaram entre os professores experientes e novatos, com livros didáticos, revistas, pôsteres, modelos e quadros brancos sendo mais

comuns para professores experientes, e livros didáticos, desenhos, slides e filmes sendo mais comuns para professores novatos. Tanto professores experientes quanto os mais novos expressaram ter dificuldades em implementar metodologias ativas de ensino devido à falta de suporte teórico e formação insuficiente.

Esse quesito é relevante posto que a proposta do NEM requer uma metodologia diferenciada, principalmente nos itinerários formativos, os quais compõem a parte diversificada do currículo e sua proposta seria tornar o Ensino Médio mais atrativo aos estudantes, mas para que isso se efetive, o professor é uma peça fundamental para explorar o potencial dos estudantes e as metodologias ativas seriam fortes aliadas nessa missão.

As pesquisas analisadas (Melo; Rocha, 2023) apontam que o Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de consulta pública, a heterogeneidade entre regiões e escolas e a necessidade de mais estudo e preparação para gestores, professores e alunos. Nesse sentido, o NEM passou a ser visto como um modelo neoliberal, com várias implicações negativas, desde a execução de itinerários formativos até a disponibilidade de profissionais capacitados.

Autores como Rodrigues, Cunha e Manske (2023) apontaram que alguns detalhes sobre o NEM não foram bem definidos e aparecem como pontos de atenção, como os mecanismos que as universidades precisam adotar para cumprir a exigência de que o conteúdo estudado durante o ensino médio possa ser validado para uso em créditos do ensino superior, como define o § 16, do Art. 26 da Lei do NEM, além disso destacam o fato da atual política educacional parecer mais articulada à necessidade de qualificação dos trabalhadores, a fim de atender as novas organizações de trabalhos produtivos, do que empenhada na formação integral dos estudantes.

Seguindo a análise dos trabalhos foi possível perceber que o foco das pesquisas se volta a questões mais direcionadas a aprendizagem e a efetivação da proposta, como discutem Melo e Rocha (2023) e Rodrigues, Cunha e Manske (2023), Cruz, Mota e Nascimento (2023). Essas últimas pontuam as percepções de estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada na região do Alto Rio Solimões, no Amazonas, os quais, não possuem referenciais consistentes sobre o NEM e como isso impactará suas vidas, o que gera incertezas sobre seu futuro, ou seja, muitos nem conseguem entender a dimensão do impacto dessas mudanças no seu cotidiano e nem no seu

projeto de vida. Elas perceberam que há uma fragilização na percepção dos estudantes sobre a escola e seu papel formativo.

As autoras destacam que muitos jovens afirmaram ter ouvido falar do NEM apenas por meio de canais de comunicação, como televisão, e não receberam informações adequadas na escola sobre as mudanças e como poderiam participar do processo. Isso se agrava pelo fato de a maioria dos estudantes serem provenientes de famílias com baixa renda, o que limita o acesso a recursos que poderiam facilitar o aprendizado e a participação ativa no novo modelo educacional.

Nesse sentido, é possível perceber através da pesquisa que, apesar de a reforma do Ensino Médio enfatizar o protagonismo juvenil, os estudantes relataram que não foram incluídos nas discussões sobre as mudanças, o que limita a capacidade de se tornarem protagonistas de seus processos formativos (Cruz; Mota; Nascimento, 2023).

Na mesma perspectiva, Lacerda Jr. (2022) apontou o interesse dos estudantes de serem vistos como participantes ativos no processo educativo, expressando interesse em participar de grêmios estudantis, sugerir componentes escolares e integrar atividades com outros atores da comunidade escolar, a fim de inserir atividades culturais (como cinema, música, dança, teatro) e esportivas, posto que alguns jovens valorizam experiências que transcendem o ensino formal.

A pesquisa também apontou que diversos estudantes demonstram um grande interesse em realizar formação técnica e profissional durante o NEM, com 90% indicando que gostariam de participar de cursos técnicos, preferindo que esses cursos sejam oferecidos na própria escola. Por outro lado, muitos jovens esperam que o currículo do NEM esteja alinhado com as demandas sociais e as realidades locais, buscando uma educação que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que também considere suas vivências e interesses.

Lacerda Jr. (2022) provocou uma reflexão sobre a necessidade de as escolas terem mais autonomia para adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma educação mais personalizada e relevante, mas para que isso seja possível, é preciso discutir sobre isso, mostrar como fazer, o que requer formação direcionada aos profissionais de educação. Essas preocupações refletem a busca dos alunos por um ensino que não apenas os prepare academicamente, mas

que também os envolva de maneira significativa em suas comunidades e contextos sociais.

Na mesma linha, Costa e Nogueira (2023), através de uma análise documental das Resoluções n.º 83 e 84 de 2021 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) e a realização de uma netnografia realizada por meio da página do Instagram da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, no período de 14 de dezembro de 2021 a 24 de janeiro de 2022, apontou que o processo de implementação do NEM no cenário amazonense foi tomado por ações unilaterais e hierárquicas e que a rede estadual e os estudantes são entes passivos nesse processo. “A implementação do NEM no Amazonas tem caráter impositivo e tecnocrático, logo, nem fomenta a autonomia e nem favorece o protagonismo juvenil” (Costa e Nogueira, 2023).

Já Nogueira (2024) examinou a escolha dos Itinerários Formativos na implementação do NEM-AM, destacando que, apesar do discurso de liberdade de escolha nos documentos, a realidade revelou que esta escolha é limitada, sendo determinada principalmente pelas condições estruturais das escolas e pela gestão, que analisa seu quadro docente antes de selecionar os itinerários. A análise dos documentos oficiais apresentada mostrou que as decisões sobre os itinerários formativos não refletem os interesses dos estudantes, comprometendo seu direito à educação, visto que, meio às inúmeras contradições encontradas nos documentos, o que de fato pesa na hora das escolhas dos Itinerários Formativos, são os condicionantes materiais. Assim, segundo o autor, a proposta do NEM-AM parece mais uma contrarreforma do que um avanço, não se adaptando adequadamente às necessidades das diversas juventudes da região amazônica.

A pesquisa de MOTA et al (2024) analisa as implementações do Novo Ensino Médio (NEM) nas redes estaduais de educação da região amazônica, através de uma pesquisa exploratória que sistematiza dados sobre sua execução e suas implicações educacionais. É possível perceber o Projeto de Vida e o Empreendedorismo como fatores basilares na maior parte das propostas, mas sem o suporte financeiro, didático-pedagógico e de pessoal necessário para que tornem de fato o estudante protagonista.

Os pesquisadores identificaram que a implementação do NEM fortaleceu a colaboração público-privada, na tentativa de buscar apoio ao alinhamento do currículo

das redes estaduais com a BNCC, sendo caracterizada pela inadequação do currículo às realidades regionais, enfraquecimento da gestão democrática e as influências das políticas neoliberais. O estudo apontou que o novo currículo não somente ignora os determinantes sociais subjacentes, mas também acentua as desigualdades sociais existentes nas comunidades amazônicas.

Por outro lado, Oliveira, Cavalcante e Jesus (2023) discorrem sobre como o novo currículo do Ensino Médio no estado do Amazonas integra a educação ambiental e a sustentabilidade, a partir de uma análise dos documentos oficiais da rede estadual, como o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e Proposta Curricular e Pedagógica (PCP-EM), embora destaque que essa integração seja descrita como "tímida", a partir dos Itinerários Formativos (IF's) e Temas Contemporâneos Transversais (TCT's). Embora a integração da educação ambiental e da sustentabilidade seja descrita como modesta, de acordo com as autoras, ela contribuiu para o desenvolvimento holístico dos estudantes. Abaixo, segue quadro com uma síntese dos achados nesta etapa da revisão de literatura:

Quadro 06: Resumo síntese dos resultados na revisão de literatura:

Autor/a(s)	Assunto	Principais Achados	Críticas
Negrão et al. (2022)	Os desafios da rede estadual vividos na pandemia	Falta de conectividade, carência em formação docente em tecnologias, retorno lento da aprendizagem.	Destacam a persistência das desigualdades estruturais na implementação do NEM.
Souza (2023)	Percepções sobre o retorno às aulas presenciais no AM e o NEM	Professores mais críticos à segurança sanitária; evasão, dificuldades de aprendizagem e falta de internet prejudicaram o retorno.	Alerta para os desafios contínuos nas escolas, ainda presentes no NEM.
Melo e Rocha (2023)	Prática docente e metodologias ativas	Falta de formação específica, diferença entre práticas de docentes experientes e novatos.	Mostram que a implementação dos itinerários é comprometida pela ausência de suporte didático e pedagógico.

Rodrigues, Cunha e Manske (2023)	Análise crítica da reforma do NEM	Falta de consulta pública, indefinições legais, influência neoliberal e foco na formação para o trabalho.	Defendem que o NEM não assegura formação integral e reforça desigualdades.
Cruz, Mota e Nascimento (2023)	Percepções de estudantes no Alto Solimões	Alunos desconhecem o NEM, sem informações na escola; baixa participação e fragilidade do protagonismo estudantil.	Expõem contradições entre discurso oficial e prática escolar, com exclusão juvenil.
Lacerda Jr. (2022)	Expectativas dos estudantes sobre participação e currículo	Desejo por maior envolvimento escolar, formação técnica, e currículo contextualizado.	Defende maior autonomia das escolas e escuta ativa dos estudantes.
Costa e Nogueira (2023)	Análise documental e netnográfica da implementação no AM	Implementação tecnocrática, com ausência de diálogo com escolas e estudantes.	Criticam o caráter impositivo e a falta de protagonismo juvenil na execução do NEM-AM.
Nogueira (2024)	Escolha dos itinerários formativos	Escolhas condicionadas pela estrutura das escolas e disponibilidade docente, e não pelos interesses dos estudantes.	Argumenta que o NEM-AM representa uma contrarreforma, descolada das necessidades regionais.
Mota et al. (2024)	Implementação do NEM nas redes estaduais da Amazônia	Ênfase em Projeto de Vida e Empreendedorismo sem apoio adequado; parcerias público-privadas; enfraquecimento da gestão democrática.	Apontam aumento da desigualdade e desconsideração das realidades locais.
Oliveira, Cavalcante e Jesus (2023)	Educação ambiental e sustentabilidade no currículo do AM	Integração ambiental tímida nos itinerários e temas transversais; potencial para envolvimento local, mas ainda pouco desenvolvido.	Indicam que há esforços iniciais, mas a aplicação prática ainda é incipiente.

Fonte: Elaborado pela autora

A partir de uma nova etapa⁹ da revisão bibliográfica, foram localizados cinco trabalhos no repositório da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), disponíveis no Portal de Teses e Dissertações (TEDE), que contribuíram para aprofundar a compreensão da implementação da reforma em contextos amazônicos. Estes estudos evidenciam as contradições, os desafios e as limitações estruturais enfrentadas por professores e estudantes nesse modelo de ensino.

A tese "Por menos suposições e mais oportunidades: juventude e projeto de vida em escola de ensino médio de Tempo Integral no Amazonas" analisa a vivência dos estudantes no componente Projeto de Vida, evidenciando o abismo entre os desejos dos estudantes e o suporte institucional disponível. Caldas (2024) revela que, embora os jovens aspirem a um futuro digno, carecem de condições materiais e apoio pedagógico para construir um verdadeiro projeto de vida, o que limita a efetividade da proposta curricular, posto que acaba por responsabilizar os jovens pelo êxito ou fracasso de seus projetos

Na mesma linha, a dissertação "A implantação do Novo Ensino Médio no EMPMT em uma escola da zona rural ribeirinha: a perspectiva de jovens estudantes", evidencia o descompasso entre a proposta oficial do NEM e sua implementação nas margens do sistema. Castro (2024) destaca os relatos de jovens situados em territórios da zona rural rodoviária que desconhecem sobre os itinerários formativos e não se reconhecem como protagonistas de seu processo formativo. A pesquisa denuncia a precariedade da infraestrutura e da conectividade, os quais comprometem a efetivação das premissas da reforma, além de destacar a desconexão entre o currículo e as realidades e interesses da juventude.

Ainda nesse contexto, a pesquisa "Entre rios: um estudo do EMPMT em uma comunidade do Careiro da Várzea: possibilidades e desafios" reforça a análise sobre os obstáculos estruturais enfrentados pelas escolas que operam com mediação tecnológica. Santos (2024) aponta limitações na formação dos professores mediadores, dificuldades de interação entre estudantes e docentes, e ausência de acompanhamento pedagógico adequado na escola, o que prejudica a aprendizagem e a permanência dos alunos. O autor ainda tensiona a função social da escola, a

⁹ Por sugestão da banca de qualificação, foi realizada uma nova etapa de revisão de literatura, tendo em vista recentes pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Amazonas voltadas à implementação da Reforma do Ensino Médio.

relevância de políticas públicas educacionais específicas para a região, além da necessidade de diálogo e participação da comunidade local e, principalmente, das juventudes, nas tomadas de decisões

Em outra vertente, o trabalho "As relações público-privadas no processo de implantação do Novo Ensino Médio no Amazonas" realiza uma análise crítica da crescente influência de organizações privadas na definição dos currículos e materiais pedagógicos da rede estadual. Nogueira (2024) aponta que para a tecnocratização da política educacional no estado, o enfraquecimento da gestão democrática e o distanciamento das realidades locais no processo de tomada de decisão, aspectos que fragilizam ainda mais a já precária estrutura educacional em territórios amazônicos. A pesquisa revela que esse protagonismo das organizações empresariais, que se apresentam como entidades sem fins lucrativos, como Instituto Iungo e Instituto Politize, promovem a captação de recursos com diversas entidades, inclusive públicas, sob a justificativa de promover formação docente e apoiar a implementação da reforma, mas camufla seu principal interesse econômico.

A revisão da literatura apresentada nesta seção permitiu mapear um panorama abrangente das discussões recentes sobre a implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Amazonas, a partir de duas frentes complementares: artigos científicos indexados na base da CAPES e das dissertações e teses disponíveis no repositório da UFAM.

A primeira etapa revelou preocupações recorrentes quanto à insuficiência de infraestrutura escolar, à carência de formação docente adequada para o novo modelo curricular e à dificuldade de operacionalizar os itinerários formativos em contextos marcados por desigualdades sociais e geográficas. Observou-se também a crítica à condução centralizada e tecnocrática do processo de reforma, bem como à lógica neoliberal subjacente à proposta, que prioriza competências alinhadas ao mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos sujeitos.

A segunda etapa da revisão aprofundou a compreensão sobre as especificidades da implementação no contexto amazônico, sobretudo em comunidades ribeirinhas, áreas rurais e regiões de difícil acesso. Os estudos analisados evidenciaram que, embora a modalidade de Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica (EMPMT) tenha ampliado o acesso à escolarização, os desafios estruturais persistem e afetam diretamente a qualidade do ensino. Entre os

principais entraves relatados estão a precariedade da conectividade, o distanciamento entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo e a inadequação dos itinerários formativos às realidades e expectativas dos estudantes. Ademais, os trabalhos indicam que os jovens têm poucas informações sobre as mudanças introduzidas pela reforma, não se sentem escutados pelas instâncias escolares e não percebem os itinerários como espaços efetivos de protagonismo juvenil ou desenvolvimento de seus projetos de vida.

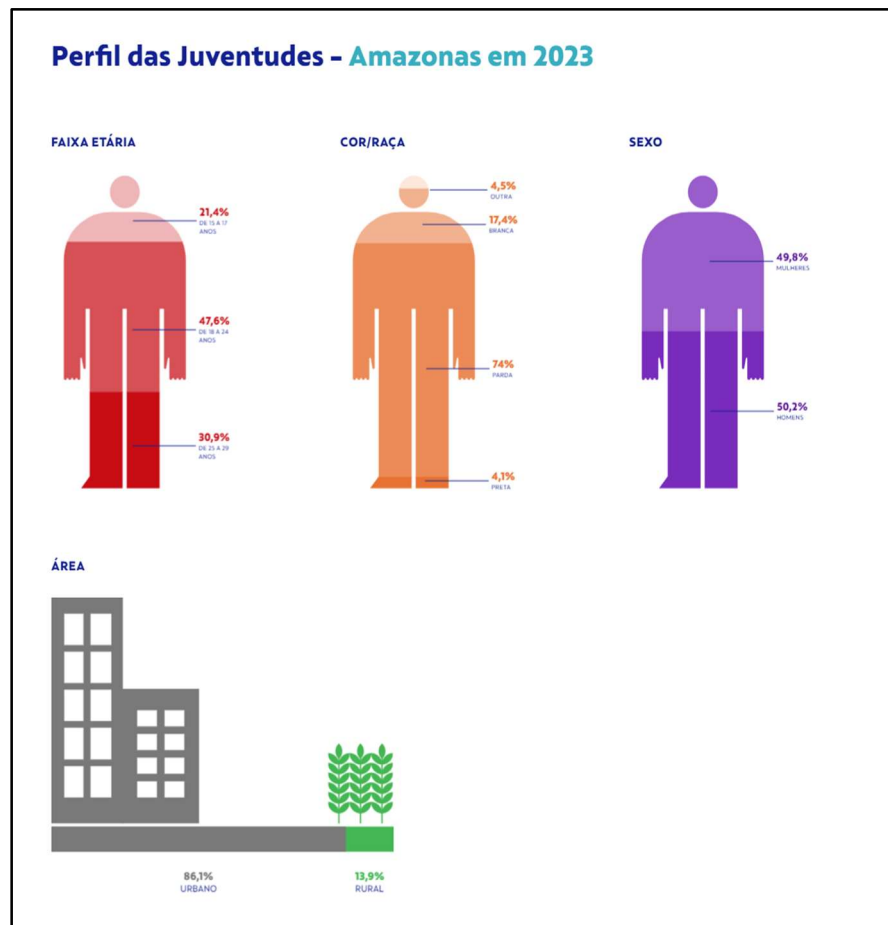
Em ambas as etapas da revisão, foi possível identificar uma tensão central entre o discurso oficial da reforma, que promete flexibilização, protagonismo estudantil e contextualização curricular, e a realidade concreta das escolas amazonenses, marcadas por limites materiais, baixa participação das comunidades escolares nas decisões e distanciamento entre políticas nacionais e realidades locais.

Por fim, a revisão aponta para a necessidade de repensar a forma como as políticas públicas educacionais são concebidas e implementadas, especialmente em territórios que exigem abordagens sensíveis às suas especificidades socioculturais, econômicas e geográficas. Nesse sentido, os estudos revisados contribuem não apenas para a compreensão crítica da reforma no Amazonas, mas também para o debate sobre justiça educacional, equidade territorial e valorização das vozes dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Em continuidade ao percurso da pesquisa, a próxima seção traz um desenho do contexto da rede estadual de educação do Amazonas, a partir dos documentos oficiais e dos achados em campo.

3 O ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS: um território com uma diversidade de povos e de currículos

A pluralidade das juventudes amazonenses, sob uma perspectiva étnico-racial, reflete a rica diversidade cultural e étnica da região amazônica, marcada pela presença de povos indígenas, negros e populações ribeirinhas. A juventude do Amazonas não pode ser compreendida como homogênea, pois há uma multiplicidade de experiências, identidades e realidades vividas por jovens que pertencem a diferentes grupos étnicos e sociais. De acordo com os dados do IBGE, em 2023, o Estado do Amazonas possuía 1,2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, cujo perfil está representado na imagem abaixo:

Figura 04: Perfil das juventudes no Amazonas



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2019 (acumulado de primeiras visitas), a partir de 2020 (acumulado de quintas visitas). Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho

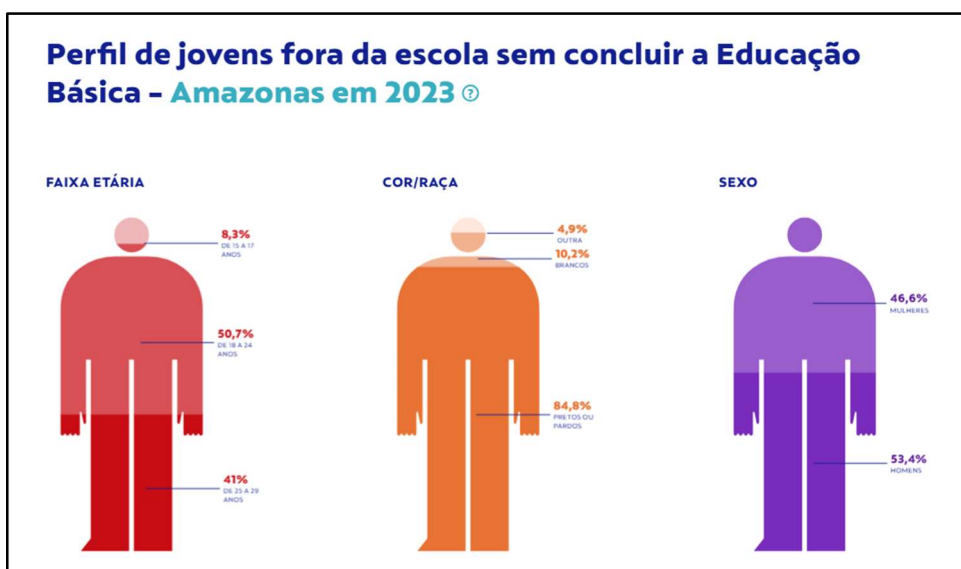
O estado do Amazonas é lar de mais de 60 povos indígenas, que falam uma variedade de línguas e mantêm tradições e culturas ancestrais vivas. Esses jovens enfrentam o desafio de transitar entre suas culturas originárias e o mundo globalizado, o que muitas vezes gera conflitos identitários, pressões para assimilação e desafios educacionais.

Alguns jovens indígenas amazonenses lutam pela preservação de suas tradições enquanto buscam integrar-se ao sistema educacional e ao mercado de trabalho formal. No entanto, essa integração é frequentemente feita sob a imposição de valores e práticas que não correspondem às suas realidades culturais. A educação formal, por exemplo, muitas vezes é moldada por uma lógica eurocêntrica que negligencia ou até exclui os saberes indígenas, tornando o ambiente escolar um

espaço de alienação cultural, o que em muitos casos acaba contribuindo para o alto índice de evasão escolar no Estado.

Nessa mesma linha, o racismo e a discriminação racial são fatores que continuam a marginalizar a juventude negra no Amazonas, levando a taxas mais altas de exclusão escolar e dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal. A criminalização da juventude negra é uma realidade nas periferias urbanas, onde esses jovens são frequentemente alvos de violência policial e estigmatização social. Esse cenário faz com que muitos jovens se vejam presos em ciclos de pobreza e vulnerabilidade social, o que dificulta o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Figura 05: 'Perfil dos jovens amazonenses fora da escola



Fonte: IBGE. Pnad Contínua, 2º trimestre 2012 a 2023. Elaboração: Núcleo de Pesquisa e Avaliação da Fundação Roberto Marinho.

Grande parte da juventude amazonense vive na capital, Manaus, que concentra mais de 50% da população do estado. Entretanto, um número considerável de jovens vive em áreas rurais, conforme quadro abaixo, especialmente em comunidades ribeirinhas e indígenas. Isso traz desafios específicos para o acesso a serviços como educação e saúde, uma vez que essas áreas são caracterizadas por isolamento geográfico e falta de infraestrutura.

Quadro 08: Percentual de estudantes matriculados no EM: capital e interior

Região	2019	2020	2021	2022	2023
Capital	105.885	107.841	119.920	105.556	95.650
Interior	105.620	106.179	112.769	106.363	101.574
Capital	50,1%	50,4%	51,5%	49,8%	48,5%
Interior	49,9%	49,6%	48,5%	50,2%	51,5%

Fonte: GEPES/SEDUC-AM, 2024.

A juventude ribeirinha no Amazonas também representa uma pluralidade de vivências e realidades que estão intimamente ligadas ao ambiente natural e às dinâmicas culturais da região. Os jovens que vivem nas comunidades ribeirinhas enfrentam uma série de desafios relacionados ao isolamento geográfico, ao acesso limitado a serviços de saúde e educação, e à precariedade das oportunidades de trabalho. Esses jovens frequentemente precisam equilibrar a preservação de suas tradições culturais com a necessidade de se adaptar a um mundo em rápida transformação.

Para muitos desses jovens, o sentido de pertencimento é moldado por uma identidade híbrida, que mistura traços de culturas indígenas, negras e europeias. Essa complexidade identitária é uma característica marcante do povo amazonense, e muitas vezes se reflete em suas práticas culturais, no modo como lidam com as questões ambientais e na forma como constroem suas trajetórias de vida.

Dados do IBGE (2022) apontam que muitos jovens amazonenses enfrentam desafios no mercado de trabalho. Segundo a PNAD Contínua, a taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos no Amazonas foi de 28,3% em 2020, acima da média nacional, que era de 24,5%. Essa taxa de desemprego elevada entre os jovens reflete as dificuldades econômicas e a falta de oportunidades, especialmente em áreas rurais e periféricas.

Além disso, muitos jovens estão inseridos no mercado de trabalho informal, sem acesso a direitos trabalhistas. Isso é especialmente prevalente nas áreas rurais, onde o trabalho na agricultura de subsistência e na pesca é comum. A informalidade e a precariedade do emprego são barreiras significativas para o desenvolvimento social e econômico da juventude no estado.

Investir na juventude do Amazonas, reconhecendo sua pluralidade e necessidades específicas, é fundamental para promover o desenvolvimento social e

econômico do estado. Políticas públicas que considerem as particularidades da juventude indígena, ribeirinha e quilombola, bem como o acesso à educação, saúde e trabalho, são cruciais para garantir um futuro mais justo e equitativo para esses jovens. Dados da Gerência de Estatística da Secretaria de Educação confirmam essa diversidade no Ensino Médio.

Quadro 09: Percentual de estudantes que frequentava ou havia terminado o EM quesito raça/cor

Raça/cor	2019	2020	2021	2022	2023
Amazonas	211.505	214.020	232.689	211.919	197.224
Branca	7,1%	7,4%	7,9%	8,1%	8,2%
Preta	1,1%	1,0%	1,0%	1,0%	0,9%
Amarela	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Parda	74,9%	74,6%	73,7%	73,7%	74,0%
Indígena	3,4%	3,2%	3,2%	3,8%	4,2%

Fonte: GEPES/SEDUC-AM, 2024.

O estado do Amazonas possui ao menos oito comunidades quilombolas oficialmente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, distribuídas entre os municípios de Barreirinha, Barcelos, Novo Airão, Itacoatiara e Manaus. Destaco as comunidades Boa Fé, Ituquara, São Pedro, Trindade e Tereza do Matupiry, em Barreirinha; Tambor, na região entre Barcelos e Novo Airão; Sagrado Coração de Jesus do Lago do Serpa, em Itacoatiara e o Barranco de São Benedito, em Manaus, o qual é considerado o segundo quilombo urbano reconhecido do Brasil. De acordo com o Censo (2022), a população quilombola declarada no Amazonas alcança cerca de 2.700 pessoas, concentradas sobretudo na região do Baixo Amazonas, mas é importante pontuar que esse número pode estar subestimado, dadas as dificuldades de acesso, ausência de reconhecimento formal de diversas comunidades e a baixa capilaridade das políticas censitárias e sociais no interior do estado.

Essas comunidades enfrentam desafios históricos e estruturais que atravessam o campo educacional. As escolas quilombolas localizadas nesses territórios frequentemente operam com precariedade de infraestrutura, carência de profissionais das diversas áreas de conhecimento e ausência de projetos político-pedagógicos que valorizem as culturas e saberes afro-amazônicos. Além disso, muitas vezes a própria identidade quilombola é desconsiderada ou tratada de forma estigmatizada nas

práticas escolares, o que contribui para a reprodução do racismo e diversos tipos de discriminação nas escolas.

A evasão escolar, que precisa ser entendida não apenas como o abandono formal da escola, mas como um afastamento simbólico, afetivo e/ou epistemológico, deve ser compreendida como um fenômeno de dimensões variadas, atravessado por fatores históricos, raciais, territoriais e educacionais. O quadro abaixo chama a atenção para alguns fatores:

Quadro 10: Percentual de abandono no Ensino Médio, quesito raça/cor

Raça/cor	2019	2020	2021
Amazonas	25.655	14.153	17.076
Branca	10,1%	4,4%	6,1%
Preta	15,2%	6,5%	8,3%
Amarela	13,5%	6,8%	5,5%
Parda	12,3%	6,0%	8,0%
Indígena	11,7%	4,7%	10,4%

Fonte: GEPES/SEDUC-AM, 2024.

Quando a política pública ignora a existência das diversas comunidades territoriais, há um desencontro entre o que a escola oferece e o que os/as estudantes demandam. Isso se manifesta, por exemplo, em currículos que não dialogam com os saberes locais, que desconsideram a história e a cultura afro-brasileira, e que reforçam uma lógica meritocrática centrada no desempenho acadêmico, descolada da realidade material dos/das estudantes.

Além disso, a precarização da infraestrutura escolar nos territórios, associada à ausência de políticas de transporte, alimentação adequada, conectividade digital e formação de professores/as para atuar em contextos étnico-raciais, cria barreiras concretas para a permanência dos/das jovens na escola. No Amazonas, onde muitas comunidades quilombolas e/ou ribeirinhas estão em áreas de difícil acesso, a logística educacional torna-se um desafio crítico, nos quais os trajetos longos e inseguros, a falta de energia elétrica, professores/as que muitas vezes não compreendem o território, dentre outros, podem contribuir para o desestímulo e/ou o abandono escolar.

Em diálogo com esses fatores, a falta de pertencimento é um dos fatores significativos para a evasão. Estudantes que não se veem representados no currículo, que sofrem com o racismo institucional e que enfrentam estigmatização dentro do espaço escolar, segundo Gomes (2017) muitas vezes internalizam a ideia de que

aquele espaço não lhes pertence, o que pode afetar diretamente o engajamento escolar.

Nesse sentido, é necessário compreender que a escola, tal como está estruturada nas políticas hegemônicas, opera muitas vezes como um instrumento de controle cultural e reprodução das hierarquias sociais. A epistemologia do currículo atual pouco acolhe os saberes ancestrais, os modos de vida comunitários e os valores coletivos das comunidades quilombolas. Ao não reconhecer essas formas de existência como legítimas, o sistema educacional pode empurrar os/as jovens para fora da escola, mesmo quando permanecem fisicamente dentro dela.

Uma reforma curricular de tamanha proporção como a do Ensino Médio, não pode desconsiderar esse mosaico de identidades e realidades que são profundamente influenciadas pelas dinâmicas históricas, sociais e culturais da região. Jovens indígenas, negros/as, quilombolas, ribeirinhos/as, imigrantes, enfrentam desafios específicos, mas também demonstram uma forte capacidade de resistência e inovação. O reconhecimento e a valorização dessa diversidade são fundamentais para a construção de políticas públicas que promovam a inclusão, a justiça social e a preservação das culturas e saberes tradicionais.

3.1 Considerações sobre a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas

A Proposta Curricular do Ensino Médio no Amazonas (PCPEM) é o principal documento orientador utilizado pela rede estadual de educação amazonense. Ele está fundamentado na legislação educacional brasileira vigente e dialoga com o Referencial Curricular Amazonense - RCA e a BNCC. Logo no início do documento, é possível ter acesso ao resultado de uma escuta realizada pela Secretaria de Educação e Desporto Escolar.

O Questionário de Escuta¹⁰ do estudante do Ensino Médio foi realizado em 2020 e os dados apresentados fornecem uma visão abrangente das expectativas e demandas dos estudantes do Amazonas em relação ao ensino médio. A pesquisa

¹⁰ Em 2020, a Seduc/AM aplicou um Questionário de Escuta com aproximadamente 20 mil estudantes do Ensino Médio da rede estadual, entre os dias 25/11 e 4/12, por meio de plataforma online (SurveyMonkey), com o objetivo de identificar suas expectativas e interesses frente à implementação do Novo Ensino Médio e subsidiar a definição dos itinerários formativos. O feedback orientou também ações pedagógicas e a formação de professores.

envolveu 53.805 estudantes de 304 escolas, com uma significativa participação tanto da capital quanto de municípios do interior.

Os principais resultados apontaram que 65,03% dos/das estudantes acreditavam que a escola se preocupa com sua aprendizagem. Essa confiança é vista como um fator positivo, indicando que a escola pode ser um espaço acolhedor e motivador. Além disso, a pesquisa revelou que a preparação para o ensino superior (43,7%) e o desejo de ingressar no mercado de trabalho (19,47%) são as principais motivações dos/das estudantes para cursar o ensino médio.

Por outro lado, muitos dos/das respondentes (36,40%) expressaram interesse em atividades fora da escola, como projetos e oficinas, sugerindo uma necessidade de maior conexão entre a escola e a sociedade, além de experiências práticas de aprendizagem. Uma parte significativa dos estudantes (32,40%) solicitou a inclusão de componentes curriculares para aprofundamento de estudos, enquanto 32,26% desejam atividades culturais, como cinema, música e teatro, indicando um interesse por uma educação mais diversificada e integrada.

Vale destacar, ainda, que as áreas de Linguagens e suas Tecnologias (37,62%), Ciências da Natureza (24,72%), Ciências Humanas (19,81%) e matemática (17,84%) foram as mais mencionadas em termos de interesse dos estudantes, refletindo suas preferências acadêmicas. Outro dado impressionante é que 88,62% dos estudantes manifestaram interesse em realizar algum tipo de formação técnica durante o ensino médio, com áreas como Ambiente e Saúde e Gestão e Negócios sendo as mais procuradas.

Após esse desenho do que a juventude amazonense anseia, o texto apresenta elementos que ajudam a compreender alguns dos desafios encontrados pelos educadores e educadoras, apontando possibilidades para a implementação de mudanças previstas na reforma dentro do processo de organização pedagógica.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio apresenta, portanto, a todos os profissionais da Educação em seu texto introdutório todas as peculiaridades acerca do currículo, contextualizando o ensino médio no Estado do Amazonas perpassando pela Formação Básica, suas Áreas do conhecimento e organizadores curriculares. Em seguida são apresentados os Itinerários Formativos com seus eixos estruturantes e os focos pedagógicos; e, por fim, as Modalidades e Especificidades do Ensino Médio com todas as orientações para a Implementação do Currículo com suas concepções e orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino (PCPEM, 2021, p.06).

Ao contextualizar a implementação do NEM, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio discorre sobre três conceitos que são indispensáveis no âmbito da reforma curricular: interdisciplinaridade, transversalidade (temas contemporâneos) e equidade.

A interdisciplinaridade é apresentada como uma abordagem pedagógica que visa a integração entre diferentes áreas do conhecimento. A proposta critica a fragmentação do currículo e sugere que a interconexão entre os componentes pode ajudar os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico e global. A PCPEM (2021) destaca que a interdisciplinaridade envolve a influência mútua entre disciplinas e permite uma visão mais integrada e contextualizada do conhecimento. Ela também é vista como uma forma de construir pontes entre o conhecimento escolar e a vida prática.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são destacados como uma parte essencial da BNCC, que propõe a inclusão de assuntos relevantes e atuais no currículo escolar. Esses temas abrangem questões que afetam a vida humana em escala global, como meio ambiente, saúde, cidadania e direitos humanos. A proposta sugere que os TCTs sejam trabalhados de forma contextualizada e transversal, promovendo a conexão entre o conteúdo escolar e os desafios contemporâneos vividos pelos estudantes. A abordagem desses temas contribui para que os/as alunos/as se tornem mais preparados/as para atuar frente às diversidades e desafios do mundo.

A equidade de gênero e raça aparecem como um princípio fundamental no texto da proposta pedagógica, que busca promover uma educação inclusiva, livre de preconceitos e discriminação. A BNCC e a Constituição Federal ressaltam a importância de combater as desigualdades educacionais e de garantir a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de gênero ou raça.

Nesse sentido, a PCPEM (2021) pontua que as práticas pedagógicas devem reconhecer as diferenças, oferecendo um tratamento diferenciado que respeite as particularidades e promova o respeito às diversidades. A proposta também destaca a necessidade de empoderar mulheres e grupos minoritários, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, é possível perceber que o texto apresenta elementos que permitem um diálogo relevante com as questões da diversidade, ainda que esse

alinhamento nem sempre se manifeste de forma explícita no documento e nem nos relatos dos/das educadores/as ouvidos. Ao mesmo tempo em que está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 13.415/2017, o documento busca atender às diretrizes nacionais ao mesmo tempo em que procura considerar as especificidades culturais, sociais e ambientais da região amazônica.

Ao destacar, em alguns trechos, os saberes tradicionais, indígenas, ribeirinhos e demais povos originários e comunidades locais, a PCPEM evidencia uma preocupação com a inclusão de epistemologias diversas no currículo. Esse aspecto precisa ser destacado, pois visa o reconhecimento da importância dos saberes locais e da produção cultural situada como constituintes legítimos do processo educativo. Como aponta Hall (2003), as identidades não são fixas, mas construídas em contextos históricos e culturais, o que reforça a relevância de um currículo que dialogue com as realidades regionais.

Esses aspectos favorecem a superação da fragmentação disciplinar e sugerem a construção de práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, saberes e culturas, elementos valorizados nas abordagens pós-críticas, que defendem a multiplicidade e a transgressão de fronteiras epistemológicas (Macedo, 2005).

Essas discussões dialogam no sentido de conduzir o processo de ensino rumo ao tão almejado protagonismo juvenil. Conforme a proposta, ele é um princípio central que visa colocar o jovem como um agente ativo, não apenas em questões pessoais, mas em ações ligadas ao bem comum, dentro da escola e na sociedade. No entanto, ao ouvir o relato de diversos/as educadores/as da rede, o que se constata é algo bem distante do que a proposta sugere, como no trecho abaixo, de um/a diretor/a de uma escola de oferta parcial no sul do Amazonas:

Se você parar pra pensar, esse protagonismo passa longe, porque os estudantes não têm direito de opção de escolha porque nós não temos, vamos dizer assim, como ofertar diferentes Trilhas. É o que a escola oferece, é o que eles vão cursar. O Protagonismo talvez aconteça dentro dos itinerários na medida do esforço do professor e da turma, quando eles realizam os projetos, que fazem as culminâncias dos projetos, quando finaliza a disciplina, que tem que apresentar, que fazer a culminância, apresentar pra turma, às vezes apresenta pra escola, e aí que acontece o protagonismo, mas como foi sonhado, não acontece, infelizmente. Na verdade, é mais frustração que realização (MSRM01, 2024).

A ideia do protagonismo é que os estudantes não sejam meros receptores de conhecimento, mas protagonistas no processo de aprendizagem, capazes de utilizar

suas habilidades para resolver problemas reais. Esse protagonismo está diretamente ligado à construção do projeto de vida dos alunos, estimulando autonomia, responsabilidade e a tomada de decisões. A proposta também sugere que o protagonismo juvenil pode influenciar a realidade social, ambiental, cultural e política em que os jovens estão inseridos. Em outro relato, já na mesorregião Sudeste do Amazonas, um/uma diretor/a de uma escola de tempo integral trouxe o seguinte relato:

A gente também não pode só querer criticar o novo ensino médio. Tem muita coisa boa, principalmente nessa questão do protagonismo. A gente verifica que muitas disciplinas que trabalham com os projetos integradores, os nossos alunos se desenvolvem bastante. Tem várias apresentações maravilhosas que eles fazem no palco. O professor trabalha tipo o Idama, que é uma disciplina que fala sobre o Amazonas, trabalha a questão do Amazonas. Os alunos apresentam variedades de riquezas. Trabalho muito bonito. Não é que o novo ensino médio seja um problema, seja alguma coisa completamente diferente, mas algumas adaptações, como eu disse, precisam ser feitas. Eu acredito que deixar a educação básica, a formação geral básica com mais horas e deixar algumas disciplinas com os projetos integradores que fazem com que o aluno possa realmente se desenvolver, isso aí seria importante. No ano passado (2023) a gente apresentou muita coisa, esse ano também, mas na disciplina de língua portuguesa, juntamente com a UCA, já teve trabalho apresentado de exposição dos autores, trabalho maravilhoso que eu até disse para a professora que a gente poderia concorrer isso aqui com todo o Brasil, como prática exitosa, a apresentação que ela fez nesse palco. E, como eu disse, diminuir um pouco algumas disciplinas e aumentar mais a formação geral básica e deixar aquelas que, como eu disse, realmente fazem com que o aluno se supere, trabalha o protagonismo com os projetos integradores, por exemplo, e são muito bem-vistos pelos professores. Todos os projetos, na verdade, que são trabalhados dentro do novo ensino médio, são bem-vistos pelos alunos e pelos professores (MSDAS05, 2024).

É possível perceber que a ideia de protagonismo assume contornos diferentes conforme as condições estruturais e pedagógicas das escolas. No primeiro trecho, de uma escola de jornada parcial, o discurso do/da educador/a revela um protagonismo frustrado, pois embora a proposta curricular prometa reconhecer e ouvir a voz e escolha aos estudantes, a limitação na oferta de itinerários formativos anula o direito de escolha, transformando o protagonismo em um ideal distante. A única brecha para que esse protagonismo se concretize, ainda que parcialmente, ocorre nos projetos integradores, dependendo muito mais do esforço dos professores e do engajamento pontual das turmas do que de uma estrutura institucional efetivamente democrática e flexível. Nesse caso é nítido um descompasso entre o discurso da política pública e sua implementação concreta em contextos de precariedade.

Já o segundo trecho, vindo de uma escola de tempo integral, reconhece os limites da política, mas apresenta um tom mais conciliador e otimista. Há uma valorização do protagonismo juvenil como algo possível e produtivo, especialmente por meio dos projetos integradores e das disciplinas eletivas (como o IDAMA). O relato destaca o desenvolvimento dos estudantes em apresentações públicas, indicando que a estrutura do tempo integral favorece práticas mais alinhadas à proposta da reforma, como o trabalho interdisciplinar, a valorização da cultura local e a autoria dos estudantes. Ainda assim, o depoimento reconhece que ajustes são necessários, sugerindo que o protagonismo, mesmo quando presente, não é pleno.

Nesse sentido, os relatos apresentam posicionamentos distintos em relação ao Novo Ensino Médio e ao protagonismo dos jovens, isso mais uma vez reforça a imensa diversidade presente no território amazonense, não apenas em torno da diversidade cultural e étnica, mas de posicionamentos, de perspectivas, de formas de entender e fazer a educação. Fica evidente que o protagonismo não é um dado, mas uma construção relacional e contextual, atravessada por um cenário de desigualdades, o que aponta para além de uma conquista, mas para a necessidade de problematizá-lo como um potencial desafio da reforma. No item a seguir, apresento um detalhamento da diversidade de possibilidades de oferta do NEM no Amazonas, tensionando suas peculiaridades e perspectivas.

3.2 Tipos de Oferta do Ensino Médio no Amazonas

A proposta curricular e pedagógica do Novo Ensino Médio (PCPNEM) do Amazonas detalha várias formas de oferta de ensino que buscam atender às especificidades geográficas, sociais e culturais do estado, com as seguintes possibilidades de configuração:

Ensino Médio Regular, destinado a estudantes que concluem o ensino fundamental, dentro da faixa etária correspondente, seguindo um modelo propedêutico, em jornada parcial diurna ou noturna, com o objetivo de proporcionar uma formação básica e sólida para os estudantes ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Ensino Médio em Tempo Integral, em cujo formato, a carga horária é ampliada, e a formação dos estudantes inclui o desenvolvimento de competências cognitivas e

socioemocionais. A proposta abrange todos os componentes curriculares, com ênfase em uma formação multidimensional que vai além do conhecimento técnico, promovendo uma educação mais diversificada.

Ensino por Mediação Tecnológica, voltado para áreas de difícil acesso no interior do Amazonas. Utiliza tecnologia e recursos de videoconferência para levar aulas a estudantes que vivem em regiões isoladas, como comunidades indígenas e ribeirinhas. O ensino é híbrido, combinando o formato presencial, com professor ministrante em estúdio e professor auxiliar na sala de aula com os estudantes, através da transmissão via IPTV¹¹.

Ensino Médio Noturno, o qual foi projetado para jovens e adultos que trabalham durante o dia. Ele oferece uma organização curricular adaptada às necessidades desse público. A carga horária pode ser distribuída ao longo de mais de três anos para facilitar a conciliação com o trabalho.

Geralmente constituído por jovens e adultos, a partir dos 17 anos, na maioria, já inserido no mercado de trabalho sem a devida qualificação com jornada de oito ou mais horas diárias de trabalho, visa oferecer a esse público a possibilidade de retornar ao ciclo normal da escolaridade. Porém, há de se destacar que esse processo educacional exige uma forte determinação e uma boa dose de motivação, perseverança, concentração e superação, essenciais para que esses estudantes possam dar continuidade nos estudos e também superar a repetência e a evasão escolar (PCPEM, 2021, p.19).

A Educação Escolar Indígena, que atende as comunidades indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. A oferta desse ensino é baseada em uma matriz intercultural e as comunidades participam ativamente da seleção de professores, que são, preferencialmente, membros das próprias comunidades, mesmo que não tenham formação superior. Segundo a SEDUC/AM, isso é fundamental para garantir que a educação reflita as línguas e culturas indígenas.

¹¹ "Internet Protocol Television" ou "Televisão por Protocolo de Internet", em português. É uma tecnologia que permite transmitir sinais de televisão através da internet, utilizando a mesma infraestrutura de rede usada para outros serviços online, como streaming.

Quadro 11: número de escolas de acordo com o tipo de oferta, em 2024.

2024	Nº ESCOLAS	NEM	EXCLUSIVA NEM	PARCIAL	INTEGRAL	MEDIADO	INDÍGENA
CAPITAL	134	121	31	101	22	5	0
INTERIOR	254	220	44	195	36	101	24
ESTADO	388	341	75	296	58	106	24

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria, 2024.

Pontuadas essas considerações acerca dos tipos de oferta apresentadas na PCPEM, passaremos ao detalhamento de cada uma dessas possibilidades. É importante destacar que essa diversidade de ofertas no Ensino Médio do Amazonas carrega, em si, uma potência política e pedagógica. Se compreendida a partir das perspectivas culturais e decoloniais, essa diversidade pode ser o ponto de partida para uma educação verdadeiramente plural, em que o currículo se constitua como um espaço de escuta, negociação e invenção coletiva.

No entanto, essa potência só se efetivará quando houver uma ruptura com a lógica colonial de currículo único e linear, e quando for reconhecido o direito à diferença como princípio estruturante e não como exceção. A produção de políticas que sustentem currículos pluriépistêmicos, territorializados e abertos ao conflito é, portanto, um desafio inadiável para a educação amazônica contemporânea. Nos itens a seguir, trago um detalhamento de cada uma dessas possibilidades oferecidas pela rede, em diálogo com os dados produzidos em campo, a partir da escuta de diversos/as educadores/as.

3.2.1 O Novo Ensino Médio nas escolas de Tempo Integral e Bilingües

O Ensino Médio em Tempo Integral possui uma carga horária ampliada e a formação dos/das estudantes inclui o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A proposta abrange disciplinas básicas, com ênfase em uma formação multidimensional que vai além do conhecimento técnico, promovendo uma educação mais completa. É importante pontuar a diferença entre educação em tempo integral e a educação integral.

A formação integral, conforme exposta no documento, visa o desenvolvimento pleno do estudante em múltiplas dimensões: física, cognitiva, emocional, social e cultural. A BNCC e a Constituição Federal defendem que a educação deve preparar o estudante para a vida cidadã e o trabalho, promovendo uma progressão que vai além do aprendizado acadêmico.

Nesse contexto, conforme a PCPEM (2021), a formação integral busca romper com visões reducionistas, integrando a dimensão cognitiva com a afetiva, social e cultural, assegurando que os/as estudantes sejam vistos/as como indivíduos completos, com habilidades para enfrentar as complexidades do mundo atual. Por outro lado, a educação em tempo integral está relacionada à ampliação do tempo em que o estudante permanece na escola, o que geralmente está associado à reorganização do currículo, dos espaços físicos e, conseqüentemente, exige fortalecimento do quadro pessoal da escola.

Segundo depoimento da equipe técnica da secretaria, responsável pelo Ensino em Tempo Integral, as escolas integrais e as bilíngues não apresentaram tantas dificuldades na implementação, pois já desenvolviam um trabalho com um currículo diferenciado. De acordo com a assessoria, a aceitação foi tranquila por parte dos/das professores/as e dos/das estudantes. Esse discurso não dialoga muito alinhado com alguns relatos em alguns municípios, como o registrado abaixo, da mesorregião sul amazonense:

No início eu fiz as escolhas de lotação conforme eu li ali na instrução, - o que será isso? Eu fui lendo e fazendo as escolhas. Depois, o que eu percebi? Que eu teria que ter um olhar mais, vamos dizer, mais atento para o professor, a formação do professor, as habilidades do professor. Bem mais para as habilidades e, claro, não só as habilidades, porque quando a gente faz a escolha de um itinerário, se você escolher aquela área de conhecimento, só quem vai poder receber aquelas novas disciplinas é aquele professor daquela área de conhecimento. E, às vezes, você não tem professor suficiente daquela área. Aí você vai colocar para o professor que não é da área, o professor reclama, o professor diz, 'ah, isso aqui eu não sei trabalhar, o que é isso?' E aí, por exemplo, nós temos poucos professores de Sociologia e Filosofia e aí depois vieram algumas disciplinas dessa área de conhecimento, eu não tinha professor para colocar nessas áreas. Foi uma confusão danada que eu fiquei doida. E quando é pedido para a gente escolher, é muito rápido. Por exemplo, dizem assim, vocês precisam fazer essa escolha hoje. E aí você corre para o sistema e você vai apanhando do sistema (MSRM 03, 2024).

Ainda segundo a assessoria da secretaria, as dificuldades percebidas foram mais relacionadas à formação de professores, principalmente em relação aos itinerários formativos, pois em relação a FGB os professores já apresentavam

domínio, por conta da formação inicial, em seus devidos componentes curriculares. O quadro abaixo sinaliza a organização curricular do NEM nas escolas integrais e bilíngues.

Quadro 12: Distribuição da carga horária das escolas parciais e Bilíngues

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL		ESCOLAS BILÍNGUES	
1ª Série	C/H Anual: 1.400h	1ª Série	C/H anual: 1.400h
FGB: 760h	IF: 640h 07 UCC, 04 UCEO, UCA e UCEL	FGB: 760h	IF: 640h 07 UCC, 03 UCA, 02 UCEO
2ª Série	C/H Anual: 1.400h	2ª Série	C/H anual: 1.400h
FGB: 560h	IF: 840h 07 UCC, 04 UCEO, UCA e UCEL	FGB: 560h	IF: 840h 07 UCC, 03 UCA, 02 UCEO
3ª Série	C/H Anual: 1.400h	3ª Série	C/H anual: 1.400h
FGB: 480h	IF: 920h 07 UCC, 04 UCEO, UCA e UCEL	FGB: 480h	IF: 920h 07 UCC, 03 UCA, 02 UCEO

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria de Educação¹².

A equipe técnica relatou que houve resistência dos professores na hora da lotação, por falta de entendimento sobre a proposta do itinerário. Segundo apontado, o impacto na primeira série não foi tão grande quanto o da segunda série, onde as mudanças foram mais significativas. Ainda assim, a assessoria técnica relatou que o maior impacto foi devido à ausência de material didático, pois não havia cadernos pedagógicos para todos os novos componentes que seriam oferecidos e os/as professores/as entraram em “desespero”, solicitaram esclarecimentos via e-mails, entraram em contato telefônico com a Secretaria, através do Comitê de implementação, para tirar dúvidas e pedir orientações.

Essa não resistência parece ser uma realidade exclusiva da capital, ainda assim não é generalizada, pois ao escutar o depoimento de um/uma diretor/a de uma escola de tempo integral na mesorregião norte do Amazonas eu percebi um cenário diferente:

[...] quando veio o primeiro semestre para lotar os professores não tinha nem informação, não tinha acesso à instrução normativa. Como que era, como procedia aquilo, e qual era o perfil de funcionamento. Só depois. Tanto é que nós tivemos problema quando alguns professores acharam que nós lotamos eles naqueles componentes. Eles acharam que eles é que tinham que falar, que escolher. Só que eu não tive esse acesso pra ver o perfil de uma pessoa e lotar. Foi tudo assim: precisam lotar, porque tem que fechar... A lotação toda foi feita com o professor na prática. A gente imaginava, e aí nós fomos lotando

¹² Legenda: **UCC**: Unidade Curricular Comum; **UCEO**: Unidade Curricular Eletiva Orientada; **UCA**: Unidade Curricular de Aprofundamento; **UCEL**: Unidade Curricular Eletiva Livre;

os professores até eles aceitarem. Teve professor que não aceitou assim, de boa (MNARN03, 2024).

Já no 2º ano de implementação, havia material produzido e disponibilizado na Plataforma Saber Mais. A Secretaria firmou acordos de cooperação técnica com instituições externas (Instituto Iungo, Telefônica Vivo e Instituto Politize) para oferecer formação e produzir novos cadernos pedagógicos e planos de ensino. A equipe não soube dizer como foram as tratativas de assinatura desses acordos, pois são atribuições de outros setores dentro da Seduc.¹³ Em relato, uma/uma assessor/a técnico/a do Departamento de Políticas Educacionais (DEPPE) da Secretaria informou que

Os professores entenderam que essas Trilhas estavam associadas à sua área de formação e que era possível desenvolver um trabalho integrado. Em alguns casos, alguns professores tiveram que sair da sua zona de conforto para estudar os novos itinerários e isso causou resistência quanto às mudanças (Deppe, 2024).

Na percepção da equipe técnica, na última etapa de implementação já havia uma maior segurança em relação às mudanças, pois as unidades dos anos anteriores se mantiveram, tanto as UCC, quanto UCA e UCE. Os estudantes já estavam familiarizados com as Trilhas de Aprofundamento e com a proposta do NEM. Contrapondo essa percepção, o/a coordenador/a da área de linguagens de uma escola de tempo integral em Manaus afirmou:

Os alunos recebiam 11 ou 12 livros. Nesse ano, eles receberam 31 livros e só eles receberam. Só que o professor não teve formação prática. Como é que ele ia trabalhar com esse material, o professor, por exemplo, das áreas humanas? Não, foi a vez dessa altura de livros, de várias coisas, o meu professor não teve tempo de ver, e o livro já foi colocado e ele tinha que trabalhar com alunos nesse livro novo, entendeu? [...] Então, aí tem a angústia do professor que está na sala de aula, que teve a formação de língua portuguesa, vamos dizer, ou de matemática, e ele está tendo aqui para a sala de aula uma outra coisa que ele não estudou, que ele não teve essa formação, que está lá, deram um livro para ele, para alguns, nem todos tem, o professor teve que pesquisar esse livro, foi atrás, foi procurar como é que é, de que forma ele podia trabalhar isso daí, mas não teve uma formação para ele saber como trabalhar isso, e as disciplinas que ele estudou, que ele teve a formação, foram tiradas, então é uma angústia muito grande, uma dificuldade muito grande, porque ele está indo na escola pública, quer dizer, os nossos alunos da escola pública podem estar sendo prejudicados, dois anos de ensino médio, do novo ensino médio, que agora já está no segundo ano, deixando passados os alunos daqui (MCRN03, 2024).

¹³ Acordos de Cooperação Técnica disponíveis no site da Seduc/AM: [Instituto Politize](#); [Instituto Iungo](#) e [Vivo Escolas Conectadas](#)

Essa realidade ficou bem restrita a capital e em escolas de tempo integral, pois em nenhum outro dos municípios visitados houve entrega desse material didático impresso, como o que foi relatado. Sobre a construção dos documentos orientadores e cadernos pedagógicos do NEM, foi criado um Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio, através da portaria GS Nº 700, de 16 de julho de 2020, que orientou a construção dos materiais utilizados pela rede estadual do Amazonas. Inicialmente foram construídas as Ementas e posteriormente os cadernos pedagógicos. A equipe de redatores foi cedida por 20h, duas vezes por semana, a fim de escrever os cadernos, a partir do desenho sugerido pelo Comitê de Implementação. Apesar dos esforços da Secretaria e da equipe de redatores, houve um atraso significativo na construção desses cadernos que refletiu na atuação dos professores, principalmente no interior do Estado, conforme relato docente do sul do Amazonas:

Eu penso na questão do Novo Ensino Médio que eles falharam com relação aos livros didáticos. Material didático. Não foi disponibilizado um material novo, nem um material didático bem elaborado. Por exemplo, essas disciplinas de aprofundamento, só vem um portfólio e uma ementa, né. Como que eu devia trabalhar os conteúdos. Mas assim: para aplicar é preciso uma pesquisa constante que eu tenho que fazer pra elaborar uma atividade, um slide, pra poder aplicar em sala, porque material, mesmo... não veio! Veio o portfólio só pra dar um caminho. Agora, material didático, mesmo. Livros... que eu acho que perdeu muito nesse contexto do Novo Ensino Médio [...] eu prefiro trabalhar com os meus livros antigos, do que com esses livros, materiais novos que vieram, porque não vem muito... pra mim não tem muito contexto. Além de não ter muito contexto, não tem muito exercícios, pros meninos praticarem, fazerem os exercícios na minha aula de Química (MRODA, 2024).

Segundo a assessoria da secretaria, do Núcleo de Gestão Curricular (NGC), na primeira série foram construídos os cadernos referentes às Unidades Comuns Curriculares. A equipe de redatores focou nesse material para atender a primeira série, que estava sendo implementada em 2022, mas a reforma já estava em andamento e muitos professores não sabiam exatamente o que fazer e nem como fazer, como citou esse/a outro/a professor/a, também da mesorregião sul:

Eu tenho sempre que fazer material extra, trazer esse material, aplicar em slide, aplicar em vídeos. É que não tem livro didático pra acompanhar. Então, o professor tem que estar sempre estudando, pesquisando, selecionando conteúdo, pra poder fazer uma aula diferenciada, porque ele não tem esse livro didático em mãos. E também, nem todos têm acesso ao uso do celular. Alguns livros didáticos que chegaram, eu pude perceber é que não foi tão, como eu posso te dizer, ele é mais difícil de ser trabalhado, porque é por áreas de conhecimentos. Entendeu? Então aquele conteúdo pode tanto ser trabalhado pelo professor de história como pelo de geografia. É interdisciplinar, entende? Os alunos reclamam demais do livro, eles não conseguem compreender e com isso eu não tenho uma boa aceitação com a questão dos alunos. É o que eu

vejo, o que eu percebo, quando eles vêm reclamar. Muitos já vieram. 'Professora eu não consigo entender, esse livro é muito difícil. É muito complexo'. É porque a gente está vendo... esse livro chegou em 2022. Então, até 2021, era aquele livro só de história, só de geografia, só de biologia. Mas aí, o que está salvando é que no Acerta Mais ENEM é por disciplina. Mas os livros mesmo... (MSRP03, 2024).

O relato nos mostra que a proposta tem sido implementada de forma superficial e descolada das condições reais de trabalho docente. O livro didático por áreas é difícil de ser trabalhado, pois não oferece uma base concreta de articulação entre os componentes curriculares. O discurso da interdisciplinaridade, tão presente nas diretrizes curriculares, não considera as práticas, saberes e tradições docentes locais, exigindo do professor uma sobrecarga de trabalho para “fazer sentido” daquele material. Assim, a interdisciplinaridade defendida se torna, na prática, uma fragmentação pedagógica travestida de integração (Silva, 2000; Lopes, 2008).

Outro ponto levantado é o acesso desigual às tecnologias, pois apesar da proposta de um ensino mais conectado e flexível, muitos alunos não têm celular ou internet em casa, o que compromete o uso de vídeos, slides e outras ferramentas que o professor menciona como alternativas ao livro didático ineficiente. Esse aspecto denuncia a distância entre o projeto reformista e a realidade da maioria dos estudantes da região amazônica, especialmente nos interiores. Essa contradição mostra como a reforma do Ensino Médio assume um modelo urbano, conectado e homogêneo de juventude, desconsiderando a pluralidade de experiências e os desafios de infraestrutura vivenciados por jovens e professores de áreas periféricas

Ainda segundo o NGC, na ocasião da segunda etapa de implementação foram firmadas as parcerias externas. Os parceiros enviavam os materiais e a secretaria customizava, após a análise do conteúdo para adequação às necessidades da rede, isso porque, na percepção da equipe, a proposta curricular do NEM tem como um dos seus principais objetivos a valorização da pluralidade juvenil amazonense, como afirmou um/a assessor/a da equipe do Núcleo de Gestão Curricular:

A BNCC traz a ideia do Protagonismo Juvenil, que parece ser o maior objetivo do NEM. Na hora da redação era uma preocupação dos redatores sempre trazer algo que estimulasse esse protagonismo nos documentos, com atividades mão na massa, em todas as áreas de conhecimento, porém não há como afirmar se isso se efetivou na prática (NGC, 2024).

O relato evidencia a tensão entre o discurso oficial das políticas públicas e sua materialização nas práticas escolares, pois revela o caráter normativo do discurso reformista, que, ao ser incorporado nos documentos e materiais didáticos, opera mais como um ideal abstrato do que como uma realidade experienciada pelos sujeitos. Além disso, é possível identificar um certo abismo entre os agentes formuladores das políticas e os sujeitos da escola, como professores e estudantes. Ainda que os redatores se preocupem em elaborar atividades "mão na massa", que podem ser entendidas como aquelas voltadas à experiência, à participação e à interdisciplinaridade, não há um processo contínuo de escuta e devolutiva que permita acompanhar a recepção desses materiais no chão da escola. O distanciamento entre quem pensa o currículo e quem o vive produz um currículo descontextualizado, que muitas vezes ignora as condições reais de trabalho docente, a diversidade das juventudes amazônicas, suas culturas, suas resistências e suas condições materiais de existência.

Esse protagonismo juvenil (almejado na proposta?) deveria permitir que os estudantes assumissem um papel ativo em sua própria aprendizagem e em suas comunidades. Essa autonomia deveria contribuir para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, fatores cruciais para o desenvolvimento emocional. Ao focar na educação integral, os estudantes deveriam ser incentivados a se tornarem cidadãos críticos e participativos. Isso precisa ser alcançado por meio de atividades que promovam a reflexão sobre questões sociais, culturais e ambientais, preparando-os para atuar de forma consciente na sociedade.

Teoricamente, a Secretaria de Educação priorizou o Protagonismo na sua reforma curricular, mas como saber o desenrolar desse currículo lá na “cabeça-do-cachorro”? O currículo permite essa flexibilização e oportuniza esse protagonismo, mas exige muitos outros aspectos para que se efetive, a formação de professores é um desses aspectos. Em relação aos estudantes, eles foram estimulados a entender seu papel ativo no processo de ensino. Com certeza, muitos professores entenderam e possibilitaram esse protagonismo. Na terceira série o corpo docente conseguiu entender melhor o processo e as mudanças ocorridas. (DEPPE, 2024).

Ao mencionar “como saber o desenrolar desse currículo lá na ‘cabeça-do-cachorro’?” O relato explicita uma tensão entre centro e periferia, entre a formulação da política, que geralmente está centralizada em Manaus ou em Brasília e sua implementação em regiões remotas e marginalizadas, como o extremo norte do Amazonas, conhecido geograficamente como “Cabeça do Cachorro”. Essa metáfora

territorial pode ser vista como símbolo de uma invisibilidade estrutural, posto que ela aponta para o fato de que a efetivação do currículo prescrito não é garantida pelo simples fato de existir um documento ou uma diretriz, pois sua implementação depende de condições materiais, humanas e simbólicas que são escassas nesses territórios.

A fala também leva a constatação de que os professores da terceira série do ensino médio conseguiram compreender melhor o processo, o que sugere que essa apropriação só ocorreu com o tempo e com experiência prática, reforçando a necessidade de formação continuada, contextualizada e crítica, algo que a política educacional tem negligenciado, posto que a formação docente não pode ser reduzida a cursos técnicos ou operacionais, mas deve ser entendida como um processo reflexivo, situado, que leva em conta os saberes e experiências dos professores, sobretudo em territórios como o amazonense.

Cabe ainda pontuar a observação feita no relato acerca do protagonismo, pois se ele for entendido como capacidade dos jovens de interpretar criticamente o mundo, reivindicar direitos e se posicionar como sujeitos históricos, então ele depende de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a escuta e a valorização das culturas juvenis, algo que os próprios estudantes denunciaram no trecho anterior estar ausente, ao não se reconhecerem no livro didático e nas práticas escolares.

Nesse sentido, a inclusão de atividades culturais, esportivas e artísticas na educação integral, a partir de um olhar sensível às diferenças, desprendido de estereotipação e marginalização, oferece aos estudantes oportunidades de expressão e desenvolvimento de talentos, o que pode ser um fator importante para o fortalecimento da identidade e da autoestima. Novamente, em contraste com o discurso de protagonismo da Secretaria, o relato de um/a diretor/a da mesorregião norte chama atenção para a forma como as decisões são tomadas:

[...] a gente já está no segundo ano, nosso segundo ano no novo ensino médio, falaram pra gente da questão das escolhas que você tem, que você fala tanto sobre as escolhas, sobre protagonismo, mas mandaram pra gente assim: 'vai vir um curso de informática pra cá, pro CETI, pra uma turma técnica'. Primeira situação: não fomos nós que escolhemos esse curso. Já veio determinado. Aí a responsável pelo CETAM veio comigo, 'mas a senhora tem laboratório de informática?' Eu falei: nós temos um laboratório. Tem computador? Não, não temos. Aí, ligou pro CETAM e disse: "Tá, agora mudou, vai ser técnico de enfermagem". Quer dizer, em nenhum momento a gente teve direito de escolha. Nem os próprios alunos, muito menos a gestão. E aí vai vir um curso técnico de enfermagem. Tá. Eu tenho quatro turmas de segundo ano, com 45

alunos. Sabe quantas vagas eles me ofereceram? 39. Nós tivemos 79 inscritos, pra 39 vagas. Aí fizemos o que? Como manda o figurino de novo. Aí fizemos o sorteio. Aí sorteamos 39, e foi assim. Só que muita gente que a gente sabe que realmente tem interesse, que gosta, que quer, ficou de fora (MNARN03, 2024).

Tais relatos nos levam a questionar se essa proposta de educação em tempo integral atende ao que se almeja para esse tipo de oferta. A Educação de Tempo Integral, segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), é concebida como uma política pública voltada à ampliação da jornada escolar dos estudantes, com o objetivo de promover uma formação integral, isto é, que contemple o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, ético e cultural dos jovens. Mais do que um aumento na carga horária, a proposta busca reorganizar o tempo, o espaço e o currículo escolar, promovendo experiências educativas mais significativas e conectadas com os interesses e realidades dos estudantes.

Além disso, a PCPEM incorpora especificidades regionais, considerando a diversidade sociocultural, territorial e ambiental do estado. Nesse sentido, espera-se que esse tipo de oferta desenvolva nos estudantes não apenas competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais, por meio de práticas voltadas ao autoconhecimento, à cidadania e à construção de um projeto de vida autônomo e sustentável, por meio de um currículo estruturado de forma a superar a fragmentação do conhecimento, por meio de áreas integradas, componentes curriculares eletivos e projetos interdisciplinares que façam sentido para os estudantes.

Nesse contexto, a formação integral é colocada como um ideal normativo, mas sua concretização depende de estruturas que estão longe de ser universais no território amazonense, especialmente em regiões isoladas. Apenas a ampliação do tempo sem uma ressignificação efetiva dos processos pedagógicos reforça a lógica da escolarização como controle, e não como emancipação, reproduzindo práticas fragmentadas sob um discurso de inovação, logo, a suposta integração curricular, acaba operando como uma nova forma de fragmentação, pois rompe com a lógica disciplinar tradicional sem oferecer uma alternativa objetiva e viável, gerando confusão e descontinuidade nas aprendizagens, ou seja, o oposto da experiência educativa significativa proposta nos documentos.

O contexto amazônico precisa ser reconhecido não como obstáculo, mas como fonte rica de saberes e possibilidades educativas, o que implica valorizar as culturas

locais, a biodiversidade, e os saberes dos povos tradicionais e originários. A escola de tempo integral prevê equipes multidisciplinares que acompanham o desempenho escolar, o bem-estar emocional e o engajamento dos estudantes, favorecendo sua permanência com qualidade, entretanto, o relato dos/das educadores/as segue na contramão do que o documento sugere.

3.2.2 O Novo Ensino Médio nas escolas de jornada parcial diurna e noturna

As escolas de oferta em tempo parcial são as que mais apresentaram dificuldades na implementação do NEM, posto que muitas delas não possuem uma estrutura física apropriada para que seja possível desenvolver atividades diferenciadas, como os projetos integradores, sem falar na dificuldade de ajustar os tempos de aula diante do aumento significativo da carga horária, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 13: Distribuição da carga horária na oferta parcial

JORNADA PARCIAL DIURNA		JORNADA PARCIAL NOTURNA	
1ª Série	C/H Anual: 1.000h	1ª Série	C/H anual: 1.000h
FGB: 800h	IF: 200h - 04 UCC	FGB: 736h – 03 UCC	IF: 264h – 03 UCC
2ª Série	C/H Anual: 1.000h	2ª Série	C/H anual: 1.000h
FGB: 576h	IF: 424h – 03 UCC, UCA e UCEL	FGB: 448h	IF: 552h – UCC e UCA
3ª Série	C/H Anual: 1.000h	3ª Série	C/H anual: 1.000h
FGB: 416h	IF: 584h – 06 UCC, UCA e UCEL	FGB: 448h	IF: 552h – 06 UCC e UCA
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • 31 tempos de aula, distribuídos entre FGB e IF; • A escolha das Unidades Curriculares e dos Itinerários Formativos é feita pelas escolas, considerando as potencialidades do corpo docente e as necessidades dos estudantes; 			

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria de Educação.

Diante dessa realidade, as escolas de oferta parcial tiveram que destinar alguns dos seus tempos de aula para que fossem desenvolvidas atividades no formato EAD. O documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio (2021) não especifica um número exato de aulas organizadas no formato de Educação a Distância, no entanto, ele menciona que as aulas em EAD devem ser integradas ao horário escolar, e a carga horária total deve ser registrada no sistema da Secretaria, garantindo o cumprimento da carga horária anual mínima exigida. Sobre isso, segue o relato de um/uma coordenador/a regional na mesorregião norte do Amazonas:

Agora, a dificuldade maior pra gente são as outras escolas que não são de tempo integral. Primeiro pela estrutura física, você não tem sala específica pra trabalhar esses projetos e também a questão do turno. Pras escolas que não tem esses espaços, acaba que, por exemplo, esses projetos, esses itinerários, no primeiro ano foram trabalhados de forma remota. Foram trabalhados remotamente. Então, essas são as dificuldades, é muita dificuldade do professor [...] Outra: trabalhar a questão das estruturas das nossas escolas. Eu não vejo como um novo ensino médio funcionando num turno só. Não tem como. Ou é uma escola integral, só que um integral não seria pra mim um integral só no ponto de vista de tempo. O integral é integrar esses conhecimentos básicos com uma formação profissional, uma formação cidadã (MNARN01, 2024).

É possível verificar que o documento sugere que as aulas em EAD devem ser planejadas de forma a serem atrativas e estimulantes para os estudantes, utilizando uma variedade de métodos e ferramentas tecnológicas. É importante que o planejamento considere a especificidade das aulas em EAD, permitindo uma interação significativa entre docentes e estudantes. A orientação da SEDUC/AM é que a equipe gestora deve acompanhar pedagogicamente as aulas em EAD, garantindo que as orientações sejam seguidas e registrando o acompanhamento administrativo e pedagógico. O/a diretor/a de uma escola da mesorregião central relatou sobre a experiência da sua escola com os tempos EAD:

Olha só, a resistência foi muito grande, não teve uma aceitação elevada, até mesmo pela questão de estarmos trabalhando com questão de sexto tempo, sétimo tempo, que são essas aulas em EAD. Muitas das vezes os nossos alunos não conseguem ter esse retorno, que no caso é oferecido pra eles, essas atividades, eles não conseguem retornar essas atividades de sexto tempo e sétimo tempo, e acaba causando dentro do nosso planejamento, mudanças porque o professor tem que rever o planejamento, forma de avaliar novamente, uma forma de readaptar uma outra aplicação para o aluno desse material. Então, assim: não foi bem aceito pela sociedade, pela sociedade escolar também. Houve assim um impacto muito grande, e até hoje sofremos ainda com isso [...] orientação nossa, a orientação do corpo pedagógico, é que esse sexto tempo e esse sétimo tempo seriam aulas em EAD, atividades no caso orientadas para casa. Então, ele seria só lançado como presença para o aluno dessa aula, se o aluno retornasse com essas atividades. Essa demanda de atividades que no caso seria orientada para a casa. E a porcentagem que retorna, que dá o retorno dessa atividade, é mínima. Assim, eles não dão importância porque esses tempos de aula não estão inseridos no momento em que eles não estão aqui na escola. Então, assim: eles não dão muita importância para esse sexto e sétimo tempo [...] ele também está sendo oferecido somente em documento, mas se você for verificar, que esta da devolutiva do aluno, é praticamente zero. (MCRN01, 2024).

O relato aponta que a sociedade em geral e a própria comunidade escolar (docentes, estudantes e famílias) não acolheram bem a proposta das aulas EAD. Isso demonstra uma lacuna entre a formulação da política e o seu enraizamento no contexto local, o que revela uma lacuna na escuta e participação social na construção

da política educacional, sem contar que as atividades do sexto e sétimo tempos precisam ser realizadas em casa, com devolutiva posterior, logo, pressupõe condições materiais e simbólicas que não estão garantidas como acesso à internet, equipamentos, ambiente de estudo, além de um sentido de pertencimento e valorização da experiência escolar. A baixa devolutiva indica ausência de engajamento dos estudantes, que não reconhecem legitimidade ou relevância nessas atividades.

O documento da secretaria de educação sugere o uso de métodos como sala de aula invertida, gamificação, simulações, e a utilização de softwares educacionais. Os docentes são incentivados a gravar vídeos de orientação, elaborar atividades e indicar pesquisas e leituras complementares. Ele destaca que o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes nas atividades de EAD é crucial, com feedback regular sobre o aprendizado, com o objetivo de promover a autonomia e a autorregulação nos estudos, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Em sentido oposto ao que o documento sugere, a inserção de aulas EAD no sexto e sétimo tempos, revela uma aposta em modelos de ensino padronizados, descontextualizados e voltados à produtividade. A ênfase não está em formar sujeitos, mas em cumprir metas, como destacou o relato: *“essas aulas em EAD [...] seriam só lançadas como presença para o aluno dessa aula, se o aluno retornasse com essas atividades.”* Essa fala mostra que o critério de presença se torna burocrático, baseado em uma devolutiva material (atividade entregue) que desconsidera o processo real de aprendizagem. Essa lógica de “eficiência escolar”, valoriza evidências quantitativas, mesmo que vazias de sentido pedagógico.

A introdução dos “sexto e sétimo tempos” em formato remoto quebra a organicidade da vivência escolar. O tempo escolar, que deveria ser espaço de convivência, interação e construção coletiva do conhecimento, é transferido para a casa, de maneira desconectada e isolada, como se observa: *“eles não dão muita importância para esse sexto e sétimo tempo [...] não estão inseridos no momento em que eles estão aqui na escola.”* O que se vê com desconfiança é essa ideia de educação desencaixada do sujeito. O problema não é a tecnologia em si, mas a forma como ela é imposta, sem sentido ou articulação com a vida dos estudantes.

O que importa não é se uma política existe no papel, mas como ela é vivida, com todas as suas contradições. A devolutiva “zero” dos alunos, nesse caso, é uma forma

de resistência epistêmica e pedagógica, um não engajamento que precisa ser escutado, não reprimido. Ao ouvir um/a coordenador/a regional de um município do Sul do Amazonas, surgiu outro relato sobre a preocupação em relação a essas aulas EAD:

[...] nós temos alunos que não têm internet. Nós temos alunos que não tem aparelho de celular. Isso aí é um entrave que a gente tem. Eu vejo que ainda vai ter que melhorar, como é que vai ser feito, [...] porque não consigo atender aquele aluno que ele vem da estrada, por exemplo. Lá não tem internet. A gente tem aluno que não tem nem telefone. Nem aparelho de celular. Ninguém da família tem. Então esse aluno, essa parte aí ele vai ficar... Ele está recebendo material impresso. Aí, a escola precisa mover toda uma logística de elaborar, montar, além do que é passado online [...] tem que trabalhar pra esse aluno diferenciado. Aí é que surgem as nossas dificuldades. E é assim, eu tenho um termo que eu ouvia muito meu avô falar. Ele sempre foi agricultor, plantava melancia e ele sempre usava um termo muito comum, assim: que as melancias vão se ajustando, conforme a carroça vai andando. E a gente está nessa fase de ajustar. Tá andando. Porque uma coisa é eu aqui, parado. Uma coisa sou eu aqui no papel. Aí começou a ser implementado, começou a chegar lá dentro da escola, vai encontrar esses problemas. Lá dentro da escola, aquele aluno que não consegue ver esse 6º e 7º tempo, aquela comunidade que o professor não tem a qualificação específica, que nós ainda temos, principalmente nas áreas remotas, que ele trabalha com disciplinas afins, mas ele não é daquela formação. Como nós vamos atender aquele aluno? Como nós vamos atender aquele professor, naquela escola, naquele ponto? (MSRM01, 2024).

Essas inquietações nos convidam a questionar os pressupostos universalizantes das políticas públicas, como se todos os sujeitos e contextos pudessem ser atendidos por um mesmo modelo. O relato escancara essa tensão: *“nós temos alunos que não têm internet. [...] aluno que não tem nem telefone. [...] ninguém da família tem”*. A política do Ensino Médio, especialmente com seus Itinerários Formativos mediados por plataformas digitais, parte de uma lógica meritocrática e tecnocrática, desconsiderando as desigualdades de acesso e infraestrutura. Essa homogeneização ignora a pluralidade dos contextos, sobretudo os das regiões remotas do estado.

Outro aspecto a ser considerado é a valorização das vozes que vêm da experiência e da prática cotidiana, em contraste com a autoridade dos discursos técnicos e distantes da realidade, como se percebe no trecho *“Uma coisa sou eu aqui no papel. Aí começou a ser implementado, começou a chegar lá dentro da escola, vai encontrar esses problemas.”* Aqui, vemos uma crítica implícita ao descompasso entre a teoria (o papel, o projeto idealizado) e a prática real (a vivência

escolar). Esses saberes e vivências precisam ser situados e reconhecidos como conhecimento produzido no chão da escola, legítimo e fundamental para repensar a política educacional.

No campo de análise adotado nesta pesquisa, é preciso se afastar de uma visão normativa que tenta ajustar todos os sujeitos a um padrão. Somos convidados a pensar a diferença não como falha, mas como elemento constitutivo das práticas educativas. O relato aponta esse caminho: *“Tem que trabalhar pra esse aluno diferenciado. Aí é que surgem as nossas dificuldades.”* Embora o relato ainda use um vocabulário que sugere “dificuldade” diante da diferença, ele também aponta para a urgência de se considerar esses sujeitos, que muitas vezes são vistos como fora do padrão, como sujeitos centrais no redesenho da escola. A proposta é que não devemos adaptar o sujeito à política, mas reconfigurar a política a partir do sujeito.

A metáfora das melancias que se ajustam com a carroça em movimento também precisa ser considerada. Ela evoca a ideia de que a escola não é algo acabado, fechado ou prescritivo, mas um processo em constante construção, marcado por tensões, negociações e ajustes cotidianos. *“as melancias vão se ajustando, conforme a carroça vai andando”*. Essa visão dialoga com o conceito defendido por autores críticos e pós-críticos, de educação como prática contingente, que se reinventa em resposta às condições vividas e não conforme uma matriz fixa de “melhoria” ou “inovação”.

Outro destaque necessário é em relação à oferta do Ensino Médio noturno, o qual, segundo a PCPEM (2021), foi criado para oferecer uma alternativa àqueles que, por questões socioeconômicas, não puderam frequentar a escola em horários convencionais. Este formato é, conforme mencionado, uma resposta histórica às reivindicações populares, permitindo que jovens e adultos que trabalham durante o dia tenham a oportunidade de concluir sua educação. No entanto, o documento sugere uma percepção de que o ensino noturno “é quase sempre considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada” (PCPEM, 2021, p.20), o que reflete a estigma associado a esse modelo, muitas vezes visto como uma solução de emergência em vez de uma oportunidade educacional valiosa.

O texto menciona a repetência e a evasão como problemas persistentes no Ensino Médio noturno. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, incluindo jornadas de trabalho extenuantes, falta de motivação, conteúdos que não se relacionam com os interesses dos alunos e a necessidade de superação individual significativa. A Resolução nº 03 de 2018 menciona a necessidade de uma proposta pedagógica que respeite as singularidades dos estudantes do turno noturno, permitindo até que a carga horária seja estendida para mais de três anos. Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta dificuldades, com currículos muitas vezes inadequados às necessidades dos jovens.

Dito isso, o Ensino Médio Noturno, enfrenta uma interseção complexa de desafios, mas precisa ser visto como oportunidades potencialmente transformadoras. Para que uma reforma do ensino médio seja exitosa, é crucial que essa política educacional seja sensível às características únicas desses sujeitos, criando um sistema que não apenas atenda à finalidade de escolarização, mas promova verdadeiramente a inclusão e a valorização do conhecimento e das vivências dessa população.

3.2.3 O Novo Ensino Médio Indígena - NEMI

De acordo com os dados do último Censo feito pelo IBGE, o Estado do Amazonas possui a maior população indígena no país, com mais de meio milhão de indígenas. Dados do Censo escolar de 2021 destacam 211.302 (duzentas e onze, trezentas e duas mil) matrículas no ensino médio no Estado do Amazonas. Destas, 93% foram realizadas na rede estadual de ensino, o que corresponde a um total de 161.784 (cento e sessenta e um mil, setecentos e oitenta e quatro) estudantes. No quesito raça/cor, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 14: Quantitativo de estudantes no EM por cor/raça

Estudantes no EM na rede estadual: 161.784		
Branco	10,5%	16.987
Pretos/pardos	85,4 %	138.163
Indígenas	4,1 %	3.123
Não declarados	14,1 %	2.281

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo escolar 2021;

Com o objetivo de atender esse público, a Seduc iniciou o trabalho de construção de uma Matriz de Referência para a implementação do Novo Ensino Médio Indígena - NEMI. Em entrevista concedida pela equipe técnica da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria, foi possível registrar que os trabalhos iniciaram com inúmeras discussões internas sobre a efetivação ou não do NEMI e se seguiriam alinhados ou não à BNCC. O relato abaixo destaca a necessidade de haver uma matriz pensada para a população indígena, a fim de evitar situações como a ocorrida nessa escola não indígena, da mesorregião sudeste do Amazonas:

Esse ano de 2024 foi o ano que a gente mais recebeu alunos indígenas no CETI. Até então a gente tinha bem poucos alunos indígenas, eu acho que uma faixa de no máximo 10 alunos até 2023. De 140 estudantes, só uns 10 indígenas. É, no máximo 10 indígenas, mas que já moravam aqui na cidade, que já tinham no mínimo 60% de domínio da língua portuguesa. Mas esse ano a gente recebeu mais de 50 alunos indígenas e tudo vindo para a primeira série do ensino médio. O que dificulta muito porque chegam sem entender nada, sem dominar a língua portuguesa. O professor explica e eles não entendem nada. Nosso principal problema, que eu digo, entre aspas, é o primeiro ano. É um desafio. Porque eles vêm sem conhecer nada mesmo. Porque os que já estão na terceira série já têm um domínio maior, porque já estudaram primeiro, segundo e terceiro. E aí o pai vem, traz ele, matricula e vai embora para a comunidade. Deixa ele aqui na cidade e ele se vira como pode. Qual idioma ele domina? Muitos deste ano a gente está tendo problema. E a maioria é praticamente analfabeto na língua portuguesa. Eles são alfabetizados na língua deles, lá na comunidade, mas aqui, pra nós... Nós tentamos uma estratégia no primeiro trimestre, só que soou mal. Ficou como se a gente estivesse fazendo uma exclusão. A nossa intenção não era essa, não era excluir. Até porque não ficou só alunos indígenas. Todos os alunos que a gente recebeu de primeiro ano, primeira série, que estavam com dificuldade ficaram na mesma turma. Das três turmas que vieram de fora, nós recebemos muitos alunos analfabetos. Não só indígenas, indígenas e não indígenas também, que vieram das escolas municipais, de escola estadual mesmo, mas que vieram sem saber ler, sem saber escrever no primeiro ano. Então, o que a gente fez? Nós assentamos nossos professores e a gente criou uma turma. [...] Aí o professor já... ali ele já trabalhava de uma forma diferenciada. Cada professor se preocupou em planejar e seguir uma linha de um na alfabetização, na matemática, e outro no letramento, no português. Só que alguém denunciou e aí houve várias situações, que a gente estava fazendo discriminação, que era não sei o que, segregação, um monte de coisas assim que em nenhum momento passou pela nossa cabeça... a nossa intenção era a melhor, de colocar, fazer com que ele aprendesse. E aí nós tivemos que parar com isso (MSDAS05, 2024).

No relato, observa-se que a dificuldade dos estudantes indígenas em compreender o português é identificada como o principal "problema" da escola no acolhimento desses sujeitos. A escola parte do pressuposto de que a língua portuguesa é o idioma natural da comunicação e da aprendizagem, ignorando o plurilinguismo presente nas comunidades indígenas. Tal postura revela um processo

de colonialidade do saber, conforme definido por Mignolo (2003), no qual o idioma hegemônico funciona como critério de inteligibilidade e pertencimento.

A proposta da reforma, ainda que flexível em teoria, sustenta-se em uma racionalidade técnica que define competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes, independentemente de suas trajetórias. Essa padronização curricular gera tensões quando confrontada com sujeitos que não se encaixam nesse perfil esperado, pré-estabelecido.

Conforme argumenta Silva (2003), o currículo é um campo de poder que define o que deve ser ensinado, quem pode ensinar e quem está apto a aprender. No relato em questão, a criação de uma turma para estudantes com dificuldade no letramento almejado, embora revestida de uma aparente boa intenção, tem caráter segregador. A tentativa de remediar o "atraso" desses sujeitos revela uma lógica de compensação, e não de reconhecimento da diferença como potência formativa. Essa insistência em adaptar os estudantes ao modelo escolar, ao invés de transformar a escola para acolher diferentes modos de existir, perpetua desigualdades estruturais sob o véu da inclusão.

Em outra frente, segundo a equipe técnica da secretaria, o tensionamento em torno da construção da matriz se deu pelo fato de a Educação Escolar Indígena já possuir uma carga horária de três mil horas desde 2015, logo, não havia consenso se haveria ganho com a reforma do NEM. A equipe informou que houve um processo que durou cerca de 01 ano de discussão entre os pares da secretaria, antes de fazerem as escutas nas comunidades. A equipe da Gerência da educação escolar indígena esteve em 14 municípios, chegando a pelo menos 03 comunidades em cada um deles, fazendo escuta nas escolas estaduais indígenas. Ao ouvir um/a gestor/a de um município da região do Alto Rio Negro, é possível perceber a insatisfação em relação ao processo de escuta realizado:

"A Gerência Indígena diz que foi consultado pra gente aqui de (local)... A gente não considera consulta, consideramos uma visita técnica, porque trouxeram já pronta a matriz, elaborada pelos técnicos da Gerência de Educação Escolar Indígena, e aqui na região do Alto Rio Negro existe um protocolo de consulta que eu acho que deve ser respeitado, na qual prevê que a consulta tem que ser livre, espontânea, informada, e assim sucessivamente, e a gente acha que esse ponto acabou não sendo contemplado. E aí não sei como é que vai ficar essa questão dos itinerários formativos nas comunidades indígenas. Hoje, foram criadas a nível de primeiro ano, Bem Viver, que valoriza um pouco isso que eu falei, a questão do desenvolvimento sustentável, o projeto de vida, enfim... mas fico bastante preocupado, porque como o CETAM não conseguiu atender todas as escolas

da sede, e como vão ficar as escolas indígenas e as salas de extensão? Por isso que pra nós era importante ter mais um ano de consulta, pra gente poder ver que parceiros contar para que todas as escolas pudessem ter esses itinerários formativos no próximo ano, na nossa região aqui do Alto Rio Negro (MRN01, 2024).

A assessoria da Educação Escolar Indígena informou que a primeira parte da escuta era feita na cidade com as instituições que atuam com as questões indígenas, depois a escuta se estendia às comunidades, onde todas as lideranças eram convidadas. Em algumas comunidades a equipe necessitava de intérprete, que em geral, era disponibilizado pela comunidade ou coordenação local da Seduc.

O relato acima apresenta uma crítica à não observância do protocolo de consulta livre, prévia e informada, prática reconhecida internacionalmente como direito dos povos indígenas e que está prevista na Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil. Para o/a entrevistado/a, a simples visita técnica e a apresentação de uma matriz curricular já finalizada não pode ser considerada consulta.

O pensamento de Walsh (2009) também é relevante para essa análise, ao enfatizar que não basta incluir os povos indígenas nas políticas públicas: é preciso deslocar o eixo epistêmico, permitindo que esses sujeitos sejam produtores de saberes e agentes de suas próprias práticas educativas. O respeito ao protocolo de consulta, nesse sentido, não é um formalismo, mas um reconhecimento da autonomia política e cultural dessas populações.

Além disso, a preocupação com os itinerários formativos nas comunidades e salas de extensão reflete a precarização do direito à educação nas zonas não urbanas. A ausência de infraestrutura, parcerias e planejamento territorial reforça as desigualdades estruturais. A exigência por mais tempo de escuta revela uma busca por justiça cognitiva (Santos, 2006), na qual as comunidades possam não apenas reagir, mas participar ativamente da construção curricular.

De acordo com o relato do/a assessor/a técnico da Seduc que foi entrevistado/a, essas comunidades não manifestaram resistência quanto a mudança curricular que estava sendo proposta, posto que dessa vez, elas se sentiram partícipes do processo de construção e planejamento da reforma, o que não ocorreu na ocasião da construção da matriz de 2015, quando foram apenas informados da elaboração do documento. A equipe ficou em torno de 05 dias em cada comunidade, ouvindo

estudantes da rede estadual e municipal (9ºano). Na contramão do que o/a assessor/a informou, temos o seguinte relato da região do Alto Rio Negro:

“Foi encaminhado um manifesto de repúdio, pra SEDUC e para o MPF, Ministério Público Federal, relatando um pouco isso, que não consideraram a visita dos técnicos como uma consulta, mas como uma visita técnica, colocando que foi desrespeitado o protocolo de consulta que existe aqui, que foi elaborado pelas lideranças indígenas, e que a Foirn, junto com a comunidade local, tem uma proposta, porque é isso que eu estou lhe falando: existe aqui uma política de construção do plano de gestão territorial. Então, acho que esse plano que foi construído há muitos anos pelo movimento indígena tem que ser respeitado pelos governos, pelas instituições. Até porque ela traz, ela apresenta ao governo o Raio X de cada microrregião, o que é necessário trabalhar. Uma outra coisa muito importante, que também está na BNCC e que as pessoas não se tomam conta disso, que os cursos profissionalizantes, a palavra profissionalizante e os cursos profissionalizantes, elas têm um sentido diferente desses cursos que nós já temos de escola técnica, do CETAM e outras coisas, porque os cursos profissionalizantes, principalmente nas escolas indígenas, eles têm que ser construídos, porque eles têm que corresponder com aquela necessidade que as comunidades têm. Por exemplo, nós temos na área do Rio Içana a produção de pimenta Baniwa. Então, precisa ter um curso técnico para formar produtores, pessoas que comercializam isso, ou industrializam essa pimenta ou a venda dessa pimenta, considerando aquela realidade (MNARN01, 2024).

O relato evidencia a existência de um "plano de gestão territorial" construído por lideranças indígenas e articulado pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), o qual apresenta um diagnóstico preciso das necessidades educativas de cada microrregião. No entanto, a ausência de consulta adequada por parte da SEDUC e a imposição de diretrizes externas apontam para um processo de apagamento de saberes locais, característico do que Santos (2010) denomina "epistemicídio".

Além disso, o depoimento destaca que, para as comunidades, os cursos profissionalizantes devem ser "*construídos com base na realidade local*". A produção e comercialização da pimenta Baniwa é apresentada como um exemplo concreto de um possível curso técnico que respeitaria as necessidades e os saberes do território. Essa demanda se choca com a estrutura modular e descontextualizada dos itinerários propostos pelo NEM, revelando uma tensa contradição entre projeto educativo estatal e os projetos de vida das comunidades.

O ato de encaminhar um manifesto de repúdio à SEDUC e ao Ministério Público Federal, denunciando a ausência de consulta e o desrespeito ao protocolo elaborado pelas lideranças, representa uma forma potente de resistência epistêmica e política. Ao reivindicarem o reconhecimento de seus saberes e de sua organização social

como base para a elaboração curricular, os povos indígenas afirmam sua atuação contra as estruturas de silenciamento impostas pela colonialidade.

Segundo o relato técnico da secretaria, quando as equipes visitaram as comunidades já levaram um modelo de matriz para o NEMI, dentro da nova proposta curricular. A cada escola, segundo a assessoria, foram feitas adaptações no documento, de modo que atendesse a realidade da comunidade que participava da escuta, a partir das sugestões das lideranças e dos estudantes. Após essa escuta, foram produzidas cerca de 34 matrizes, com a intenção de verificar a possibilidade de atender as demandas das comunidades locais.

Segundo a assessoria, diante da inviabilidade de prosseguir com as 34 matrizes, foi feito um trabalho a partir desses documentos e realizada uma sistematização dos elementos comuns para a construção da matriz que está em vigor, organizada pela equipe da gerência de educação escolar indígena, apoiada pelo Comitê de implementação e demais setores que estão envolvidos com o NEM, como a gerência de lotação, por exemplo. Essa Matriz de Referência foi aprovada pelo Conselho estadual de educação escolar indígena, em 2023.

A reforma da estrutura do Ensino Médio Indígena traz políticas, diretrizes e ações que têm como objetivo garantir a oferta de uma educação de qualidade a todos os jovens, levando em conta seu Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil e a complexidade do Mundo do Trabalho para o Bem Viver Indígena. [...] A nova estrutura do Ensino Médio Indígena adotará a flexibilidade, a formação integral humana, o exercício para a Cidadania e o Protagonismo Juvenil como princípios da organização curricular. Tal estrutura, traz uma nova Matriz Curricular Intercultural de Referência, que apresenta um currículo dividido em duas partes conforme a Lei Federal n. 13.415/2017 (Amazonas, 2023, p.4-5).

De acordo com o documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio Indígena, publicado em 2023, a proposta é que as mudanças na estrutura do Ensino Médio Indígena ocorram de forma gradual, com início em 2023 e se estendendo até 2025. O documento apresenta toda a fundamentação legal da proposta, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 15: Fundamentação legal do NEMI

Âmbito Nacional	Âmbito Estadual
Art. 205 e 214 da CF/88 Lei Nº 9.394/96 - LDB	RES. AD REFERENDUM N.º 083, 19/07/21 - Estabelece o Cronograma para a Implementação da BNCC do EM no Sistema Estadual de Ensino do AM
Lei Nº 13.005/2014 - PNE	Lei N º 4.341/2015 - PEE
Lei Nº 13.415/2017 - NEM	RES. AD REFERENDUM N.º 084, 19/07/21 - Estabelece normas para a Implementação da BNCC do EM no Sistema Estadual de Ensino do AM
Resolução Nº 3/2018 - DCNEM	RES. AD REFERENDUM N.º 085, 21/07/21 - Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio
Resolução Nº 4/2018 - BNCC Médio	RES. AD REFERENDUM Nº 126, 23/08/21 - Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações da LDBEN referentes ao Ensino Médio.
Portaria Nº 1.432/2018 - Referenciais IF	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do documento orientador de implementação do NEMI, 2023.

A carga horária do Novo Ensino Médio Indígena é composta de 1.000 horas anuais, sendo 800 horas para a Formação Geral Básica - FGB e 200h para os Itinerários Formativos - IF. Essa carga horária será oferecida nas escolas indígenas e salas anexas que atendem à educação escolar indígena, conforme a Lei 13.415/2017.

Ainda de acordo com o documento orientador, os itinerários formativos propostos para o Ensino Médio Indígena incluem as Unidades Curriculares Comuns (UCCs), Bem Viver Indígena, Língua Estrangeira Moderna e Seminários Integradores. As Unidades Curriculares de Aprofundamentos, que são unidades específicas e podem ser escolhidas pelos estudantes conforme seus interesses e necessidades. As Unidades Curriculares Eletivas, que também são oferecidas opções eletivas, permitem que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos em áreas de interesse.

O Itinerário Formativo será ofertado a partir de um conjunto de situações e atividades educativas, cujo objetivo é aprofundar e ampliar as aprendizagens em uma ou mais Áreas do Conhecimento, na Formação Técnica e Profissional e/ou Itinerário Integrado, conforme capacidade de oferta da rede, perfil docente, interesse dos estudantes e suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho, devendo, ainda, considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo (Amazonas, 2023, p.18).

Em 2023, a rede estadual contava com 30 escolas indígenas no interior do estado, dentro das comunidades indígenas, destas 24 ofertam o NEMI. Ao todo, são 422 salas de aula, que atendem cerca de 6.033 estudantes indígenas, segundo dados da Coordenação de Educação Escolar Indígena. A oferta de ensino é presencial, em sua maioria com professores indígenas. Segue um relato de um/a professor/a indígena, do povo Tikuna, que atua em uma escola indígena na região do Alto Rio Solimões:

Tá, eu queria dizer o seguinte. Atualmente, eu estou trabalhando com o ensino médio, na Escola Estadual Indígena [...], no primeiro, segundo e terceiro ano. O que eu peguei no ensino médio é disciplina Bem-viver e Saúde e educação [...]. O que eu percebo lá, porque, na verdade, muitos tempos anteriores eu nunca trabalhei com essa disciplina, mas através dessa disciplina eu aprendi muitas coisas. É muito importante para os alunos aprenderem. Sabe por quê? Porque, na verdade, outra disciplina não ensina no aprofundo, assim como essa disciplina que o novo ensino médio oferece para as comunidades. Bem-viver é muito importante para os alunos aprenderem, porque ensina e oferece para os alunos os novos conhecimentos que realmente envolvem o comportamento dos alunos. Para que um aluno aprender bem-viver indígena? Bem-viver indígena, por mim, é uma disciplina muito importante para os alunos aprenderem. Agora, saúde e educação, a mesma coisa também. Porque, às vezes, os alunos, na verdade, não sabem como preparar, qual é a composição para preparar o remédio caseiro, né? Todas essas coisas aí. Entende? Como é que um indígena tem que respeitar a sua etnia, né? Essas coisas, essa estrutura, entendeu? (MSDAS02, 2024).

Esse trecho reforça que, apesar das críticas à forma como o NEM vem sendo implementado, há iniciativas que, quando articuladas com os saberes e necessidades das comunidades, têm potencial para fortalecer a identidade, a autonomia e os conhecimentos locais. A disciplina citada, Bem-viver, por exemplo, aponta para uma construção curricular contra hegemônica, em sintonia com os princípios da educação intercultural e da decolonialidade, mas ainda não é suficiente para o reconhecimento e fortalecimento das vivências tradicionais.

O quadro docente atual da secretaria conta com cerca de 100 professores indígenas integrados¹⁴ e 10 efetivos, aprovados no último concurso público que ofertou vagas para professores indígenas, em 2018. Além desses, cerca de 1.005 professores atuam com contrato temporário, através de Processo Seletivo. Segundo dados da secretaria, existem salas anexas em comunidades indígenas que estão ligadas a escolas não indígenas, pois não há nenhuma escola indígena mais próxima

¹⁴ Termo utilizado para enquadrar os servidores que foram contratados por tempo determinado, mas que foram efetivados por tempo de serviço, sem concurso público, no início dos anos 2000.

que possa atender esses estudantes. Apenas 12, dos 62 municípios do estado possuem escolas indígenas:

Quadro 16: Localização das escolas indígenas

Calha do rio	Município	Quantidade
Alto Rio Solimões	Santo Antônio do Içá	02
	São Paulo de Olivença	01
	Tabatinga	02
	Jutaí	01
Baixo Amazonas	Nhamundá	01
Rio Negro	São Gabriel da Cachoeira	10
Rio Madeira	Humaitá	02
	Borba	03
	Manicoré	02

Fonte: organizado pela autora, a partir de dados da coordenação de Educação escolar indígena.

A contratação dos professores geralmente se dá através de Processo Seletivo Simplificado - PSS. O candidato que deseja concorrer a uma vaga precisa apresentar uma carta de anuência emitida pela liderança da comunidade autorizando a participação e futura lotação do professor naquela determinada comunidade, quer seja o professor indígena ou não, como pré-requisito para o ato de inscrição no processo seletivo. Caso o candidato seja aprovado, no ato da convocação ele precisa renovar o documento junto a liderança comunitária. Sobre as condições de trabalho e de formação dos/das professores/as, segue um relato de um/uma professor/a indígena importante para reflexão:

Eu, primeira vez, que vou trabalhar com o Ensino Médio. Eu tenho que trabalhar com a disciplina de Cosmologia. Tenho outro em Saúde e Educação. Então, antes de 2023, que vou trabalhar com o Bem Viver indígena. Para nós, para nós indígenas, que vai. Antes que nós não conhecermos o novo Ensino Médio. Porque eu não sou aluno que vai não entender, esquecer tudo. Agora, o novo Ensino Médio, a gente vai conhecer, recuperar, algumas palavras que a gente ainda não entendeu. Porque nós, como o professor está trabalhando, mas já tem orientação com os nossos responsáveis da escola. Como é que a gente vai trabalhar no novo Ensino Médio? Para nós, indígenas, mais do que tantos. Porque eu estou trabalhando com cosmologia. Para mim, mais do que tantos. Porque temos algumas palavras que ainda não entenderam os nossos alunos. Como linguística e tem mais que um comportamento. Tem mais outras

palavras que vai dentro da cosmologia. Agora, esse disciplina para nós entender mais melhor os nossos alunos. [...] Antes, eu tinha muitas dificuldades, porque os meus alunos tinham muitas dificuldades. Porque eu estava trabalhando duas línguas. Uma de português e uma da minha língua materna. Que é a língua ticuna. Ticuna. Porque lá onde eu vou trabalhar, temos alunos que têm muitas dificuldades. Porque alguns alunos não entendem falar português. Eu mesmo, para trabalhar como professor, primeiro vou fazer leitura. Aí, depois, vou fazer alguma explicação da minha língua materna. Aí, depois, aluno que vai entender melhor. Porque se não entender... Primeiro, aula em língua portuguesa. Aí, depois, fala na língua Ticuna... falar a língua materna [...] não tem formação de como ensinar, só nosso gestor. Orientar. Como a gente vai trabalhar no ensino médio, né? Aí, é orientar, assim, para você trabalhar com o aluno de vocês. Aí é isso. O material didático foi só no PDF, no celular. Nada impresso. Lá na comunidade, na escola, com a própria internet da escola mesmo, a gente consegue baixar lá (MSDAS03, 2024).

Esse relato expõe camadas adicionais da problemática da implementação do NEM, como a ausência de formação docente específica, as dificuldades de acesso a materiais didáticos impressos e a sobrecarga imposta a professores que precisam atuar em duas línguas sem suporte institucional adequado. O/a professor/a relata a dificuldade dos estudantes com a língua portuguesa e a necessidade de intercalar sua aula entre a língua materna Ticuna e a língua portuguesa.

Essa mediação linguística cotidiana revela que o idioma é um obstáculo à aprendizagem, especialmente quando conceitos acadêmicos como “linguística” e “cosmologia” são tratados sem a devida tradução cultural. A menção à disciplina de *Cosmologia* e à proposta do *Bem Viver indígena* é importante, pois indica alguma tentativa de aproximação do currículo com os conhecimentos dos povos originários. No entanto, o relato revela que ainda há incompreensão por parte dos alunos e falta de formação para os docentes indígenas, o que torna a proposta vulnerável e inconsistente.

O material didático foi fornecido apenas em formato PDF, acessado por celular, com o uso da internet da escola. Tal situação é alarmante quando se considera que muitas comunidades indígenas não possuem conectividade estável nem recursos tecnológicos básicos. As tecnologias e os modelos pedagógicos exigidos pelo NEMI partem de um modelo urbano, conectado e alfabetizado digitalmente, ignorando as desigualdades territoriais e a lógica comunitária de organização do tempo e da aprendizagem. O currículo, nesse caso, reforça o abismo entre centro e periferia, entre o Estado e os povos originários.

É possível perceber que o/a docente não recebeu formação específica para atuar no NEMI e que as orientações vinham apenas do gestor da escola. Isso mostra o

esvaziamento das políticas públicas de formação docente indígena, especialmente para os desafios trazidos pela reforma. É preciso desenvolver processos de formação que reconheçam os saberes próprios, que dialoguem com as cosmologias indígenas e que fortaleçam a autonomia pedagógica das comunidades. Sem isso, a escolarização se transforma em um processo de apagamento identitário.

Tais desafios tornam ainda mais evidente a persistência da colonialidade no campo educacional, ao desconsiderar a complexidade linguística e cultural dos territórios indígenas. Segundo depoimento de um assessor técnico da secretaria, no primeiro ano de implantação do NEMI, em 2023, foram ofertadas as Unidades Comuns Curriculares Bem Viver Indígena, Língua Espanhola e Língua Inglesa. A maioria das escolas do Alto Solimões, próximas à tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia, escolheram Língua espanhola, por outro lado, nas escolas mais próximas à fronteira com a Guiana, a língua inglesa foi mais solicitada. Sobre a realidade nas regiões de fronteira, um depoimento de um/a pedagogo/a que atua nessa região sudeste do Amazonas chamou a atenção:

Sempre no começo do ano, eles têm problema, porque muitos indígenas são muito tímidos, não falam, não perguntam, pois não dominam a Língua portuguesa, não tiram dúvidas, e não escrevem corretamente. Mas a gente tem acompanhado a evolução deles. Eles têm melhorado. E em relação a preconceito, discriminação, na verdade, nós não percebemos...O preconceito, de todas as formas que você pode imaginar, racismo, homofobia, xenofobia, você vai encontrar pontualmente em alguns alunos. Mas é algo que... Isso não se ensina. Esse tipo de comportamento, ele não vem... Você nasce com ele, você aprende. Então, a sociedade, ela mesma ensina a ser racista, ensina você a ser homofóbico, ensina a ser xenofóbico. Enfim, há outras formas de fobia, de preconceito. Então, na escola, a gente percebe pontualmente, nas falas de alguns alunos, esse tipo de comportamento. Uma vez que alguém se sente ofendido e vem até a gente. Faz a ocorrência, resiste e faz o trabalho. Mas, no geral, na grande maioria, a convivência é muito pacífica. Muito. Tanto pela própria região, que ela é uma região miscigenada. Nós temos colombianos aqui, temos alunos peruanos, temos brasileiros, muitos brasileiros, temos alunos indígenas peruanos, alunos indígenas colombianos. Então, essa convivência acaba tornando o ambiente muito agradável e muito favorável a um convívio pacífico. E eu não falo só com relação à etnia, falo também com relação à questão de orientação sexual. É muito pacífico isso, porque há meninos trans, meninas trans, não implantou nenhuma segregação aqui. Eles se organizaram, eles frequentam os banheiros que o seu gênero identifica e nunca tem problema com isso. Então, é bem tranquilo. E racismo são aquelas falas do dia a dia, que o aluno ou a aluna aprendeu, ou a própria sociedade já o formou achando que isso é natural. Então, a gente trata pontualmente esses casos, fora as ações de combate ao racismo, à homofobia e à outra forma de preconceito (MSDAS06, 2024).

O relato destaca a dificuldade enfrentada pelos estudantes indígenas no início do ano letivo: *“muitos indígenas são muito tímidos, não falam, não perguntam, pois não dominam a Língua portuguesa”*. Sob a lente dos estudos decoloniais (Mignolo, 2008; Quijano, 2005), essa constatação revela mais do que uma barreira linguística, posto que se trata da persistência da colonialidade do saber, que ainda estrutura os modos de ensinar e aprender a partir de uma epistemologia eurocentrada. Quando a escola não incorpora de forma efetiva as línguas e epistemologias indígenas, produz um currículo assimilacionista, no qual o aluno indígena é convocado a adaptar-se a uma norma linguística e cultural que lhe é alheia.

Outro ponto de atenção está na afirmação *“a convivência é muito pacífica”* e que *“episódios de racismo, homofobia e xenofobia ocorrem de forma “pontual”, pois é preciso refletir sobre tal percepção, a qual dialoga com o que Hall (2003) denomina como a ilusão da harmonia multicultural. Segundo o autor, o multiculturalismo superficial celebra a diferença sem confrontar os sistemas de poder que produzem desigualdades. Assim, quando o preconceito é compreendido como uma conduta aprendida na sociedade, mas que “não se ensina na escola”, reforça-se a ideia de que o ambiente escolar é neutro e isento de responsabilidades.*

A proposta de flexibilização curricular e implementação dos itinerários formativos, pode tanto reforçar exclusões quanto abrir brechas para a criação de um currículo contra hegemônico (Apple, 2003). No entanto, a ausência de referências no relato a práticas pedagógicas que incorporem saberes indígenas ou perspectivas decoloniais evidencia o risco de um currículo descontextualizado, orientado por competências universalistas que ignoram os marcadores de diferença, tais como etnia, território, gênero e sexualidade.

Ainda assim, é importante reconhecer os movimentos de resistência que emergem das práticas escolares, mesmo que tímidos e por vezes incompreendidos e/ou problematizados, como apontado no reconhecimento da diversidade de gênero de forma respeitosa, no seguinte trecho *“há meninos trans, meninas trans [...] frequentam os banheiros que o seu gênero identifica e nunca tem problema com isso”*. No momento da produção deste relato eu senti um certo constrangimento ou apreensão por parte do/da pedagogo/a, sob aparente receio de ser mal interpretado ou julgado, posto que essas situações ainda geram muitos questionamentos em

espaços mais conservadores, como se aquela realidade desafiasse as normas hegemônicas, ao produzir espaços de acolhimento.

Retomando a questão da aprovação dos professores que atuarão nas comunidades, a liderança indígena local acaba assumindo uma grande responsabilidade, pois a contratação do profissional para atuar nas UCC depende dessa anuência, ou seja, a comunidade que precisa estar ciente da formação profissional do professor e se sua competência diante daquele novo desafio.

A complexidade desse processo de escolha do docente se agrava ao pensar na possibilidade de um mesmo profissional ter que assumir vários componentes curriculares, tanto da FGB quanto dos IF, a fim de cumprir a sua carga horária. Nas escolas de três turnos é possível lotar um professor em cada componente, mas muitas escolas só ofertam o NEMI em um turno, o que obriga o professor a assumir mais de um componente, mesmo que fuja da sua área de formação. De acordo com o relato de um/a gestor/a da região do Alto Rio Negro, a preocupação vai muito além da estrutura curricular, é necessária uma reforma no sistema de educação, de modo que consiga atender as especificidades da população indígena.

A forma que está sendo implementada a reforma, pra mim, ela está podendo as iniciativas locais, os projetos locais. Nós temos experiência em projetos pilotos. Escola Palmares, Escola Tuyuka, que já faz mais de uma década que estão funcionando à revelia, dizemos do sistema, do estado, porque se ele se enquadra dentro do sistema, parece que há uma camisa de força que impede você de trabalhar as especificidades, a autonomia de decisão das escolas, da gestão, da matriz curricular, do calendário, a gente tem uma legislação muito vasta sobre questão da educação escolar indígena, que garante tudo isso, mas em compensação, quando você coloca isso na prática, você vê que nossos estados, nossos sistemas, estou me referindo ao Sistema Estadual de Educação do Amazonas, que não está preparado pra atender essa diversidade, essa especificidade. Precisa de uma lei regulamentar, a nível de estado, que pra mim, a nível de estado, nós temos uma gerência de educação escolar indígena e um conselho de educação escolar indígena, mas não temos um sistema ou subsistema de educação escolar indígena. Então, acho que há uma necessidade da criação desse sistema, porque criando esse subsistema você vai criar a categoria de professor indígena, de escola indígena, e aí você pode ter uma política de educação escolar indígena. Hoje não! Hoje existem escolas indígenas que lutam pelas suas especificidades, pela sua diversidade, mas que estão incluídas dentro do sistema que não é indígena. Então nós temos muita dificuldade, por exemplo, no calendário escolar. Porque nós temos uma plataforma que se chama SIGEAM, que determina um calendário pra todas as escolas. Um calendário único. Você tem um formato de avaliação que é o numeral, decimal. Você não permite uma avaliação descritiva, que é uma política das comunidades indígenas. Você não permite uma metodologia de ensino que é via pesquisa, que as comunidades indígenas adotam, pra um sistema que está aí, a metodologia não é via pesquisa. Então, são essas situações que eu vejo, você ter uma ampla legislação que ampara a educação escolar indígena, mas o sistema não permite essa implementação (MRN 04, 2024).

O relato traz uma crítica contundente à forma como o Novo Ensino Médio tem sido implementado, destacando os efeitos normalizadores e centralizadores de um modelo que desconsidera as especificidades culturais, epistêmicas e territoriais das comunidades indígenas. A expressão utilizada “*camisa de força*”, sintetiza com precisão o sentimento de sufocamento provocado por um sistema que, sob o discurso da modernização e da inovação pedagógica, acaba por padronizar a diversidade. O/a entrevistado/a menciona a existência de uma vasta legislação que garante os direitos da educação escolar indígena, mas afirma que na prática esses direitos são sistematicamente inviabilizados.

Ao citar as escolas indígenas Tuyuka e Palmares como experiências “*à revelia do sistema*”, o relato evoca um dos pontos centrais das teorias pós-críticas do currículo: a importância da produção local de saberes e práticas pedagógicas. No entanto, o modelo proposto na reforma, com seus itinerários formativos rígidos, baseados em competências e habilidades universais da BNCC, tende a reforçar um currículo homogêneo, desarticulado das realidades locais.

A crítica à plataforma SIGEAM, que impõe um calendário escolar único e formas de avaliação padronizadas, é particularmente reveladora de como o sistema educacional se ancora em tecnologias de controle que inviabilizam práticas pedagógicas autênticas das comunidades. De igual modo, a imposição do modelo de avaliação numeral e decimal, em detrimento das formas descritivas e coletivas adotadas por muitas culturas indígenas, escancara o quanto o NEM opera sob uma lógica que não considera o território e suas especificidades, apagando modos de ensinar e aprender baseados na oralidade, na escuta, na vivência e na pesquisa como prática comunitária.

Além disso, o relato denuncia a ausência de um subsistema de educação escolar indígena no estado do Amazonas, apesar da existência de uma gerência e de um conselho. Essa falta de institucionalização formal reflete o descompasso entre os avanços legais (como a LDB, o Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99) e as estruturas administrativas que permitiriam a aplicação real da autonomia indígena sobre o currículo, os tempos escolares, a formação docente e os métodos avaliativos.

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, a não criação desse subsistema reflete um projeto de poder que se manifesta por meio da regulação dos corpos, das falas e dos saberes (Foucault, 1979). A escola indígena, nesse contexto, é mantida sob a tutela de um sistema que, embora admita formalmente a diversidade, continua operando sob os códigos de uma racionalidade moderna, ocidental e colonial.

Um ponto que me chamou a atenção durante o relato do/a assessor/a técnico/a foi quando pontuou a preocupação da equipe em estimular o protagonismo do estudante. Segundo o relato, mesmo diante do contexto desafiador de lotar profissionais com formação específica nos itinerários que são disponibilizados na matriz de referência, a coordenação regional da secretaria nos municípios promove a escuta da comunidade e dos estudantes no momento da escolha da Trilha de Aprofundamento que será ofertada àquele território específico.

A gerência possui cerca de 20 anos de atuação dentro da secretaria e a interculturalidade sempre foi o objetivo interno principal. A Proposta que será lançada visa a valorização dessa identidade juvenil, por isso eles foram ouvidos, a partir de uma escuta direcionada. Geralmente apenas as lideranças falaram representando os interesses dos jovens, mas nesse processo de implementação do NEMI, a equipe fez questão de ouvir esses estudantes indígenas (DPDI, 2024).

A assessoria da secretaria ainda afirmou que o maior desafio enfrentado pela SEDUC/AM na implementação do NEMI certamente é a questão cultural indígena, pois de acordo com os últimos dados divulgados pelo Censo, o Amazonas conta com mais de 60 povos, totalizando mais de meio milhão de indígenas. Vale destacar que cada povo conta com uma rica cultura, uma língua, o que torna impossível atender a todos em suas diversas realidades. Nesse sentido, o material produzido não atende a todas as 34 matrizes que foram sugeridas no processo de escuta.

Dito isso, as reflexões em torno do Novo Ensino Médio Indígena no Amazonas nos permitem compreender que os desafios da implementação do Novo Ensino Médio não estão apenas nos aspectos técnicos ou operacionais, mas em uma disputa mais profunda: a do reconhecimento e valorização da pluralidade de formas de vida e de conhecimento. Sem a construção de um sistema (ou subsistema) que respeite e estimule a autonomia das comunidades indígenas, incluindo a criação da categoria de professor indígena, com formação específica e política de carreira, a escola continuará sendo um espaço de tensão entre projeto e imposição, entre política e negação.

3.2.4 O Novo Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia

O Ensino Mediado por Tecnologia vai muito além de um tipo de oferta de ensino ou do uso de ferramentas tecnológicas para facilitar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A mediação tecnológica, proposta pelo modelo do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia (EMPMT), permite que estudantes de áreas isoladas, como pequenos núcleos urbanos e zonas rurais, tenham acesso ao Ensino Médio. Isso é crucial em um estado como o Amazonas, onde as características geográficas por diversas vezes dificultam o deslocamento dos estudantes até escolas convencionais.

Ensino por Mediação Tecnológica é o formato onde o conhecimento é ofertado, por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais buscam romper com as distâncias espaço-temporais e priorizam a disseminação de informações e tarefas que promovam a interiorização de 13 conceitos construídos, compondo assim, a prática educativa da modalidade a distância (PCPEM, 2021, p.12).

Esse tipo de oferta atua como um veículo de inclusão, não apenas educacional, mas também digital, ao inserir as comunidades mais isoladas no contexto das novas tecnologias. Isso ajuda a democratizar o acesso ao conhecimento e à informação, em busca da promoção da equidade educacional.

Os pressupostos metodológicos do EMPMT são a interatividade, a presencialidade e a mediação. A interatividade é entendida no Projeto como uma atividade pedagógica bidirecional, na qual professores e estudantes se interrelacionam com auxílio da interface tecnológica e digital (AMAZONAS, 2014). Os recursos de interatividade por videoconferência permitem a presencialidade das aulas e a comunicação entre professores, estudantes e assessoria pedagógica. A mediação é constante durante as aulas, já que o Professor Ministrante atua como mediador, entre os estudantes e os objetos de conhecimento, ao mesmo tempo que o Professor Presencial também participa desse processo como suporte às atividades desenvolvidas em sala de aula (PCPEM, 2021, p.16).

O modelo não apenas facilita o acesso ao conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como colaboração, comunicação e pensamento crítico, que são fundamentais para a formação integral dos estudantes, ele “caracteriza-se por ser um modelo híbrido, que faz uso da tecnologia para oferecer o ensino presencial, com aproximação da estrutura da sala de aula convencional aos recursos tecnológicos e midiáticos dos programas virtuais” (p.16).

Os professores ministrantes e assistentes são sujeitos centrais na oferta do Novo Ensino Médio Mediado por Tecnologia. O Professor Ministrante é responsável pela elaboração do planejamento, exposição do conteúdo e interação com as turmas através das aulas transmitidas via IPTV, esclarecendo dúvidas e corrigindo atividades em tempo real.

Os ministrantes são lotados no Cemeam, são concursados, efetivos da Seduc, cerca de 80 professores em 2024, dentre todas as áreas de conhecimento. Para os IF são seguidas as orientações do Comitê/Secretaria, a fim de selecionar, dentro do grupo, aqueles que atendem os requisitos sugeridos. Esse professor, em geral, possui 40h semanais, trabalhando em dedicação exclusiva. Existe uma seleção interna na secretaria para verificar se o professor possui habilidades com as câmeras e posicionamento em estúdio. Após essa seleção, eles recebem formação específica para o trabalho televisivo.

Por outro lado, o Professor Assistente, que acompanha a turma de forma presencial, na comunidade local, desempenha um papel crucial na mediação tecnológica e pedagógica, monitorando a frequência dos estudantes, assistindo às aulas junto com a turma, cuidando dos equipamentos eletrônicos através dos quais assistem às aulas e avaliando o desempenho dos alunos por meio de instrumentos adequados. A colaboração entre esses dois profissionais é essencial para o aprendizado dos estudantes.

O assistente ou professor local é selecionado pelo Departamento de Gestão de Pessoas da Secretaria, geralmente através de PSS, devido aos inúmeros desafios regionais, visto que existem muitas comunidades distantes, isoladas e nem sempre há disponibilidade dos professores que já são efetivos nessas localidades. Os critérios de seleção são da secretaria e não passam pelo Cemeam.

Ao entrevistar o/a representante da Gerência do Ensino Mediado por Tecnologia, responsável pela implementação do EMPMT na Secretaria de Educação, foi possível traçar um panorama dessa experiência na rede estadual de ensino. Segundo esse/essa profissional, o Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia começou a sua implementação junto com o restante da rede. As discussões iniciaram há três anos, com diversas reuniões de planejamento, a fim de entender como seria essa arquitetura oferecida. Um dos maiores desafios nessa etapa de estudos era conseguir

compreender como seria possível trazer toda essa nova organização do ensino médio e essa possibilidade de escolha para os estudantes.

Isso porque o discurso mais destacado pelo MEC e pelas diretrizes curriculares, era que o estudante pudesse ter a possibilidade de escolher o itinerário que fosse alinhado com o seu projeto de vida. Na mediação tecnológica, isso acaba sendo um desafio, porque nós temos atendimento da capital no estúdio para o interior. E no interior, a gente tem diversas realidades, diversas escolas com as suas especificidades e as suas necessidades também.

Então, como proporcionar essa autonomia? Segundo a Gerência, entender como essa arquitetura ia se comportar foi desafiador, não somente para as turmas do ensino mediado, mas para a secretaria como um todo. Como oferecer essa diversidade de Itinerários Formativos ao estudante, dando a possibilidade de escolha para ele? “Tudo era realmente tudo muito novo, tudo muito no campo de estudo, planejamento e de reorganização” (Cemeam/GEM, 2024).

Dados do Centro de Mídias do Amazonas - Cemeam, apontam que, em 2024, o EMPMT conta com 1.768 turmas em todo o estado, atendendo em torno de 23.526 estudantes e todas as turmas já estão funcionando com a nova estrutura curricular. É um universo muito grande e essa implementação no ensino mediado, apesar de ter uma especificidade de oferta, segue as mesmas diretrizes curriculares do restante da rede, segue a estrutura parcial noturna, tanto da FGB quanto dos IF, adaptada para o formato de oferta mediada por tecnologia. Um relato da mesorregião sul do Amazonas destaca a realidade de várias escolas no estado:

No nosso município, nós temos apenas uma escola que tem ensino médio regular, que é [...]. Temos a outra, mas é o ensino EJA. E na própria [...] nós ainda temos as extensões que atende o ensino médio mediado por tecnologia. Então, temos três modalidades diferenciadas. E o Novo Ensino Médio foi implantado nas três, mas de forma diferente (MSRP01, 2024).

A expansão do Ensino Médio por mediação tecnológica no estado do Amazonas tem sido apresentada como estratégia para universalizar o acesso à educação básica, sobretudo nessas regiões interioranas de difícil acesso. No entanto, a análise de relatos de profissionais da educação revela tensões significativas que colocam em xeque a efetividade e a equidade desta política.

A rede convencional trabalha por bimestres. O ensino presencial mediado trabalha de forma modular, ou seja, cada componente curricular, tanto da FGB quanto

do IF é trabalhado em um certo período, conforme a carga horária, por exemplo, Língua Portuguesa, na primeira série, possui uma carga horária de 96 h e é ofertada em torno de 40 dias de transmissão. A mesma coisa acontece com o Itinerário Formativo. A primeira série possui 03 Unidades Comuns Curriculares, cada uma com 96h. Uma delas é o Projeto de Vida, que fica aproximadamente 20 dias no ar, sendo transmitida diariamente. Assim que ela finaliza, inicia a próxima unidade.

Como se pode observar, o EMPMT segue a carga horária do convencional, parcial noturno, sendo feita apenas a personalização para o Ensino Mediado. O Cemeam já atua há 17 anos e durante um período havia uma proposta curricular diferenciada, mas no período de 2020, durante a pandemia, o acervo da mediação tecnológica acabou sendo utilizado para o projeto “Aula em Casa”. Naquele momento, o fato de ter uma estrutura curricular diferente gerou um certo impacto. Nem sempre os objetos de conhecimento e as habilidades eram as mesmas, por esse motivo, quando surgiu a oportunidade foi realizada a mudança e a proposta foi unificada.

Nós temos 9 salas, atendendo uma média de oitenta e poucos alunos frequentando, porque as nossas turmas são pequenas por conta da distância, no interior são vicinais, e bem distante, e aí são turmas pequenas. As nossas turmas maiores são do Distrito do [...], que é um distrito, aí são nossas maiores turmas. As outras funcionam em torno de cinco, sete, oito... no máximo dez, por turma (MSRP02, 2024).

O relato evidencia que, apesar da promessa de igualdade, o Novo Ensino Médio, na modalidade mediada por tecnologia, pode reproduzir e aprofundar desigualdades históricas. Enquanto o currículo é uniformizado em nível estadual, com o mesmo projeto, aula e itinerário sendo transmitido para todos os polos, os estudantes do interior são privados de processos de escuta e escolha. Ainda em diálogo com a gerente do EMPMT, ela destacou o diferencial desse tipo de oferta. No desenho da arquitetura do NEM na rede do Amazonas foram oferecidos tipos de itinerários formativos diferentes para que as escolas pudessem fazer as escolhas naquele momento. Foi uma deliberação da própria Secretaria de Educação, do ponto de vista curricular. Então, a rede oferece os Itinerários Propedêuticos, por área do conhecimento; o Itinerário Formativo Profissionalizante, que são os Cursos de Formação Técnica Profissional, ofertados pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – Cetam; e ainda, os Itinerários de Aprofundamento de área, que são integrados (mais de uma área de conhecimento).

O maior desafio da equipe pedagógica era dar a oportunidade para as turmas de escolherem o máximo possível dentro das limitações de estúdio para gravação das aulas. Sem dúvida esse foi o maior desafio, pois não havia infraestrutura para oferecer mais de um itinerário ao mesmo tempo. A proposta da Secretaria era proporcionar pelo menos dois itinerários para que as escolas escolhessem a que fosse mais viável ao contexto da sua comunidade escolar.

O Cemeam usou de sua autonomia para fazer a escolha por suas turmas, justificado pela falta de condições de ofertar transmissão de dois itinerários para públicos diferentes no interior do Amazonas, o que requer no mínimo duas estruturas de transmissão, aumentando demasiadamente os custos com recursos humanos e de infraestrutura.

Tem um professor presencial. No tecnológico, o Novo Ensino Médio ele acontece com as mesmas disciplinas do regular, porém elas são ministradas via Cemeam, os professores são de lá (Manaus). Então, é assim: no mediado é que não acontece mesmo protagonismo, porque eles não têm mesmo o direito de optar e escolher. Porque em todo estado, é o mesmo itinerário, o mesmo projeto, a mesma aula, da mesma forma que se trabalha. Então, daí é que fica mesmo fora da realidade de nosso município (MSRP01, 2024).

Segundo o relato, *“no mediado é que não acontece mesmo protagonismo, porque eles não têm mesmo o direito de optar e escolher”*. Essa afirmação revela uma contradição central da reforma, posto que ao passo em que o discurso oficial promove o protagonismo juvenil e a personalização da aprendizagem, sua implementação ignora as condições materiais, culturais e territoriais dos sujeitos envolvidos.

A imposição de um modelo único para todo o estado desconsidera as singularidades juvenis, apagando saberes locais e práticas comunitárias. As abordagens decoloniais, como as de Walsh (2009) e Mignolo (2017), criticam a colonialidade do saber presente em políticas educacionais que priorizam lógicas metropolitanas e centralizadas, em detrimento de epistemologias outras, locais e plurais. A experiência dos/das estudantes e professores/aas do interior amazonense, nesse contexto, é marcada por uma condição de subalternidade curricular.

Nesse sentido, o protagonismo estudantil, defendido como eixo estruturante do NEM, não se efetiva nesses espaços onde não há condições objetivas nem subjetivas para escolhas reais. Quando o itinerário é único, pré-definido por autoridades centrais e transmitido à distância, o estudante torna-se mero receptor de um conteúdo alheio à sua realidade. Tal configuração evidencia o que Silva (1999) aponta como um

currículo que opera pela exclusão e pela negação da diferença, perpetuando uma lógica de silenciamento.

Diante desse cenário apresentado pela assessoria do Cemeam, a equipe pedagógica optou pela oferta da Trilha de Aprofundamento Reconhecendo as Particularidades Amazônicas. A Secretaria de Educação fez parceria com outras instituições sem fins lucrativos e assinou termos de cooperação para a produção de material para os IF, como o Instituto Politize, Telefônica Vivo e o Instituto Iungo, organizador dessa "Trilha de Aprofundamento" usada no EMPMT.

As Unidades Curriculares de Aprofundamentos, por se tratarem de ação pedagógica complexa e para garantir a qualidade e a equidade das trajetórias ofertadas aos estudantes, foram elaboradas sob a coordenação da SEDUC, com a participação de equipes de especialistas, e também, por meio de parceiras, com a ONG Politize, o Instituto Iungo e a Fundação Telefônica Vivo Amazonas, 2023, p.04).

No momento que a equipe pedagógica recebeu essa proposta, foi realizado um estudo sobre esse itinerário, e a equipe percebeu ele trilha trazia muito da realidade do interior, das escolas atendidas e principalmente, da realidade dos estudantes, abordando temas como biodiversidade, tecnologias ambientais, conflitos Socioterritoriais, dentre outros, como se observa no quadro abaixo:

Quadro 17: Trilha de Aprofundamento Reconhecendo as Particularidades Amazônicas

RECONHECENDO AS PARTICULARIDADES AMAZÔNICAS			
2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
1º Semestre	2º semestre	1º Semestre	2º semestre
Práticas de Linguagens para se (Re)conhecer e Agir como parte da Terra	Desmatamentos e Economia Amazônica	Juventudes Empreendedoras	Práticas para promover em nossa comunidade um ecossistema empreendedor.
Biodiversidade Amazônica e seus Efeitos no Clima	Intervenções na Comunidade: a experiência de empreender social e culturalmente	Pan-Amazônia e seus Conflitos Socioterritoriais	As regiões amazônicas e sua diversidade: cultura, povos, sociabilidades e fluxos.
Matemática, Mudanças Climáticas e a Amazônia	Tipos de Ocupação na Amazônia: usando a matemática para pensar o futuro	Biodiversidade e Produção de Alimentos	Bioeconomia, sustentabilidade e recursos naturais.
O clima na Amazônia: conexão entre o conhecimento popular e a divulgação científica na área de matemática	Educação Financeira para Empreender na Amazônia	Organização Financeira: matemática no dia a dia e no planejamento do futuro	Probabilidade nos jogos e nas finanças
Povos Amazônidas: tecnologias ambientais e diferentes perspectivas de desenvolvimento	Ações de Conservação da Biodiversidade	Amazônia e suas Origens	Um olhar para as tradições e potencialidades amazônicas

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Secretaria.

A trilha contempla a diversidade dos estudantes e do território, além disso possui uma integração de áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais Aplicadas. Desse modo, essas características

influenciaram no critério de escolha. Esse passa a ser um dos maiores diferenciais da oferta do EMPMT. Na 2ª série, em 2023, quando foi ofertada Trilha, foi um diferencial, pois naquele momento o Cemeam foi o único a ofertar esse itinerário, apesar do desafio de ter que planejar as aulas com muita antecedência, devido ao formato mediado, foi muito gratificante o retorno.

Os temas contextualizados na Amazônia, com abordagens muito mais voltadas para aquilo que o aluno tinha de conhecimento, contribuíram para o fortalecimento da sua identidade cultural, reforçando o seu protagonismo, fazendo com que ele se reconhecesse dentro do território onde ele mora. Até os professores se sentiram estimulados a planejar, pesquisar, pensar em novas estratégias, pois o processo estava bem centralizado no estudante e no território, dentro da realidade comum a todos os envolvidos no processo de ensino.

Os momentos de interatividade, que são parte essencial no EMPMT, foram bem mais significativos. Enquanto o módulo das UCAS estava em transmissão, foi possível perceber inúmeros de interações fantásticas, pois os estudantes realmente se reconheciam nessa oferta de unidade de aprofundamento. Nesse sentido, a equipe acredita ter acertado na escolha da oferta dessa trilha, pois os jovens têm acesso a todas as áreas do conhecimento, o que nem sempre acontece nos itinerários propedêuticos, nos quais é possível focar em uma ou duas áreas apenas. Como a FGB já ficou com uma carga horária reduzida, optou-se pela trilha que trouxesse os conhecimentos de forma integrada, para que o estudante não tivesse prejuízo (Cemeam, 2024). Em contrapartida, temos o seguinte relato:

A autonomia do estudante, infelizmente, ela não acontece quando se trata do mediado. Quando o professor presencial ainda é dinâmico, e dá uma melhorada nas DL, que são as dinâmicas locais, pro aluno participar mais, a autonomia dele acontece assim. Porque como é tudo em tempo real e ao vivo, a participação deles é no momento da aula. E nós temos muito problema com aulas assíncronas, porque como têm alunos que moram muito distantes, inclusive as aulas assíncronas acontecem em EAD, os professores passam atividades pro aluno realizar em casa. Porque nós temos alunos que fazem 60 minutos de moto, pra chegar na escola, na sala. E aí seria uma injustiça fazer com que eles viessem no sábado pra escola também! Sendo que, num sábado, seria pela manhã essa aula assíncrona. E é um momento que os pais precisam deles, na roça, na pecuária, no curral... e aí, nós até tentamos. Teve uma fase que os professores tentaram. Mas antigamente, depois perceberam que não funcionava porque os alunos faltavam esse dia. Então, é mais proveitoso passar uma atividade que ele possa desenvolver em casa pra suprir necessidade desse dia, do que fazer algo na escola (MSRP03, 2024).

Esse depoimento mostra que, na prática, a autonomia e o protagonismo estudantil ocorrem não como um direito garantido pela política, mas como um esforço eventual e localizado dos docentes presenciais. Isso aponta para uma fragilidade estrutural da proposta: a autonomia, quando ocorre, depende de iniciativas pontuais e individuais, não de um desenho curricular que a favorece sistematicamente.

O relato também revela que as condições geográficas e culturais impactam diretamente a forma como o ensino mediado é vivenciado. Aulas assíncronas, por exemplo, enfrentam inúmeros obstáculos práticos: muitos alunos vivem a longas distâncias da escola e enfrentam trajetos de até 60 minutos de moto para comparecer às aulas. Além disso, nos fins de semana, quando essas atividades seriam retomadas, os estudantes têm responsabilidades familiares e produtivas, como o trabalho na roça ou no curral.

Esse trecho permite refletir a partir da perspectiva decolonial, especialmente no que tange à crítica da colonialidade do saber (Mignolo, 2017). Na perspectiva exposta no relato, o currículo do Ensino Mediado por Tecnologia parece construído a partir de uma lógica homogênea, urbana, geralmente descolada das realidades dos sujeitos a quem se destina. Na tentativa de adaptar a política a esse contexto, os professores optam por estratégias mais realistas e sensíveis, como a substituição das aulas assíncronas por atividades domiciliares. Essa adaptação, no entanto, evidencia uma desconexão entre a estrutura curricular pensada a partir de centros decisórios e as necessidades concretas das populações periféricas.

De acordo com a Gerência do Ensino Mediado, ao final de cada unidade ou do ano letivo, o Cemeam realiza algumas avaliações, nada oficial, não institucionalizada pela secretaria, é um tipo de pesquisa interna realizada com os professores presenciais, que são os que acompanham os estudantes nas diversas comunidades, a fim de levantar sugestões, percepções, contribuições para os novos planejamentos, como uma forma de trazer esse professor que está tão distante para colaborar com o ano letivo. Em alguns desses momentos, ao serem questionados eles relataram que perceberam os jovens bem mais participativos nas dinâmicas locais.

Esse levantamento é realizado, em geral, via formulário, mas não alcança a todos os professores, todavia é possível ter uma amostra da realidade, para tentar melhorar, aperfeiçoar o planejamento e as ações. Ainda não foi possível esse levantamento com os estudantes, mas é algo que se pensa em realizar, segundo

apontou a gerência. O retorno que se tem dos jovens fica mais restrito ao momento da dinâmica local e interação, o que já se considera um termômetro válido.

O trabalho com esse Itinerário Formativo levou a uma nova estratégia de avaliação, que também pode ser considerada um diferencial no EMPMT. Na formação geral básica ainda são utilizadas as avaliações tradicionais e as resoluções de instrução normativa da secretaria. Então, são realizadas no mínimo 03 avaliações por componente e a nota mínima para aprovação segue o padrão da rede, assim como as recuperações paralelas, que são obrigatórias e o restante do processo, como os exames de recuperação final. O EMPMT apenas faz a adaptação para a sua forma de oferta, modular.

No caso do itinerário formativo, a gerência do Ensino Mediado apontou que percebeu a necessidade de uma nova organização avaliativa, porque o itinerário pedia estratégias diferentes de avaliação. A proposta da Trilha de Aprofundamento seria estimular o protagonismo do estudante, de modo que ele colocasse a mão na massa, a partir de estratégias de metodologia ativa, um contexto que não comporta uma avaliação tradicional, conteudista. Novamente, segundo o depoimento da gerência, a equipe pedagógica e docente precisou fazer um estudo para adaptar as estratégias de avaliação.

Esse novo contexto proporcionou a utilização de novos instrumentos de avaliação que não são prova escrita, que foi uma proposta ousada: romper com a tradição de provas no momento de avaliar. A equipe pedagógica responsável inseriu o processo de autoavaliação do estudante, onde ele tinha que fazer um julgamento do seu próprio desenvolvimento e da sua participação nas atividades, assim como a construção de portfólios, ambas as formas sugeridas pela secretaria nos documentos de orientação da implantação do NEM (CEMEAM/GEM, 2024).

Ainda segundo a Gerência do Ensino Mediado, outro diferencial foi o trabalho com a metodologia de projetos, envolvendo educação socioemocional e outras habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, como colaboração, participação e gestão de tempo. Essas premissas são comuns nos trabalhos com os Itinerários Formativos, nos quais uma última avaliação é realizada pelo professor local. Inclusive, segundo o relato, esse talvez seja mais um diferencial do EMPMT, a presença de dois professores com perfis de atuação diferentes.

O professor ministrante atua no estúdio, em Manaus. Ele é especialista nas diversas áreas de conhecimento, lotado no Cemeam. Planeja e produz todas as aulas e o material que é enviado ao professor local, que atua de forma presencial. Ele está lá na Ponta, é quem faz a mediação com os jovens, seu papel é extremamente importante do ponto de vista de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem. Seu perfil de liderança vai além de trabalhos administrativos, de ligar e desligar equipamentos eletrônicos. Ele é um professor que tem tanta responsabilidade no desenvolvimento do estudante quanto o professor ministrante.

Segundo a gerência do EMPMT, o maior desafio percebido ao longo desses anos de reforma foi acompanhar o tempo da Seduc na organização da arquitetura do NEM, tendo em vista o planejamento do Cemeam, que trabalha com um tempo diferenciado, televisivo. O professor ministrante precisa de todas as orientações para planejar suas aulas com bastante antecedência, no mínimo 06 meses, o que não ocorreu nesse contexto de implementação e por isso foi bastante desafiador.

Outro desafio foi em relação à Trilha de Aprofundamento escolhida, posto que há uma escassez de material produzido sobre os temas propostos, o que eleva significativamente o tempo e dedicação ao planejamento e produção das aulas. A qualificação dos professores, em geral mestres e doutores, ajudou nesse processo de personalização do material que foi construído e adaptado ao modelo do Mediado;

A gerência ainda destacou os problemas ligados aos sistemas de gerenciamento administrativo e pedagógico da secretaria, como o Sistema de Gestão da Educação do Amazonas - Sigeam e o Diário Digital. Segundo ela, os departamentos internos não caminharam no mesmo ritmo, muitas informações não circulavam em tempo hábil ou não eram compreendidas de forma satisfatória, o que emperrava alguns fluxos que eram extremamente necessários.

A estrutura física e de pessoal do Cemeam também configurou como um enorme desafio, diante do aumento da demanda de componentes curriculares a serem ofertados. Enquanto na estrutura anterior eram ofertados nove componentes, agora são dezesseis, tendo que ser produzidos e transmitidos em um tempo curto.

Apesar dos desafios citados, a gerência considera que os resultados alcançados ao final das três etapas são bastante significativos, mesmo diante das incertezas e alguns atropelamentos que não foram possíveis evitar. Foi possível perceber a cada ano um avanço considerável. Apesar dos desafios, a secretaria reconhece a

complexidade da diversidade da juventude e do território amazonense. Nesse sentido, o Cemeam foi criado exatamente para atender essa juventude que não tinha a possibilidade de prosseguir seus estudos no ensino médio pelo fato de não ter essa etapa ofertada em sua comunidade.

Do ponto de vista curricular, o Itinerário Formativo escolhido pelo EMPMT traz em sua estrutura aspectos relevantes das particularidades amazônicas, o que aproxima o estudante dos conhecimentos científicos, sob um enfoque decolonial, atribuindo novos sentidos, de modo a proporcionar que eles se enxerguem os objetos de conhecimento, associando a sua própria comunidade e valorizando suas raízes. Segundo o depoimento da gerência, “era perceptível no momento da interação com os professores ministrantes, os estudantes falando com orgulho de sua comunidade indígena e/ou quilombola, do seu povo, da sua cultura, do seu território” (CEMEAM/GEM, 2024).

4 IMPACTOS DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO AMAZONAS

Para efeito de exposição e análise dos dados, agrupamos os dados de acordo com as mesorregiões visitadas, ou seja, os dados estão organizados primeiramente da mesorregião central do Amazonas, posteriormente, da mesorregião norte, seguidos das mesorregiões sul e sudeste, a fim de entendermos se há discrepância entre os impactos vivenciados nas diferentes regiões do Estado, tendo em vista as suas especificidades geográficas, econômicas e sociais.

Um estudo realizado por Del Fiori et al (2024) utiliza uma análise multivariada para identificar e quantificar como as disparidades socioeconômicas entre os municípios influenciam o desenvolvimento regional, destacando fatores como renda, educação, infraestrutura e acesso a serviços básicos. A pesquisa revela que Manaus, como capital e centro industrial, apresenta índices de desenvolvimento muito superiores aos demais municípios do estado, que, em sua maioria, dependem de uma economia primária.

Quando se analisa o Amazonas por mesorregiões, é possível identificar algumas assimetrias entre elas, não somente nas diferenças de cunho econômico, mas também no acesso e na qualidade da educação, da saúde e tantos outros serviços básicos. Essas diversidades permitem que as mesorregiões tenham diferentes trajetórias de desenvolvimento — umas

mais adiantadas que outras. Entretanto, dentro de uma mesma mesorregião também poderão ocorrer essas assimetrias, isso porque alguns de seus municípios (detentores de maiores possibilidades de crescimento) acabam desenvolvendo-se mais que outros (Del Fiori *et al*, 2024).

Essa concentração de desenvolvimento em Manaus não se propaga de forma eficaz para os municípios adjacentes, resultando em disparidades e desafios significativos, como a dependência de despesas correntes e a falta de investimentos em infraestrutura. A distância dos municípios em relação à capital e a falta de integração entre eles, devido à geografia peculiar da região (com rios como principais vias de transporte), agravam as desigualdades. Municípios mais distantes tendem a ter menos acesso a serviços e investimentos, resultando em menor desenvolvimento (Del Fiori *et al*, 2024).

A pesquisa ainda revela que muitos municípios, especialmente os da Mesorregião Sul, dependem fortemente de repasses do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), o que os torna vulneráveis a flutuações econômicas e limita suas capacidades de investimento em áreas essenciais como saúde e educação. Esse contexto cria um cenário em que a desigualdade é uma realidade persistente. Nesse sentido, o estudo enfatiza a necessidade de políticas regionais focalizadas, considerando dimensões social, econômica, cultural e política para reduzir disparidades.

Apesar de realizar uma análise a partir das características do território, os relatos estão agrupados de acordo com os eixos de análise mais recorrentes nas entrevistas dos/as educadores/as, os quais surgiram ao longo da escuta nas diferentes localidades. No quadro abaixo, temos a organização dos principais eixos de análise primários e secundários:

Quadro 18: Eixos de análise

	Eixos Primários	Eixos secundários
1	Infraestrutura geral	Aulas EAD/Remotas, Formação Técnica profissional, estrutura da escola integral e parcial
2	Estrutura pedagógica e docente	Estrutura curricular, itinerários formativos e material didático
3	Formação de professores	Cursos EAD, plataformas e parcerias
4	Educação indígena	Matriz de referência, calendário, professores
5	Protagonismo do estudante	Escolha dos itinerários e dos cursos de formação técnica profissional, preparação para os exames externos

Fonte: elaborado pela autora

Os eixos primários revelam dimensões interdependentes que atravessam o cotidiano escolar e explicitam as tensões entre as diretrizes nacionais da reforma e as especificidades socioterritoriais e culturais da região. Os eixos secundários, por sua vez, permitem compreender como esses desafios se materializam em aspectos concretos, como a oferta de aulas mediadas por tecnologias digitais, as limitações estruturais das escolas, as fragilidades na formação docente, as demandas específicas da educação indígena e as restrições que incidem sobre a efetivação do protagonismo juvenil. Assim, a análise desses eixos possibilita evidenciar as contradições de uma política curricular que, ao buscar padronizar a formação escolar, acaba por acentuar desigualdades históricas e invisibilizar os contextos plurais que compõem o território amazônico.

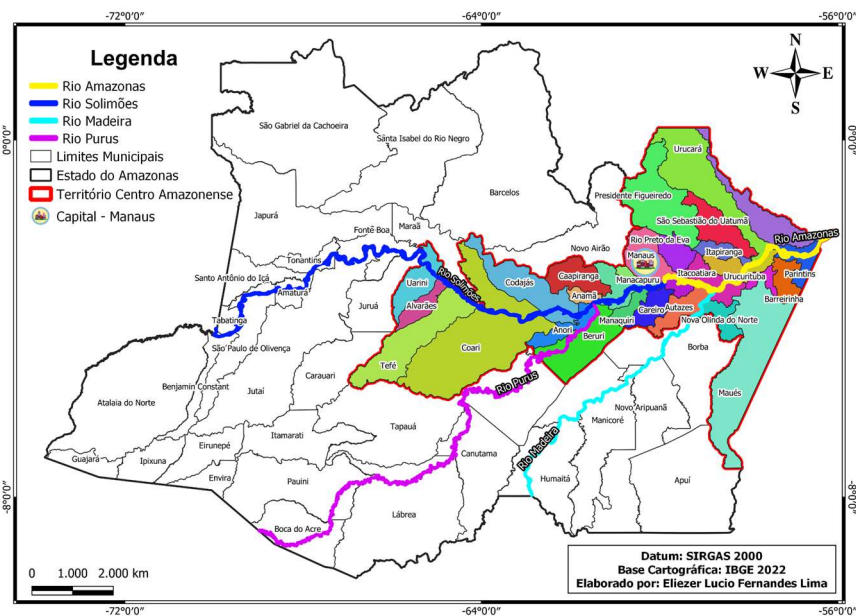
4.1 Mesorregião Central amazonense

Os trabalhos em campo na mesorregião central tendem a ser menos complexos, por se tratar de uma região mais populosa, como mais acesso terrestre e conseqüentemente uma logística mais acessível e com um custo de vida menos elevado. Entretanto, essa leitura nem sempre condiz com a realidade do entorno da capital do estado, e vai se distanciando à medida que os limites geográficos também se elevam.

A região central do estado do Amazonas conta PIB de R\$ 85.886.452 mil, representando 92,15% do PIB total do estado. Os principais setores da economia são os de Serviços (33,8%), Indústria (29,9%), Impostos (16,9%), Administração Pública (14,9%). Os vínculos ativos de 2018 somam 554.869, representando 92,99% do total do estado, com remuneração média de R\$ 2.831,58 (Del Fiori et al, 2024). É a mais desenvolvida, com Manaus como seu principal município, destacando-se pela presença de um polo industrial.

Os municípios dessa mesorregião, como Presidente Figueiredo e Tefé, apresentam altos índices de desenvolvimento, refletindo bons indicadores de renda per capita, IDH-M e infraestrutura (abastecimento de água e esgoto). No entanto, mesmo nesta mesorregião, existem desigualdades, como observado em Careiro da Várzea, que é menos desenvolvido.

Figura 06: mesorregião central do Amazonas



Fonte: encomendado pela autora

Apesar de concentrar os maiores índices de desenvolvimento econômico e social do estado, a mesorregião central do Amazonas evidencia contradições profundas entre os avanços estruturais e as condições reais de oferta e qualidade do Ensino Médio. A presença do polo industrial de Manaus e a concentração de investimentos em infraestrutura e serviços não garantem, por si só, a efetividade das políticas educacionais na totalidade do território. Em muitos municípios do entorno da

capital, as desigualdades persistem, especialmente nas escolas periféricas e rurais, onde o acesso à internet, à formação docente e a recursos didáticos ainda é limitado.

Essa realidade revela que o desenvolvimento econômico regional não se traduz automaticamente em equidade educacional, pois as escolas continuam submetidas a uma lógica de centralização das decisões curriculares e a um modelo de ensino que privilegia a formação técnica voltada às demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral e contextualizada. Assim, mesmo na região considerada mais desenvolvida do estado, os desafios da reestruturação do Ensino Médio se manifestam na distância entre o discurso de modernização e a prática cotidiana das escolas, que enfrentam limitações materiais, curriculares e pedagógicas para atender à diversidade sociocultural de seus estudantes.

Nesta mesorregião, além da capital eu pude visitar quatro municípios e perceber de perto as dificuldades encontradas pela população em cada um deles. No primeiro município, apesar de possuir acesso aéreo, o principal meio para chegar até lá é fluvial, devido ao valor do bilhete aéreo. É uma cidade com fortes traços culturais, o que marca a economia do município, a qual gira em torno dos trabalhos da Prefeitura e do Turismo. Apesar disso, foi possível perceber uma grande procura entre os jovens por uma vaga nos cursos técnicos ofertados pelo novo ensino médio, em uma tentativa de se qualificar para o mercado de trabalho.

Um grande desafio que eu presenciei nesse município foi a dificuldade de acesso à internet, a ponto de não conseguir realizar pagamentos em supermercados e lanchonetes, visto que o sinal era insuficiente para transações bancárias simples e/ou pesquisas rápidas em sites de buscas. Em uma outra cidade próxima, nem mesmo no hotel era possível conseguir conexão com a internet; em alguns pontos eram vendidas senhas de acesso, pagas por uma ou duas horas, a fim de conseguir alguma conexão para falar rapidamente com familiares.

O primeiro município visitado, MCBA, faz parte da calha do baixo Amazonas. O acesso à cidade é apenas de barco (02 dias) ou avião (1h). Meu primeiro contato foi feito por e-mail e o/a coordenador/a regional confirmou a possibilidade de conceder a entrevista, estabelecendo dia e hora. Na data marcada eu fui recebida pelo/a Adjunto/a pedagógico/a e pelo/a coordenador/a de projetos do município. Ambos me concederam entrevista e descreveram como se deu as primeiras etapas da implementação do NEM, bem como as dificuldades enfrentadas. Dois dias depois eu

retornei a CRE para participar de uma reunião com os pedagogos do município que atuam com o EM e pude registrar os principais impasses descritos por eles.

No segundo município, MCJS, na calha do Jutaí-Solimões, fui recebida pelo/a coordenador/a regional, que justificou não possuir muito conhecimento sobre o NEM, e informou que cada modalidade de ensino possui um adjunto pedagógico responsável, logo ele/a não tinha profundidade no assunto, mas me encaminhou para a pessoa responsável, o/a adjunto/a pedagógico/a do Ensino Médio, que demonstrou um domínio significativo acerca das alterações propostas pelo NEM e foi muito detalhista ao descrever as mudanças implementadas, bem como as dificuldades encontradas.

No terceiro município, MCJS, ainda na calha Jutaí-Solimões, não consegui conversar pessoalmente com os educadores, por conta de um feriado local. Apenas conheci as unidades educacionais e conversei com alguns comunitários sobre as mudanças ocorridas, mas eles não souberam detalhar, pois não perceberam mudanças significativas. Sobre o eixo de análise 01 foi possível perceber alguns dilemas:

MCBA01: Coord. Projetos - *Primeiro vou falar do maior gargalo que eu percebi, que é o **excesso de carga horária** pra pouco tempo. Então, o que eu notei de maior desafio [...] foi o desespero das escolas em compreender como os itinerários formativos poderiam ser alocados em cinco tempos de aulas;*

*[...] É que toda essa revolução de uma nova proposta curricular, voltada pra formação integral do estudante, acabou que foi pra horas **aulas à distância**. Então eu percebi que houve uma certa frustração justamente porque se imaginava que essa carga horária seria trabalhada de forma presencial, e que os alunos iriam realmente ter essas aulas e pra coordenação conseguir monitorar essa carga horária EAD é praticamente impossível;*

*[...] Eu trabalhei o ano passado na escola em **tempo integral**, e eu pude notar a grande diferença que foi implementação da primeira série no tempo integral, onde tem tempo pra implementar todo o currículo, em relação às escolas de **tempo parcial**. Então, eu imagino que o novo ensino médio, nessa primeira etapa, teve esse grande gargalo; O NEM seria excelente, desde que se tenha uma política de tempo integral, ou seja, para **formação integral do aluno**, precisaria também que o tempo fosse integral;*

MCRNS02: Adjunto (a) EM: *o maior impacto que nós temos é realmente em relação a professor, porque nós sabemos que o ano inicia e a gente ainda inicia com muitas **cargas vagas**, embora o ensino médio tenha diminuído a carga horária do professor,*

*a gente sabe, principalmente no segundo ano, porque agora a gente tem os **cursos técnicos**, e esses técnicos são professores, instrutores, do Cetam;*

*Então a gente teve todo um processo de estudo para esse planejamento, a gente recebeu orientação da SEDUC Sede, **tivemos transmissões**, após as transmissões a gente foi se debruçar no material do estudo, mas mesmo nos debruçando nos materiais de estudo, tendo os cadernos orientadores, a gente viu que devido ser novo não somente prá nós, mas para a Rede toda, a gente está em processo de **adaptação de horário**, pra que seja inserido no horário dos segundos anos também horários pra esses instrutores, porque inicialmente a gente recebeu orientação, e dentro da orientação a gente vê que tem disciplinas que ficarão também **EAD**, não somente em EAD porque a gente sabe que o menino vai precisar tanto do EAD quanto do presencial;*

De início, pontuo as questões relacionadas ao excesso de carga horária, as aulas que ficaram remotas, a relação entre as escolas de tempo integral x parcial e a formação integral do aluno. O/a entrevistado/a que trouxe esses questionamentos é de um município que conta com escolas de tempo integral, escolas de tempo parcial diurno, tempo parcial noturno (regular e EJA), além do Ensino Mediado por Tecnologia. Desse modo, a comunidade local vivenciou a experiência de várias realidades em que se implementa o NEM.

O primeiro cenário é o da escola de tempo integral, em que se conseguiu distribuir a nova matriz curricular sem tantos problemas, pois conta com 07 (sete) tempos de aula, distribuídos ao longo do dia, das 7h às 16h. Além disso conta com uma estrutura predial favorável à proposta do NEM, pois conta com salas de laboratório de ciências, de informática, de música, auditório, além de quadra poliesportiva e refeitório. Nesse contexto, segundo relatado, não foram percebidos tantos desafios dentre os já elencados. Por outro lado, essa é apenas umas das escolas do município, as demais seguem a estrutura padrão das escolas da rede, segundo observado, inviável para receber o NEM.

Nas escolas de tempo parcial, o turno matutino é das 7h às 11h15min; o vespertino é das 13h às 17h15min e o noturno, das 19h às 22h30min, sempre com 5 (cinco) tempos de aula de 48 min. Nesse contexto, segundo o relato, não foi possível alocar todos os componentes curriculares de forma presencial. De acordo com o Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio, Amazonas (2023) “Para as turmas da 1ª e 2ª séries do EM regular parcial (diurno e noturno), em razão da ampliação da carga horária anual e da oferta das Unidades Curriculares Comuns

do IF, o total de aulas semanais será ampliado para 31 tempos de aulas”, conforme quadro 15, do referido documento.

Figura 07: Tempos de aula anual

Quadro 15: Tempos de aula anual por série

TEMPOS	ENSINO MÉDIO PARCIAL DIURNO		ENSINO MÉDIO PARCIAL NOTURNO	
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE
FGB	25	18	23	14
IF	6	13	08	17
TOTAL	31	31	31	31

Fonte: Elaboração própria.

Fonte: AMAZONAS, 2023, p. 27

É possível confirmar a procedência do relato e a dificuldade em adequar a matriz ao horário de trabalho parcial dessas escolas. Pensando nisso, o mesmo documento orienta acerca da necessidade de

organizar o horário escolar considerando a integralização da carga horária semanal de 31 tempos de aula, sendo que, de segunda a sexta, do 1º ao 5º tempo, totalizando 25 tempos, devem ser considerados os tempos respectivos aos componentes da FGB e das unidades curriculares dos IFs (UCCs e UCAs) que terão oferta presencial. Os seis tempos restantes devem ser sinalizados no horário escolar com a observância da oferta não presencial, considerando-os como 6º tempo de segunda à sexta e como 7º tempo na segunda-feira (AMAZONAS, 2023, p. 28).

A partir dessa orientação, os estudantes passaram a ter aulas remotas ou EAD, apenas a título de cumprir a carga horária mínima que deve ser lançada no Sistema, posto que, segundo o relato, os professores não têm condições de acompanhar e nem os estudantes de realizar as atividades que deveriam ser propostas nesse formato. De acordo com o relato de MCBA01, o que era chamado no modelo anterior de tarefa para casa, com o NEM se tornou aulas EAD ou remotas.

Foi possível perceber a preocupação com a formação integral do estudante no relato de MCBA01, apesar de, em alguns momentos, a fala se confundir com ideia de escola de tempo integral, o que também ocorreu em algumas outras localidades. Nessa localidade, porém, o relato destaca bastante a inviabilidade do trabalho com 6 (seis) ou 7 (sete) tempos de aula em uma escola de tempo parcial, seja diurna ou noturna. Posto que, de algum modo, os componentes curriculares da FGB acabam sendo sacrificados, por possuírem uma carga maior, de 2 (duas) ou 3 (três) aulas. Os quadros 18 e 19 do documento demonstram isso.

Figura 08: Organização do horário escolar

Quadro 18: Exemplificando Organização do Horário Escolar - 1ª Série – Diurno						
Tempo	Oferta	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1ª	Presencial	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2ª		FGB	FGB	FGB	FGB	IFF/UCC
3ª		FGB	FGB	FGB	FGB	IFF/UCC
4ª		FGB	FGB	FGB	FGB	IFF/UCC
5ª		FGB	FGB	FGB	FGB	IFF/UCC
6ª	EaD	FGB	FGB	FGB	FGB	IF/UCC
7ª		IF/UCC				

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 19: Exemplificando Organização do Horário Escolar - 1ª Série - Diurno						
TEMPO	OFERTA	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
1ª	PRESENCIAL	Língua Portuguesa()	Projeto de Vida()	Língua Portuguesa()	Língua Portuguesa()	Matemática()
2ª		Arte()	Educ. Física()	Biologia()	Matemática()	Biologia()
3ª		Educ. Física()	Ling. Inglesa()	Matemática()	História()	Educação Financeira()
4ª		Ling. Inglesa()	Física()	Química()	Geografia()	Projetos Integradores()
5ª		Física()	Química()	Cultura Digital()	Filosofia()	Sociologia()
6ª	EaD	Ling. Port.()	Mat.()	Geografia()	História()	Projeto Integrador()
7ª		Projeto de vida()				

Fonte: Elaboração Própria.

Fonte: Amazonas, 2023, p. 29, 30.

As aulas no formato EAD são referendadas pela Secretaria de Educação no contexto do NEM e impactam, inclusive as aulas presenciais, posto que o documento orientador de implementação sugere que o momento presencial seja de interação entre o docente e os estudantes, no qual o docente deve sugerir atividades as atividades remotas, cobrar essas atividades, dar feedback aos estudantes, informar os critérios avaliativos utilizados, proporcionar momentos de trocas de experiências e estimular os estudantes para a auto responsabilidade quanto às atividades propostas.

Percebe-se aqui, que o docente com 2 (duas) aulas por semana vai usar a aula presencial para dar orientações acerca da aula remota, uma espécie de tutoria, com a justificativa de estimular o protagonismo, já que sugere como possibilidades metodológicas a utilização de sala de aula invertida, o uso de dispositivos móveis, utilização de softwares educacionais, indicação de pesquisa em sites da web, gamificação, do planejamento ao desenvolvimento do projeto mão na massa, simulação de compras, empréstimo e de investimentos, uso de vídeos aulas, realização de estudo dirigidos, pesquisas escolares, métodos de aprendizagem baseados na Resolução de Problemas e Projetos e utilização de ferramentas tecnológicas de aprendizagem (AMAZONAS, 2023, p. 37, 38).

MCRNS01: *A demanda de querência de cursos técnico ela é grande, mas as vagas são limitadas. A gente teve numa demanda de uma turma de 40 alunos uma demanda de 80 alunos querendo. A orientação é que a gente faça sorteio com eles; Então a gente está nesse processo de reordenamento dessas turmas de segunda ano, porque o processo diz que se a gente tiver uma turma de 40 alunos, a gente vai ter que realocar esses alunos que não vão fazer o técnico. Então a gente está nesse processo de ordenação, de organização do processo;*

A fala relacionada ao sorteio das vagas dos cursos técnicos revela um abismo entre o desejo legítimo dos estudantes pela formação técnica e a limitação estrutural das vagas. Quando a política reformatória se ancora na ideia de "escolha", mas impõe sorteios, estamos diante de uma lógica meritocrática disfarçada e excludente. O sorteio se torna um mecanismo de aleatoriedade institucionalizada, e não de justiça educacional.

A escolha do curso técnico, que deveria ser fruto de um projeto de vida, é revelada como simbólica, pois o estudante só pode optar pelo que já está determinado pela escola onde está matriculado. Aqui se concretiza o que Macedo (2019) chama de "autonomia condicionada", ou seja, uma ideia de protagonismo que se sustenta apenas no discurso, pois a estrutura nega a efetivação dessa autonomia.

Outro eixo de análise que chama atenção é em relação à lotação dos professores. Os relatos destacam que houve resistência dos professores na hora de fazer a lotação nos itinerários formativos, pois além de eles desconhecerem o componente curricular, por falta de formação e de material didático de suporte, eles já contavam com a carga horária completa na sua área de formação, logo, não queriam renunciar o seu componente curricular de origem para assumir as horas do itinerário formativo.

MCRN01: Gestor (a) - *não tinha nem informação, não tinha acesso à instrução normativa. Como que era, como procedia aquilo, e qual era o perfil de funcionamento. Só depois! Tanto é que nós tivemos problema quando teve professores que acharam que nós lotamos eles. Eles acharam que estavam sendo prejudicados, que eles é que tinham que falar. Assim é o fulano de tal! Só que eu não tive esse acesso pra ver o perfil de uma pessoa e falar. Foi tudo assim: precisam lotar, porque tem que fechar... A lotação toda foi feita com o professor na prática. A gente imaginava, e aí...nós fomos lotando os professores até eles aceitarem. Teve professor que não aceitou assim, de boa.*

Esse processo se deu de forma tensa, pois nem mesmo a coordenadoria regional do município viu em condições de sanar essas dúvidas dos professores, pois não possuíam diretrizes que traçassem o perfil desses profissionais para esses itinerários, sem falar na situação da falta de professores, pois muitas cargas já estavam ociosas, conforme relata MCJS01. Se em 2021 algumas escolas já se

encontravam sem docentes com formação específica para os componentes da então, FGB, como seria possível lotar os professores dentro da nova proposta curricular, acrescida dos itinerários formativos?

MCRNS01: Pedagogo/a - *Olha, nós tivemos um erro e nós pagamos o preço o ano todo por causa disso. Porque nós tínhamos um professor que ele se dava bem nas mídias sociais. Inclusive ele fez campanhas nas três línguas, vídeos e tudo o mais. Então, a gente pegou e fez o que? Demos Experimentação Cinematográfica para ele. Quando a gente fez a lotação, escolham... qual é? Escolhemos pelo perfil do professor. Quando veio a orientação da normativa, não tinha nada a ver com a disciplina dele que era Biologia. Era totalmente voltado pra língua. Ele tinha a maior dificuldade porque tem toda uma orientação. E pior, era em espanhol.*

[...] a cobrança é agora! Faça hoje! Ai a orientação chega amanhã? Então complica a gente. Este ano: do mesmo jeito! As UCE's, UCC's, UCA's do mesmo jeito. Vocês vão escolher... não! não tem escolha. Vocês vão ser assim, assim, assim. Ah, não. Vocês podem ajudar a escolher. Tá bom. Ai eu fui, em plena férias dos professores.

Outro fator destacado está relacionado à Formação Técnica Profissional, que já faz parte do segundo ano de implementação, ocorrido em 2023. Segundo relato nas duas regiões, houve um processo de escuta nas escolas sobre as áreas de interesse de oferta de cursos técnicos, mas que essa escuta não foi respeitada, pois no início do ano letivo de 2023 receberam o documento do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM, instituição parceira responsável pela oferta da Formação Técnica Profissional (FTP), contendo as informações sobre os cursos que aconteceriam em cada escola e quantas vagas seriam ofertadas.

MCRNS01: Coord. Projetos - *A demanda de querência de cursos técnico ela é grande, mas as vagas são limitadas. A gente teve numa demanda de uma turma de 40 alunos uma demanda de 80 alunos querendo. A orientação é que a gente faça sorteio com eles;*

Nós já recebemos a formação profissional pronta. *Então, o aluno que era matriculado naquela escola, que ele já estava matriculado antes de chegar essa formação profissional, ele tem a opção de escolher aquele curso técnico. É a opção que ele tem, dentro do que já está determinado na escola. Porque se ele disser assim: eu não quero essa, mas eu quero ir pra outra escola, por exemplo, aqui eu tenho a formação profissional técnica de agricultura, mas na outra eu tenho a formação profissional técnica de enfermagem, eu queria optar pela enfermagem. Mas de repente essa vaga não tem mais, porque os alunos daquela escola já absorveram as vagas, inclusive até faltaram, porque as vagas são menores do que a demanda.*

*Então fica complicado pro aluno. A opção que ele tem é lá na escola que ele é matriculado. Porque ainda que ele vá pra outra escola, ele não vai ter oportunidade mais, porque a escola já fez a seleção, e aí **ele tem a opção de escolher o que a escola está oferecendo, ou de escolher não fazer formação profissional técnica.** Estudar somente as disciplinas da FGD e as disciplinas de aprofundamento que tem eletivo;*

[...] Por que não oferecer pra escola, pra todo o ensino médio, porque só pra um grupinho. Tem que verificar isso. Todos têm um sonho. Não é só 39 que tem um sonho. São duzentos e pouco alunos que têm um sonho. Aí só vem pra realizar o sonho de alguns? E dos outros? Porque a gente faz questionário de escuta pra projeto de vida deles, que eles querem. Muitos alunos querem fazer formação. Querem, pretendem isso no futuro. Mas aí, quando vem, só alguns tem possibilidade de realizar o futuro, outros não. Fica vazio. Tá precisando realmente se adequar mais, ouvir mais e estar presente.

[...]Acho que tem que ser checado, pra que faz o questionário de escuta se não é respeitado o que nós ouvimos dos alunos? Já que a gente não escolheu o curso, já que a gente já vai oferecer, porque não oferecer mais vagas. Falei com a moça do CETAM... não, porque da SEDUC já veio assim.

A frase “*todos têm um sonho, não é só 39*” é central. A política do NEM é vivida como uma prática de exclusão seletiva de sonhos, o que entra em conflito direto com o ideal de formação integral e emancipatória. Como afirma Apple (2003), há uma tensão entre o discurso progressista das reformas e a reprodução das desigualdades que elas promovem na prática. O uso de “questionários de escuta” aparece como prática burocrática, que não resulta em ação real. Isso explicita o que Macedo (2020) critica como o uso de ferramentas participativas apenas para legitimar decisões previamente tomadas. A escuta, nesse caso, torna-se um ritual sem eficácia política.

O fato é que esses cursos não correspondiam ao que foi sugerido no processo de escuta e a quantidade de vagas não era suficiente para o número de estudantes em cada escola, logo, não houve protagonismo juvenil, posto que eles foram apenas consultados, mas posteriormente ignorados e privados da oportunidade de realizar o curso que estava sendo ofertado em sua escola, pois em todas as escolas consultadas foi necessária a realização de sorteio entre os estudantes para ocupar as vagas existentes.

MCRNS: Adjunto EM - *[...] os alunos não querem saber dos cursos que estão sendo ofertados, não têm muito interesse, o lance deles é mais **tecnologia** [...] os cursos*

que estão sendo oferecidos são tec. em marketing, administração, serviço público, enfermagem [...] cada escola já recebeu o curso que seria ofertado e o número de vagas;

O Cetam é uma autarquia pública estadual vinculada à Seduc, criada em 2003 por meio da Lei nº 2.816 de 24/07/2003. Ele tem como objetivo “executar as políticas públicas de educação profissional, [...] direcionadas a jovens e adultos, proporcionando-lhes a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho e de melhoria da qualidade de vida”¹⁵. Segundo Amazonas (2022, p.52), a instituição teria o “potencial de assumir cem por cento das ofertas do itinerário técnico profissionalizante, pois possui polos em todos os municípios do Estado”. O fato é que isso não se concretizou efetivamente, pois o número de vagas não foi suficiente nos municípios visitados.

MCRN01: Gestor(a) - *nós tivemos 79 inscritos, pra 39 vagas. Aí fizemos o que? Como manda o figurino de novo. Aí fizemos o sorteio. Aí sorteamos 39, e foi assim. Só que muita gente que a gente sabe que realmente tem interesse, que gosta, que quer, ficou de fora. Mas, enfim, democraticamente a gente fez o sorteio de 39. Mas graças a Deus a gente chamou os pais, fez a reunião com os pais, explicou como iria funcionar. Até isso pra gente já veio errado, porque o horário era tempo integral, porque a gente pensava que o curso fosse dado depois das aulas, mas não, é no horário de aula. Ou seja, de segunda a quarta eles estudam a base comum, e quinta e sexta, o técnico.*

Além disso, os (as) educadores (as) relataram a insatisfação da forma com as decisões foram tomadas, de forma unilateral, pelo comitê de implementação do NEM e diretoria do CETAM “de cima pra baixo”, como relatou MCBA01. Vale pontuar que os estudantes que foram contemplados com as vagas tiveram que ser realocados, para formar uma turma específica de Formação Técnica Profissional - FTP, enquanto os demais ficaram nas turmas que cursariam as demais trilhas de aprofundamento, para as quais não haviam manifestado interesse.

MCRNS01: Coord. Regional - *A esmagadora maioria das famílias não têm condição de pagar um curso técnico. Principalmente agora. Nós estamos vivendo um momento muito difícil. Ou come, ou estuda. Acabei de vir do CETAM, tem uma amiga nossa, estava conversando, ela estava se lamentando: **preciso colocar os meninos pra estudar, não tenho condição**, você que vai no CETAM, me ajuda! Então é assim.*

¹⁵ Consultar <https://www.cetam.am.gov.br/o-cetam/>

É a realidade. Ela tem o negocinho dela, mal dá pra comer. Faz uma costura e outra. Abre uma oportunidade dessa, dele sair com um técnico e uma ensino médio, dentro de uma escola pública! Outro: É a famosa esmola grande;

O relato revela um cenário cruel das condições socioeconômicas vividas por muitas famílias da mesorregião central. Apesar de Manaus ser um centro urbano e industrial, a desigualdade se mantém como um fator estruturante, como a disputa diária entre "comer ou estudar", a qual explicita o quanto a escola ainda precisa lidar com a precariedade da vida cotidiana de seus sujeitos.

Aparentemente, o NEM é visto aqui com duplo valor simbólico, no qual, de um lado, ele é percebido como oportunidade de inclusão, ou seja, uma chance para jovens de classes populares acessarem uma formação técnica que, de outra forma, seria financeiramente inviável; por outro lado, há uma desconfiança latente, como se fosse "esmola grande", expressão que traz a ideia de que há algo por trás, algo duvidoso, possivelmente uma política que promete muito, mas entrega pouco ou beneficia a poucos. É fundamental chamar atenção para essas possibilidades.

Nesse sentido, é importante tensionar a ideia de que o ensino técnico dentro da escola pública é "*uma grande oportunidade*", e questionar até que ponto ele pode mascarar uma estratégia de contenção social, a qual proporciona formação técnica mínima a jovens pobres para que ocupem postos subalternos no mercado de trabalho, sem questionar as estruturas de opressão. É o que autores como Silva (2000) ou Apple (2003) chamariam de currículo como construção ideológica.

MCBA02[...]*A gente tem ainda o terceiro ano com **grade antiga**, a gente precisa trabalhar a grade nova e, também dar assistência a grade antiga, a gente está nessa caminhada, porque a gente tem professor que perpassa tanto pela grade antiga como pela grade nova. Então, quisera a gente já pudesse **trabalhar de uma forma linear**, mas não, a gente precisa trabalhar todo esse processo, e ele é algo assim que impacta também, impacta a nossa escola, impacta as famílias, impacta os professores;*

MCBA02 destacou, ainda, a dificuldade que os professores manifestaram por terem que trabalhar com as duas matrizes, pois os mesmos professores que atuavam na primeira e/ou segunda série, já dentro do NEM, também atendiam a terceira série, dentro da grade anterior, o que, por vezes, causava estranhamento e confusão, visto

serem propostas díspares, com focos diferenciados, segundo relato ouvido. Apesar disso, o(a) educador destacou que foi possível perceber casos de professores que conseguiram assimilar a proposta e, a partir de esforços pessoais, buscaram formação extra e se destacaram em suas práticas, levando seus discentes a uma experiência exitosa, nessa primeira etapa.

A fala expõe, ainda, a coexistência caótica entre o currículo tradicional e o currículo do NEM, que obriga o professor a atuar simultaneamente em duas lógicas curriculares, gerando sobreposição de exigências pedagógicas, que dificulta a organização do trabalho docente, além de falta de linearidade no processo educativo, com impactos diretos no planejamento, na avaliação e nas relações com os estudantes e suas famílias.

A frase *"impacta a nossa escola, impacta as famílias, impacta os professores"* revela que o NEM não é apenas um arranjo curricular, mas uma tecnologia de governo, no sentido foucaultiano, a qual molda subjetividades, regula práticas, produz afetos. Nesse sentido, o currículo é um instrumento de governo capaz de reorganizar a vida dos professores (divididos entre dois modelos pedagógicos); redirecionar a experiência dos estudantes e das famílias, que precisam se adaptar a uma lógica de itinerários, escolha e flexibilidade que nem sempre são reais.

Por outro lado, pensando no Eixo sobre protagonismo juvenil, os relatos mostram um esvaziamento do discurso desse protagonismo do estudante proposto e veiculado pelo NEM. Além de o estudante não ter sido atendido quanto a sugestão de curso para a FTP, muitos não conseguiram vaga para o curso que foi ofertado para sua escola, o que o condicionou a realizar um percurso de aprofundamento que não era de seu interesse. MCBA01 fez questão de pontuar que não houve escolha em nenhum momento por parte do estudante, ele teve que agir passivamente diante do que foi definido pela Secretaria de Educação e o CETAM.

MNCRN 01: Assessor(a) - *Aí a questão por exemplo do Protagonismo Juvenil. O que é esse protagonismo juvenil. De que forma que se dá esse protagonismo? Como é que se dá esse processo, porque você ser protagonista também é um processo. Primeiro de conhecimento, depois você estar colocando aquilo em prática, e eu vejo assim: não é puxando a sardinha aqui pro CETI, mas já puxando a sardinha pro CETI, a gente tem esse diferencial, a gente realmente se preocupa com a educação dos nossos alunos, e ir buscar mesmo não só esse conhecimento formal, que eu falo pra eles assim, nós somos responsáveis pelo conhecimento desse mundo letrado, porém,*

essa questão dessa inserção dessas novas disciplinas, nos dão a liberdade da gente discutir isso mais cara a cara com o aluno.

[...] Tem professor que está tão acostumado com as suas disciplinas, que quando um aluno chega, um aluno novato, que tem um pouco mais de conhecimento por causa de condições de família, chega assim: professor, o que é esse protagonismo juvenil? Como que faz? O que é um projeto de vida? Esses projetos integradores o que são? Então, ele precisa ter esses conhecimentos. Principalmente por situações muito polêmicas com questões do LGBTQIA+, sobre a questão do racismo, sobre a questão do bullying, sobre a questão da violência na escola, então sobre tudo isso, a gente busca conversar com nossos alunos. E busca realmente conversar. Só que eu vejo sempre a mesma dificuldade: o professor. Tem professor que consegue conversar sobre a questão, da situação do preconceito racial, preconceito de gênero, mas também, consegue conversar. Mas tem professor que trava.

MNCRN 01: Coord. Regional - *A outra coisa foram os professores, que também não se prepararam para lidar com isso, porque ela vem com uma nova modalidade, por exemplo, do professor ser um professor orientador, trabalhar a questão do protagonismo do aluno. Isso é uma mudança radical na postura de um professor que está acostumado à sala de aula, conteúdo, e começar a trabalhar essas potencialidades do aluno? Então, isso é uma dificuldade que se tem até agora.*

A fala evidencia a tentativa de deslocar o professor de uma posição tradicional, de mero transmissor de conteúdo, para a de orientador de projetos e de trajetórias estudantis. Essa mudança tem sido apresentada pelas políticas educacionais como necessária e inovadora, mas, na prática, é vivida como desestabilizadora. Esse deslocamento dialoga com o que Silva (2000) afirma sobre as políticas curriculares, as quais não apenas definem conteúdos, mas produzem sujeitos, especialmente o sujeito-professor. A ideia até que não é um problema em si, o desafio é que o NEM busca fabricar um novo tipo de professor que seja flexível, orientador, transversal, mas sem oferecer condições reais para isso.

Surge no relato uma crítica ao conceito de protagonismo juvenil, mesmo que não intencional e/ou implícita, porém superpotente. A noção parece operar como um dispositivo de responsabilização do estudante, como se bastasse oferecer liberdade de escolha para que ele desenvolvesse suas potencialidades, sem considerar as condições sociais, históricas e subjetivas de sua existência. Esse discurso dialoga com as críticas de Macedo (2020), que aponta que o protagonismo, no NEM, não é uma valorização da autonomia real do estudante, mas um modo de mascarar desigualdades, ou seja, transfere-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar para o aluno, invisibilizando as estruturas que o atravessam.

Outro ponto que precisa ser considerado é a crítica de que os professores “*não se prepararam*”, a qual precisa ser tensionada e relida, visto que não é apenas o fato de que o professor não queira mudar, mas é preciso pensar se houve formação adequada, tempo hábil e espaço coletivo para reelaborar a prática pedagógica. Essa mudança radical na postura imposta ao professor, de conteudista para facilitador de processos, não foi construída com os professores, mas exigida deles, sem diálogo, sem escuta, sem apoio.

Outra coisa que foi muito marcante nessa região mesorregião central, em que a maioria dos Municípios faz parte da região metropolitana de Manaus, foi que os estudantes manifestaram um interesse muito grande pela formação técnica profissional, uma significativa preocupação com a inserção no mercado de trabalho, tanto da parte dos estudantes quanto da parte dos familiares, ainda que os cursos técnicos oferecidos não fossem aqueles que os estudantes gostariam de realizar, posto que eles enxergam na possibilidade de cursar uma formação técnica integrada ao ensino médio uma forma de ingressar no mercado de trabalho e ajudar na renda familiar.

No município mais próximo da capital que eu visitei, o/a coordenador/a Regional de Educação foi bem contundente ao afirmar que o maior diferencial do NEM, na sua percepção, seria a possibilidade da oferta da formação profissional integrada. Chegou a sugerir que a rede Estadual de Educação firmasse parceria com outras instituições, como o Instituto Federal e o Sistema S (Sesi, Sesc e Senac) a fim de expandir o número de vagas nesses cursos técnicos, de modo a atender a toda juventude daquele município, que anualmente sai do ensino médio e fica sem ter o que fazer da vida, pelo fato de que menos de dez por cento desse público consegue adentrar nas universidades, sejam públicas ou privadas.

Em apenas um município da mesorregião central eu pude perceber uma preocupação de um dos entrevistados com a formação integral e humana dessa Juventude. Nesse relato, o/a educador/a citou que pela primeira vez conseguiu perceber, a partir dos estudos realizados e da formação continuada oferecida pelo Cepan, uma possibilidade de valorização das necessidades dos estudantes, mas destacou que a maior dificuldade é fazer com que o professor enxergue essa inovação curricular e consiga trazer práticas diferenciadas para a sua sala de aula diante do contexto de precariedade que muitas das escolas do município encontram-se.

Dito isso, é possível inferir que a experiência da implementação do NEM na mesorregião central do Amazonas revela que, apesar da retórica de inovação e protagonismo, a reforma tem acentuado desigualdades, precarizado o trabalho docente e frustrado diversos estudantes. Alguns relatos pareciam carregados de descontentamento com a forma impositiva que o processo de implementação ocorreu, sem diálogo e orientações bem definidas, tornando evidente que políticas que ignoram os sujeitos, seus territórios e realidades locais, correm o risco de reproduzir a exclusão sob a forma de promessas não cumpridas.

4.2 Mesorregião Norte amazonense

A visita à mesorregião Norte do Amazonas me trouxe diversas impressões positivas e negativas acerca da implementação do novo ensino médio. Por se tratar de uma região com uma numerosa população indígena, o período que passei em campo foi de certo modo assustador, pois me deparei com uma realidade em que parte da própria população apresentava uma visão estereotipada dos costumes e tradições indígenas, com uma linguagem fortemente pejorativa, tanto na sala de aula quanto nos mais diversos contextos da rotina do município.

Como eu cheguei a um dos Municípios em um período de festas, eu pude presenciar diversas cenas de jovens, adolescentes e até mesmo crianças embriagadas nas ruas, em um cenário de completa privação de direitos básicos. Antes mesmo de ouvir os educadores que atuam no ensino médio eu pude ter um momento de diálogo com uma assistente social que trata diretamente com a juventude indígena daquele município. Para minha surpresa, ela compartilhou um relato de que o número de suicídios havia aumentado significativamente entre os jovens indígenas que vinham de suas comunidades para a sede do município, a fim de estudar, posto que ao ter contato com os costumes dos não indígenas, muitos desses jovens acabavam se tornando dependentes químicos de álcool e outras drogas.

Além de ouvir a assistente social, eu pude conversar com uma das lideranças indígenas desse município e ela compartilhou que a comunidade indígena daquela localidade não concordava com a forma pela qual o ensino médio havia sido discutido naquele ano, e por este motivo as lideranças se uniram e protocolaram junto ao Ministério Público e o Governo do Estado uma nota de repúdio ao NEM reforçando

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na Mesorregião Norte do Amazonas revela um conjunto de tensões e fragilidades que refletem tanto os limites estruturais da política quanto os desafios enfrentados por gestores e professores diante de mudanças curriculares impostas por diretrizes nacionais. Os relatos produzidos nessa região evidenciam uma recorrente insuficiência de formação docente, somada a estratégias improvisadas para lidar com as demandas formativas.

Além do município citado anteriormente, foi possível conversar com educadores de uma outra localidade, bem menor em extensão territorial, mas com grandes desafios educacionais. Na cidade há apenas uma escola de ensino médio cuja oferta é integral. Fui recebida primeiramente pelo/a coordenador/a Regional de Educação, que reconheceu não possuir muito domínio sobre o teor da reforma. Fui encaminhada para conversar com o/a pedagogo (a) da escola que acompanhou todo o processo de escuta e de implementação do NEM. O/a educador/a dialogou com muita propriedade acerca das mudanças, mas deixou bem evidente a sua insatisfação em relação à forma como as informações chegavam sempre com pouco prazo para execução.

Outro desafio citado foi em relação a Formação dos Professores, posto que os docentes se encontravam inseguros quanto às mudanças e não receberam as orientações devidas antes do início da implementação. No relato é possível perceber que houve oferta de formação EAD, através do Centro de Formação Pe. Anchieta, mas que não atendeu satisfatoriamente, pois o município não possui qualidade de conexão e os docentes não se identificam como o modelo de formação remota, preferem presencial.

MCRN01: Adjunto pedagógico - *A formação oferecida aos professores foi somente a do CEPAN, pois sou apenas eu e mais um assessor, então a gente não tem pernas pra atender a toda a demanda da coordenadoria; a gente tenta na medida do possível dar as orientações que são possíveis [...] inclusive eu fiz dia 24/02 uma **reunião só com os pedagogos** do EM, sobre as estratégias que podem ser utilizadas no NEM;*

A formação docente oferecida foi restrita às ações promovidas pelo Centro de Formação Padre José Anchieta - Capan, da Secretaria de Educação, sendo operacionalizada por equipes extremamente reduzidas. Tal constatação evidencia a ausência de um planejamento formativo robusto e contínuo, o que contribui para a

desarticulação das políticas de formação no interior do estado. Na perspectiva de Ball (2001), esse fenômeno pode ser compreendido como parte de uma cultura política baseada na responsabilização individual dos sujeitos sem as devidas condições materiais e formativas para o cumprimento de suas funções.

MCBA01: Coor. Projetos - *Muitos colegas reclamam da pouca formação que foi dada pela Secretaria, e acaba que tiveram eles mesmos que formar em serviço, partes de vários métodos, desde o material que foi disponibilizado a cursos offline, pelo próprio CEPAN, pelos institutos parceiros, mas que ainda assim eu percebo entre os discursos que é alguma pauta da categoria. **Formação para melhorar o serviço.***

A precariedade da formação inicial é reforçada em mais um relato, ao afirmar que *“muitos colegas reclamam da pouca formação [...] e acabam tendo que se formar em serviço”* recorrendo a materiais autodidatas, cursos online (quando conseguem conectividade e redes pessoais de apoio. Tal dinâmica indica que a política curricular do NEM, longe de democratizar o acesso à formação de qualidade, transfere para os sujeitos escolares a responsabilidade de “dar conta” da política, mesmo que à revelia de suas condições materiais, temporais e cognitivas.

MCRNS01: Coord. Regional - *faltou um pouco, um tempo maior de preparação do docente pras novas disciplinas; a própria Secretaria, a gente sentia uma **certa insegurança** no tema, quando nós buscávamos essas informações. [...] Esse ano já veio **o material**, mas o ano passado foi seco. O ano passado foi assim na pátria-amada-idolatrada... entendeu? Salve, salve! [...] a gente detectou, não foi geral, mas em muitos casos, por exemplo: o professor tinha 8h de geografia (FGB) e tinha mais um complemento de 6h, 5h dessa nova disciplina (IF), e por essa falta de complemento de informações, ele **concentrava o trabalho** dele aqui (FGB); Ele não tinha subsídios suficientes, não tinha informação suficiente; esse ano, a gente sentiu que está bem diferente, porque **houve um treinamento** voltado pra trabalhar o NEM. [...] nós **assistimos as transmissões**, com um quadro bem bacana de orientação, caramba! Foi assim abrindo um horizonte bacana. Mas no início do ano passado, foi um Deus nos acuda! Eu recebi uns cinco ou seis: - Professor, pelo amor de Deus. **Eu vou me prejudicar, vou prejudicar os alunos!** E a gente com jeitinho, conversando, olha, se é educação financeira, vai na internet. Busca algum tema. A gente vai tentar buscar... bem depois que veio chegar a coisa.*

Além da formação fragmentada, há evidências de improvisação pedagógica devido à ausência de orientações claras e materiais estruturados nos primeiros momentos de implementação: *“O ano passado foi seco. [...] Foi assim na pátria-amada-idolatrada... Salve, salve!”*. Essa expressão simbólica retrata o imprevisto e o caos instalados no processo inicial de implantação da reforma. A orientação dada aos

professores, diante da ausência de conteúdos, foi buscar materiais aleatórios na internet, o que explicita uma política de ausência do Estado enquanto garantidor do direito à educação de qualidade.

Tais práticas de autoformação forçada reafirmam a lógica da precarização do trabalho docente, operando sob um modelo de gestão que fragiliza os vínculos pedagógicos e esvazia o compromisso democrático da política pública. Os dados da Secretaria de Educação em relação à formação mostram o baixo alcance da formação que foi ofertada em 2021, antes do início da implementação.

Figura 10: Formação de professores antes da implementação

1ª OFERTA	2ª OFERTA	3ª OFERTA
Período: 27/08/21 a 08/10/21	Período: 01/10/21 a 12/11/21	Período: 12/11/21 a 23/12/21
Vagas: 4.000	Vagas: 3.000	Vagas: 3.000
Turmas: 08	Turmas: 07	Turmas: 04
Inscritos: 3.613	Inscritos: 2.559	Inscritos: 1.062
Concludentes: 568	Concludentes: 351	Concludentes: 53

Fonte: SEDUC/AM, 2022.

Fonte: Amazonas, 2022, p.13

É possível perceber que na primeira e segunda ofertas, nem 20% dos inscritos conseguiram concluir a formação e na terceira, em torno de 5% conseguiram finalizar a formação. Esse dado é preocupante e confirma a necessidade de formação presencial, além de justificar a insegurança dos professores que se depararam com a reforma do Ensino Médio apenas no início do ano letivo de 2022.

De acordo com o documento de Implementação da reforma do currículo e do Ensino Médio, Amazonas (2022), a ideia dessa primeira formação seria formar professores multiplicadores, para que pudessem direcionar os estudos orientados no interior de cada unidade escolar, por entender que

A formação centrada na escola objetiva possibilitar à equipe escolar refletir sobre a sua realidade e pensar soluções que possam impactar na melhoria da aprendizagem, por meio da produção de inovações na prática educativa. O percurso formativo seguirá com foco na ação – reflexão – ação tendo o professor como protagonista da formação continuada, considerando seu conhecimento e experiência docente como fonte de análise e de saberes para produzir os novos arranjos curriculares, por meio da construção de propostas de trilhas de aprofundamentos de Itinerários para as diferentes áreas do conhecimento e de unidades curriculares e eletivas de interesse dos estudantes (AMAZONAS, 2022, p. 13).

O que consta no documento¹⁶ disponibilizado no site do MEC é que essa formação seria dividida em duas etapas: EAD, 80h – Cegan digital e Instituto longo; e presencial, 40h – nas escolas, nos 61 municípios. A proposta de formação EAD contou com 5 cursos autoinstrucionais: 1º. O Novo Ensino Médio - FGB - Todos na Mesma Página (reoferta); 2º. Itinerários Formativos de Professores: Integração Curricular e UCC; 3º. Itinerários Formativos de Gestores: Ser Gestor Escolar no Ensino Médio; 4º. Itinerários Formativos de Professores: Conhecendo e Trabalhando as UCEOs e UCA; 5º. Itinerários Formativos de Gestores: Conhecendo e Trabalhando as UCEOs e UCA.

O documento também indica um cronograma da etapa presencial de formação (mediada por tecnologia, no primeiro momento) na qual os docentes, junto com a equipe gestora da escola deveriam realizar roda de conversa, minicursos, oficinas e socialização de práticas, possibilitando momentos de reflexão acerca da atuação profissional dentro das novas práticas de ensino sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Amazonense (RCA) e da Proposta Curricular do Novo Ensino Médio.

Atividade que compõe o percurso formativo proposto no projeto, com uma carga horária de 2h. Será realizada de forma presencial mediada por tecnologia, por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas/CEMEAM. A palestra magna com o título “O Novo Ensino Médio no contexto das escolas estaduais do estado do Amazonas” antecede o início das atividades nos municípios, e consiste em um diálogo entre um palestrante e o público-alvo do projeto com interatividade por meio dos recursos tecnológicos disponíveis (AMAZONAS, 2022, p.42).

Os relatos em campo indicam a não participação dos/das docentes nesses encontros formativos, por falta de conhecimento ou por falta de conectividade. Em dado momento no documento (p.37) há uma demonstração de que foi sinalizado à secretaria de educação a necessidade de recursos humanos para a realização de formação presencial, a fim de atender a todos os municípios do Estado, o que não se concretizou, por algum motivo, não especificado até o momento da produção deste texto. Além disso, como parte do projeto “O NEM no contexto das escolas estaduais do Amazonas”, que abriga essas formações, foi sinalizado um conjunto de serviços que deveriam ser contratados, para que a formação presencial ocorresse nos municípios. Além disso, foi realizado um cronograma (p.39 - 41) de atendimento

¹⁶ <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIAM.pdf>

presencial de formação continuada, a fim de atender a todos os municípios do interior do estado e da capital.

O que se pode verificar é que a formação presencial de professores fazia parte dos estudos iniciais do comitê de implementação do Ensino Médio e foi apresentado a secretaria, mas por motivos adversos e não registrados até o momento, ela não ocorreu ou não alcançou esses docentes, segundo relato dos/das educadores/as ouvidos, o que impactou negativamente a implementação do NEM nessa região, posto que foram inquietações relatadas em todos os municípios. Em paralelo, no eixo sobre Educação indígena temos diversos pontos de análise a considerar, como observado no relato abaixo.

MCRN02: *Pra gente veio assim: fizemos a lotação, tudo tranquilo, com a matriz anterior, que não era do novo ensino médio. Quando foi uma semana antes do início das aulas, veio o comunicado de que não era mais aquela matriz, que agora era obrigatória que inserisse e incluísse a matriz do novo ensino médio. **E sem consulta nenhuma.** Alguém lá pensou... como é isso? A mesma coisa foi, acho que no geral, a nível de Amazonas. Também **não houve essa preparação.** De fato, se falava muito quando se trabalhou a BNCC, a questão da consulta pública, mas no sentido mais de professores, nessa época teve pandemia, foi mais a distância, alguns pais responderam questionário, mas de fato não houve o esclarecimento que deveria ter havido. **Não houve preparação.** Pra mim, não houve. Eu acho que faltou nesse sentido. Até pra sugerir. Houve sim alguns questionamentos pra saber que cursos queriam os alunos. Eles até sugeriram cursos profissionalizantes. Mas na verdade, **quando veio, não foi o que escolheram.** Veio propostas de lá. Não foi de fato consultada. É isso que querem? Não houve essa consulta.*

As questões relacionadas às escolas indígenas introduzem uma nova camada de complexidade à análise da implementação do NEM na região. O relato acima denuncia o desrespeito ao tempo e aos processos de consulta às comunidades indígenas, afirmando que a implantação da nova matriz curricular ocorreu de forma precipitada e unilateral, em contradição com a orientação anterior da própria Gerência de Educação Escolar Indígena. “Acabou que nós fomos pegos de surpresa, e a SEDUC aprovou o início dessas atividades nas escolas indígenas”, essa afirmação evidencia uma violação dos princípios da escuta e da participação democrática que deveriam orientar as políticas voltadas a povos originários.

MCRN01: *[...] as escolas não seguem a matriz curricular indígena. E nós temos as 10 escolas do interior com 42 salas de extensão e que são indígenas e que vão iniciar este ano o novo ensino médio, haja vista que o Conselho aprovou uma matriz do novo ensino médio que vai prevalecer, vai ser uma matriz preferencial, também este ano,*

também pegou a gente de surpresa, porque até então, no ano passado, a gente tinha recebido uma orientação da Gerência Indígena que nós teríamos mais um ano de consulta e implementar essa política só o próximo ano. E acabou que nós fomos pegos de surpresa, e a SEDUC aprovou o início dessas atividades nas escolas indígenas. As 42 salas são salas ligadas à uma escola matriz que oferece ensino médio. A matriz, ela tem várias turmas de ensino médio, uma ou duas turmas. Então, nós temos 10 escolas com 42 salas de extensões espalhadas na comunidade. Esse aí é um problema hoje pra gente resolver aqui na coordenadoria [...] E aí não sei como é que vai ficar essa questão dos itinerários formativos nas comunidades indígenas.

Esse processo de imposição curricular nas escolas indígenas revela o tensionamento entre as políticas educacionais hegemônicas e os projetos formativos alternativos que emergem dos territórios. Ao ignorar a matriz curricular indígena e desconsiderar as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas das comunidades, o Estado reafirma a colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005; WALSH, 2013), o que deslegitima a diversidade epistêmica das populações indígenas. Isso fica ainda mais evidente no relato que destaca a presença de múltiplas etnias e línguas nas escolas.

MNRN02: *Aqui na nossa escola nós temos praticamente 90 e poucos por cento só de indígenas. Nós temos uma pequena quantidade de não indígenas. E diversas etnias, nós temos desde os Baré, que são as 4 línguas oficiais, tukano, baniwa, os Yanomamis, nós temos outras. E aí, o que a gente busca realmente fazer isso dentro da escola. Trazer essa adequação à nossa realidade.*

Esse esforço de “adequação local”, realizado pela escola, pode ser entendido como uma forma de resistência à homogeneização curricular, conforme sugerem os estudos culturais em educação (CANDAU, 2012; SILVA, 2001). Mesmo diante de uma política exógena e padronizante, os educadores buscam articular os saberes tradicionais, as línguas indígenas e a memória dos territórios às práticas escolares, evidenciando o currículo como campo de negociação, tradução e recontextualização.

Ao ouvir o relato destes profissionais de educação fiquei pensativa sobre a realidade desses estudantes da sede do município que estão em uma escola com 90% de estudantes indígenas, mas que não contam com uma matriz curricular diferenciada, pois seguem a matriz comum a todos os estudantes da rede não indígenas. A matriz diferenciada só é utilizada nas comunidades indígenas. Nesse contexto urbano, apesar do percentual de estudantes indígenas, ainda existe a

questão da falta de autodeclaração no ato da matrícula, dentre outros fatores, que influenciam para que a escola não seja listada como escola indígena.

Uma matriz curricular comum, não específica aos estudantes indígenas, não proporciona a valorização dos saberes, valores e práticas culturais dessa população, os quais deveriam estar integrados ao currículo escolar, de modo a preservar e valorizar a sua identidade cultural, isso sem falar na realidade da língua e das tradições, os quais, quando incorporados às práticas escolares podem aumentar o engajamento dos estudantes e o interesse pela aprendizagem.

Ficou bem perceptível a inquietação dos/as educadores/as ouvidos em relação à promoção do pertencimento e autoestima dos jovens, muito mais que a preocupação com as questões estruturais que envolvem a implementação do NEM. Ao trazer à discussão sua preocupação com os itinerários formativos, percebi que o relato trazia uma preocupação com as competências que são fundamentais nas culturas indígenas, como o Bem Viver e o respeito à natureza, além de uma preocupação com a realidade socioeconômica e de saúde vivenciada naquele município, cujas vidas de muitos jovens têm sido perdidas por falta de oportunidade e da falta de políticas de combate ao preconceito e a discriminação entre as diferentes culturas.

Dessa forma, os relatos da Mesorregião Norte apontam, dentre outros, para cinco elementos centrais, como a formação docente insuficiente e descentralizada; a improvisação nas práticas pedagógicas; a massificação das diretrizes e a ausência de participação democrática; a invisibilização dos contextos indígenas nas decisões curriculares; e a resistência das comunidades escolares frente à lógica de colonização epistêmica imposta pelo NEM. Tais elementos dialogam com as discussões pós-críticas ao currículo, que o entende não como instrumento neutro de transmissão de conteúdos, mas como espaço de disputa simbólica, política e identitária (MACEDO, 2019; SILVA, 2021).

4.3 Mesorregião Sul amazonense

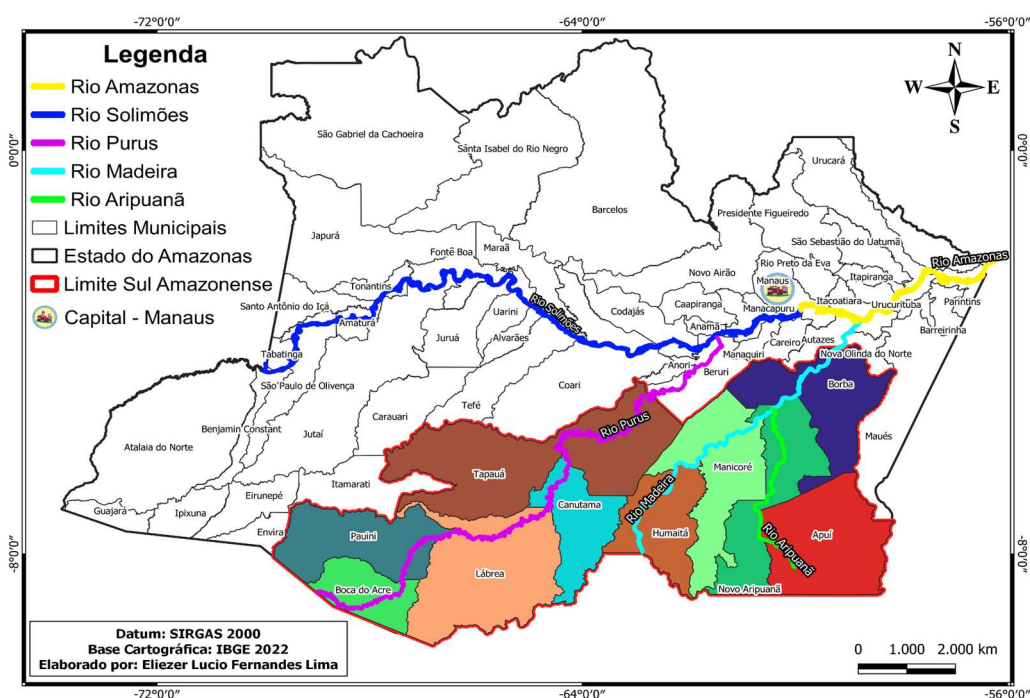
O contexto dessa mesorregião foi o que me proporcionou experiências mais diferentes daquilo que eu já estava habituada como pesquisadora e como habitante dessa região do país. Pelo fato de pelo menos um dos municípios visitados estar próximo ao estado de Rondônia, que possui ligação terrestre com o restante do Brasil,

eles apresentam características geográficas e econômicas bem diferentes do restante do estado.

A região sul do estado do Amazonas conta PIB (2017) de R\$ 3.175.620 mil, representando 3,41% do PIB total do estado. Os principais setores são Administração Pública (40,3%), Agropecuária (30,7%), Serviços (20,2%). A região conta com 16.014 vínculos ativos (2018), representando 2,68% do total do estado (Del Fiori et al, 2024).

Os municípios dessa mesorregião, como Humaitá e Apuí, têm bons índices de qualidade de vida, mas enfrentam desafios em outros indicadores. O Índice de Dependência Econômica e Vulnerabilidade Demográfica (IDEVD) revela que muitos municípios dependem fortemente de repasses do fundo municipal, o que os torna vulneráveis economicamente. Municípios como Borba e Pauini estão entre os menos desenvolvidos, com baixos índices de IDH-M e renda per capita.

Figura 11: Mesorregião Sul



Fonte: Base de dados IBGE, 2022. Elaborado por Eliezer Fernandes.

Foram ouvidos profissionais de três cidades dessa mesorregião, os quais apontaram preocupações diferentes daquelas já pontuadas pelos anteriores. Foi nessa região que surgiu a discussão em relação ao tipo de público atendido pelo Ensino Médio. Um dos profissionais ouvidos trouxe a diferença entre as escolas da terra e as escolas da água, fazendo um contraste entre o interesse desses estudantes,

pois segundo o relato, esse educador percebia um maior interesse nos estudantes da água (ribeirinhos) do que nos estudantes da terra (das viscinais).

O povo das águas, da floresta e do campo no contexto amazonense refere-se à diversidade de comunidades e grupos sociais que habitam a Região Amazônica, cada um com seus modos de vida, culturas e relações com o meio ambiente. Os povos que vivem nas margens dos rios e igarapés muitas vezes dependem da pesca e da navegação para subsistência. As comunidades ribeirinhas possuem uma relação muito próxima com a água, que é central em suas atividades diárias, desde a alimentação até o transporte, segundo ouvi em campo, esses estudantes vivenciam um desafio bem maior para ter acesso à educação. Em geral, precisam se deslocar por horas pelos rios para chegar a uma comunidade maior que oferta o Ensino Médio, ou então são atendidos em suas comunidades pelo Ensino Mediado por tecnologia, mas segundo o relato abaixo, a realidade do município não compreende essa população.

Já os povos da floresta, as comunidades indígenas e não indígenas que habitam as áreas florestais da região, vivendo em harmonia com a biodiversidade local, conhecem profundamente o uso das plantas e dos recursos naturais para alimentação, medicina e construção. Eles desempenham um papel crucial na conservação e proteção das florestas, utilizando práticas que garantem a preservação dos ecossistemas. A biodiversidade amazônica está intrinsecamente ligada à cultura e à espiritualidade dos povos da floresta, que possuem um legado cultural imensamente rico.

Por outro lado, os povos do campo, referem-se às comunidades que habitam áreas rurais fora das florestas densas, cultivando áreas agrícolas, mais comum nessa região do Amazonas. Esse grupo é formado por agricultores familiares, comunitários e latifundiários e são essenciais para a produção de alimentos, não apenas para a subsistência, mas também para o abastecimento das economias locais e regionais. Um relato que chamou atenção foi o de uma pessoa que citou a falta de interesse desses jovens que moram na “viciniais”, pois segundo o (a) participante, esses estudantes não veem muito sentido no que aprendem na escola, não veem relação com sua atividade e as atividades escolares.

MSRP01: E os nossos alunos eles ainda não estão preparados para o desenvolvimento desses projetos. Tem turmas que até têm um bom desempenho, têm turmas que não conseguem participar. E o nosso município tem aquela particularidade, ele é um município à parte dos estados da Amazônia. Se você verificar, vai ver que a nossa cultura e as nossas vivências não têm muita relação com o nosso Norte. Em relação à cultura, aqui nós não temos povos indígenas, não temos quilombolas, e a cultura predominante a gente vê que é do sulista. A gente vê churrasco, chimarrão. Agora, recentemente nós temos o Teres, e o rodeio. A SEDUC forneceu as cartilhas, como se diz, plano de ensino, né, pra que a gerente seguisse, mas quando você vai buscar, fica bem limitado. É uma coisa que a gente não vivencia no dia a dia aquela cultura diferenciada. Então até para os nossos alunos é diferenciada, e o maior impacto para a escola. Como professora, eu trabalhei um ano nesse projeto. Esse Projeto Integrador e Projeto de Vida. Eu tenho especialização em Historiografia do Amazonas e em Educação Ambiental. Então, pra mim não foi um impacto tão grande. Mas na coordenação, na hora da organização, de colaborar com a gestão na divisão de disciplina por professores, a rejeição desse programa é muito grande. Você tem que praticamente implorar pro professor dar aula nesse projeto. Porque eles não se identificam, eles não querem trabalhar.

No município em que ouvi esse relato, fiquei muito surpresa com a disparidade entre a realidade sociocultural e ambiental daquele contexto, pois ele passou por um processo histórico de construção bem diferente do restante do estado e conta com um número de famílias migrantes muito acentuado, principalmente vindas do sul do país. Uma fala que me chamou bastante atenção foi a de que eles não possuem uma relação com o rio muitas vezes romantizada na Amazônia. Apesar de ser uma região com cachoeiras belíssimas, com grande potencial turístico, a relação da população com as riquezas naturais não ocorre no sentido de subsistência, posto que a região vive muito mais do agronegócio.

Esses três grupos são fundamentais para a compreensão da complexidade social, econômica e ambiental do Amazonas. A interdependência entre eles e seus ambientes naturais é crucial para o desenvolvimento sustentável da região. A escola, em especial a política do Ensino Médio, deve considerar essas realidades, a fim de promover o respeito e a valorização das culturas desses grupos, assim como a proteção de seus territórios, o que é fundamental tanto para a sustentabilidade socioambiental da Amazônia quanto ao sentimento de pertencimento dessa juventude em seu próprio território.

O relato indica a predominância de culturas de matriz sulista, como o rodeio, o chimarrão e os churrascos, contrastando com os referenciais culturais amazônicos utilizados nos materiais e orientações curriculares. Tal descompasso gera desidentificação e resistência dos professores à implementação dos componentes do

NEM, especialmente nos Projetos Integradores e de Vida. A ausência de pertencimento cultural ao currículo compromete o engajamento docente e o sentido da proposta pedagógica.

A realidade apresentada pelos (as) sujeitos nos leva a questionar a aplicabilidade de uma reforma universalizada, posto que as mudanças não conseguem atender aos estudantes dentro de um mesmo território, como o Amazonas, então como poderá atender as especificidades de uma nação como o Brasil? É importante destacar que esses desafios se repetem em outras mesorregiões do estado, mas em cada uma delas despontam questões específicas que merecem atenção. Por exemplo, quando questionados sobre a possibilidade de oferta em tempo integral, já que nas escolas visitadas há somente oferta em tempo parcial, aparecem outras situações para reflexão, como no relato abaixo:

MSRM01: *nós aqui, se eu colocar tudo em tempo integral, aquele aluno que ele vem das BR ou da área ribeirinha, que estuda aqui na sede, por exemplo. Ele sai de manhã de casa e chega aqui às 11h30, 12h. Ele almoça na escola e aí ele assiste à aula à tarde. Se fosse tempo integral ele teria que sair de casa de madrugada [...]. De todos vêm alunos. E nós temos ainda 38 alunos que vêm do entorno da cidade, da área ribeirinha. Aí, sim, é lógico, questão do horário a gente pode adaptar. A gente pode sim, mas o aluno vai ter que sair de casa de madrugada. Eles levam por volta de 2 horas, pra chegar aqui. Às vezes até mais. Nós temos comunidades bem distantes, mas tem comunidade que, como tem essa flexibilidade de ter o transporte para trazer, se opta em trazer, pois alguns pais não querem que eles estudem à noite, no mediado, preferem que seja de dia. Aí, nós temos outra situação também. Como é que nós vamos atender aquele aluno que já está trabalhando? Que trabalha meio turno, jovem aprendiz, não tem muito não, mas tem. Ajudam na renda familiar. Tem aquele que trabalha num horário, porque cuida do irmãozinho, porque a mãe trabalha fora, e aí no outro horário ele vai pra escola, o irmão vai pra escola. Então, como é que nós vamos atender esse aluno, se tudo ficar tempo integral? São situações que a gente... são desafios que a gente vai ter que ver como fazer, como atender. Ah, mas, de repente pode-se criar uma bolsa. Aí ele não trabalha, ele tem a bolsa. ... o pé de meia. Talvez fosse uma alternativa, pra se fazer, pra atender esse que precisa trabalhar. Mas teria que ser feito dentro de um estudo de quem realmente necessita, porque não dá pra fazer pra todo mundo, como foi feito agora. Praticamente todo mundo, inclusive justamente estão sendo atendidos aqueles que já vinham recebendo benefício do governo. Não é alguém que estava fora do benefício e que também precisa. Ou seja, ele continuou atendendo quem tá dentro, já tinha benefícios, já vinha recebendo. Aí, já é um ponto que pra mim, são desafios. Desafios mesmo.*

O relato é carregado de emoção, de aflição, de angústia perceptíveis na expressão facial de um/uma educador(a) com mais de 30 anos de experiência,

segundo afirmado no ato da entrevista. O relato é tão rico que causa temor de passar algum aspecto sem a relevância que a discussão requer. Acerca da desigualdade territorial e dos limites materiais para implantação de um modelo de tempo integral é preciso pontuar que muitos estudantes percorrem longas distâncias por rodovias federais ou rios para acessar as escolas localizadas nas sedes dos municípios. Há casos de alunos que gastam até duas horas no deslocamento de casa até a escola, tornando inviável sua permanência em tempo integral na escola.

Além disso, muitos adolescentes trabalham ou assumem responsabilidades domésticas que impedem sua dedicação exclusiva ao estudo. Uma possível imposição da oferta em tempo integral, nesse cenário, revelaria uma política curricular que ignora os marcadores de classe, trabalho e território, desconsiderando os “sujeitos reais” da educação, como apontam as abordagens pós-críticas (Macedo, 2019; Silva, 2021).

Outra preocupação relatada neste município foi em relação ao Novo Ensino Médio Indígena, que antes era atendido pelo Ensino Mediado por tecnologia e hoje é ofertado de forma presencial e está sendo implementado concomitantemente ao não indígena.

*MSRM01: Porque o do indígena veio junto com essa mudança, veio junto ao mesmo tempo em que foi criado a estrutura curricular indígena, que não tinha. Então, vieram os dois juntos. Estão sendo implementados, concomitantemente. As duas situações. E a gente tinha as escolas indígenas aqui no ensino médio. Todas eram atendidas pelo ensino mediado por tecnologia, mas os indígenas bateram o pé. A gerência indígena não quis mais essa oferta e onde tinha mediado por tecnologia passou tudo a ser regular indígena. Presencial. Aí nós nos deparamos com uma outra situação. Pelo menos nós aqui, nosso professor não tem graduação. Os indígenas, não, e só quem trabalha lá são os indígenas. Eles não aceitam professor não indígena. Eles não querem. Então, nós temos professores de ensino médio, dando aula no ensino médio, sem graduação. E aí, com toda essa nova estrutura, está sendo um desafio grande, começou o ano passado, se não me engano, o novo ensino médio indígena, e ainda está deixando muito, muito... a desejar [...] A gente está conseguindo lotar professores, deles lá mesmo, né, foi feito um processo seletivo, só que não foi convocado ainda, a gente está com a comunidade sem nenhum professor. **Não começou o ano letivo nessas comunidades (maio/24).** Anexos das duas escolas indígenas. São anexos, nas comunidades A e B [nomes omitidos para preservação da identidade dos participantes] só está com uma professora, na comunidade C está sem professor. A Comunidade D está sem professor. Completo mesmo só na sede das duas aldeias. E aí é assim, quando a gente tinha a oferta de ensino mediato, o professor em Manaus tinha qualificação. Você sabe, né. Você conhece. O professor lá é formado, ele prepara a aula, ele tem qualificação. Então, nós tínhamos*

professores em cada área, com qualificação específica de cada área. Hoje, nós não temos mais. Hoje a gente precisa assim, qualquer... o professor indígena poderia ter qualquer formação, era só ligar os equipamentos, manusear o diário, inserir nota, imprimir material, e monitorar a turma ali pra que ficassem em sala de aula, só isso. Aí eu vejo que a gente tinha uma qualidade de educação ofertada, de ensino, melhor do que a gente está tendo hoje.

O discurso do/a educador/a é carregado de possibilidades de reflexão sobre a visão de educação que o não indígena possui acerca do que é priorizado e valorizado na educação escolar indígena e vice e versa. Na concepção aparente no relato, uma educação de qualidade seria aquela oferecida pelos professores com formação inicial específica, nas diversas áreas de conhecimento, transmitidas de forma universalizada via Centro de Mídias, mas até que ponto essa educação atende aos anseios daquela juventude que está do outro lado da tela. Até que ponto esses conhecimentos fazem parte do cotidiano dessa comunidade e podem ser aplicados no cotidiano desses povos indígenas?

Vale refletir, ainda, sobre os motivos pelos quais as lideranças indígenas não aceitam professores não indígenas no interior de suas comunidades. Quais os saberes desses professores indígenas, ainda que com apenas o Ensino médio possuem que fazem com que as lideranças confiem a formação de seus jovens a esses professores? São questionamentos que precisam fazer parte da reflexão dos educadores, formuladores e executores de políticas públicas que impactam diretamente a vida dos povos originários do Amazonas.

O relato evidencia que essa implementação ocorreu sem o devido planejamento e suporte, especialmente nas comunidades onde houve a transição do Ensino Médio com Mediação Tecnológica para o modelo presencial indígena. A decisão das comunidades indígenas de recusar a mediação tecnológica e exigir professores indígenas presenciais representa um gesto de autodeterminação e afirmação identitária, coerente com a perspectiva decolonial de resistência à colonialidade do saber (Mignolo, 2003; Walsh, 2009). No entanto, o Estado não respondeu adequadamente a essa reivindicação, deixando comunidades inteiras com início do ano letivo atrasado, por falta de convocação dos professores aprovados em processos seletivos.

A substituição da mediação tecnológica por ensino presencial sem garantir a qualificação dos novos docentes também é apontada como um fator que compromete

a qualidade do ensino. Se, por um lado, a mediação tecnológica oferecia professores com formação específica, por outro, o novo modelo enfrenta a ausência de profissionais graduados nas comunidades indígenas. Ainda que esse cenário deva ser analisado com cuidado para não reforçar discursos de inferiorização da docência indígena, o relato revela a fragilidade do planejamento institucional e a negligência com a formação docente em territórios vulnerabilizados.

Posto isso, Segundo Walsh (2009), as políticas interculturais devem respeitar os processos de autonomia dos povos, mas isso exige investimento, diálogo e um compromisso ético-político com a justiça cognitiva. Nesse sentido, a análise da Mesorregião Sul permite leituras acerca da implementação do NEM, tanto o regular quanto o indígena, tem reproduzido formas de silenciamento e precarização, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente marginalizados. A precariedade de infraestrutura, a falta de docentes formados, a descontextualização cultural do currículo e o despreparo institucional para lidar com a diversidade territorial da região revelam o quanto a política educacional nacional ainda opera sob lógicas coloniais e centralizadoras.

4.4 Mesorregião Sudeste amazonense

A visita a essa mesorregião me marcou profundamente, posto que eu tive a oportunidade de ir além das questões relacionadas à pesquisa de campo. Foi em uma dessas visitas que eu aproveitei para realizar uma escuta com as lideranças indígenas locais, ouvindo anciãos de várias etnias, como Ticuna, Kambeba e Witoto, a fim de encontrar algum deles que fosse contemporâneo de meus avós maternos que viveram naquela região até por volta da década 60. A cada comunidade visitada, renascia uma esperança de entender melhor a história da minha família e do meu povo e eu me aprofundava na riqueza de culturas, tradições e desafios vivenciados por aquela população, as quais ainda pareciam muito próximas das que eu costumava ouvir de minha mãe, enquanto criança.

Segundo relatos de quando minha mãe, a vida naquele período era muito farta, apesar de toda a carência de recursos financeiros. Não possuíam roupas, calçados, material escolar, itens de higiene pessoal, aparelhos eletrônicos, mas por outro lado, acordavam e já corriam para as árvores para comer fruta no pé, como café da manhã.

Desciam em direção ao lago para tomar banho e se organizar para ir com a mãe à roça, ajudar nos preparos da cultura da mandioca, enquanto os irmãos já estavam providenciando o pescado para a refeição. Ao conversar com um ancião do povo Ticuna, ele confirmou que essas práticas ainda faziam parte da rotina do povo, mas lamentou que a fartura já era a mesma e que a alimentação mudara significativamente.

Após alguns dias de escuta e imersão na cultura indígena daquela região, finalmente conheci um ancião da etnia Witoto que conheceu toda a família da minha mãe e relatou detalhes do casamento dos meus avós, onde moravam, os motivos porque retornaram da comunidade para a sede do município e, posteriormente para a capital, motivos que coincidiam com os relatos de minha mãe, ou seja, eles buscavam melhores condições de vida para os seus filhos. Meu avô era seringueiro, mas acabou se envolvendo em uma situação para vingar a morte do seu filho mais velho, brutalmente assassinado naquela região, o que motivou a migração de toda a família para a capital, em busca de novas oportunidades de estudo e de trabalho.

O mais marcante nesse processo de escuta, foi a confirmação do pertencimento étnico da minha família. O ancião Witoto confirmou que a minha avó era filha única de um casal de indígenas da etnia Kambeba, que chegou naquela região junto com outros Kambebas peruanos e se estabeleceram naquela região no período da fundação do município de Amaturá, a época, ligada ao município de São Paulo de Olivença. Essa declaração foi de extrema importância para fortalecer a minha identidade étnico-racial e buscar o nosso reconhecimento junto ao nosso povo.

Para além disso, essa experiência fortaleceu minha análise de como é urgente pensar políticas públicas educacionais inclusivas e que reconheçam as multiplicidades de culturas e identidades indígenas do estado, a fim de que eles tenham oportunidades concretas de se fixarem em seus territórios, caso almejem, a fim de que a migração seja uma opção, uma escolha decorrente de um projeto de vida e não uma forma de sobrevivência. Para isso, é importante alertar que os dados econômicos desse território devem nos conduzir a reflexões mais profundas, que extrapolem os níveis convencionais, mas que expressem a necessidade de uma agenda de valorização das populações tradicionais que ali residem.

Dito isso, vale destacar que a região sudeste do estado do Amazonas conta com PIB (2017) de R\$ 3.197.710 mil, representando 3,43% do PIB total do estado. Os principais setores são Administração Pública (52,7%), Agropecuária (20,9%), Serviços

Os relatos provenientes da mesorregião sudeste do Amazonas revelam um cenário híbrido, marcado por tensões entre inovação pedagógica, precariedade estrutural e desigualdades históricas. Os relatos nessa região estão mais voltados às escolas de tempo integral, algumas com propostas específicas, como o ensino bilíngue, o que cria desafios adicionais e possibilidades específicas no cotidiano escolar.

Um dos principais eixos de análise é a reconfiguração curricular e a dificuldade de apropriação dos novos componentes pelos professores. As falas evidenciam que, embora os itinerários formativos sejam reconhecidos como potencialmente ricos e promotores de aprendizagens significativas, sua implementação carece de formação docente, suporte técnico e planejamento institucional articulado.

MSDAS05: *O CETI é uma escola de tempo integral, é uma escola bilíngue, ela tem um diferencial em relação às demais escolas. Ela tem uma carga horária maior que as demais, são sete horas de aula, quatro pela manhã e três à tarde, mais o período de duas horas de intervalo. Então, a grade é completamente diferente da grade das escolas regulares. Só que nós temos todos os componentes dos itinerários formativos. Então, isso é um ponto. No geral, acho que nós temos duas formas de aceitação de entender estudando ensino médio. A primeira a respeito, a dificuldade que os professores têm em se apropriar das novas disciplinas, certo? Isso é um problema. Então, essa dificuldade em se apropriar das novas disciplinas é um problema. Inicialmente foi sentido isso, porque acho que em 2021, 2022, em 2022 especialmente, não tinha material disponível ainda. Outra situação é a questão da ausência de profissional na cidade. Então, a gente tem um problema muito grande de ausência de professores. Nem todas as escolas podem passar cargas completas, então acaba que sobrecarrega. Ao aceitar as cargas vagas, principalmente das disciplinas do itinerário formativo, acaba que a gente cai novamente na situação da compreensão e dos novos componentes.*

O presente relato carrega algumas considerações comuns às outras regiões, mas fiz questão de pontuar por trazer algumas reflexões acerca da educação em tempo integral. Diversos depoimentos apontam as chances de o NEM alcançar uma maior efetividade no modelo de tempo integral, entretanto cabe discutir se realmente o aumento da carga horária pode proporcionar uma maior qualidade no ensino, posto que em várias escolas de tempo integral por onde passei, pude perceber diversos alunos pelo pátio da escola por não terem professores naquele tempo de aula. E isso pode levar a diversos questionamentos, por exemplo a ociosidade dos estudantes e o problema de indisciplina.

A falta de professores na cidade, principalmente para os componentes dos itinerários, é um ponto que precisa ser discutido, posto que acarreta sobrecarga docente e ocupação improvisada das vagas, muitas vezes por professores sem formação específica. Isso compromete não apenas a qualidade da formação dos estudantes, mas também a saúde mental e o comprometimento dos professores, que se veem obrigados a lecionar em áreas para as quais não foram preparados. Esse cenário revela a distância entre o projeto oficial e sua concretização nos cotidianos escolares.

Nesse município pude perceber a preocupação dos/as educadores/as que gerenciam a implementação do novo ensino médio, por conta da falta desses profissionais durante todo o ano letivo. Eles relataram que muitas vezes as cargas ficam vagas por até dois bimestres ou mais, por não haver profissional qualificado para o preenchimento dos diversos componentes curriculares da nova matriz. Os relatos apontam que muitos profissionais possuem a qualificação adequada, mas já estão com a carga máxima preenchida, ou seja, já atuam 60 horas semanais (manhã, tarde e noite) entre atuação no estado e município.

Esse mesmo professor que já trabalha 60 horas não conta com tempo suficiente para participar das formações oferecidas pelo Centro de Formação da Secretaria de Educação, tanto pelo fato de trabalhar em três turnos, quanto pelo problema de conexão com a internet, o que eu pude comprovar durante o período em que estive no município, pois o único lugar onde eu conseguia conectar a internet era no hotel. Um/uma dos/as assessores/as pedagógicos/as que conversou comigo relatou que algumas vezes a secretaria exigia a indicação dos nomes dos professores para participarem das formações e eles até conseguiam fazer as inscrições desses profissionais na coordenação regional, mas por falta de conexão na escola ou em casa eles não conseguiam finalizar o curso, daí uma das justificativas para o alto índice de evasão nos cursos de Formação EAD.

MSDAS06: Se houvesse mais profissionais, a coisa seria até mais interessante, porque haveria tempo para isso. Mas, com 60 horas, é realmente complicado você parar, estudar, planejar para esses novos itinerários... Eu falo isso como professor, porque, para mim, foi difícil também. Se apropriar e entender a dinâmica, nem dá pra aproveitar o potencial dos novos componentes. Não que eles sejam ruins, eles são maravilhosos. O problema é a formação e a autoformação, para se apropriar desse material. Então, esse é um ponto. Entendeu? O que tem sido impactado. A

*questão da formação. O CEPAN e a Seduc, que ofertou várias formações à distância, do NEM, essas formações não tiveram um impacto suficiente aqui no estado, no município, devido a um problema. **É só recentemente que a gente está tendo acesso à internet. De 2023 para cá, foi que chegou a banda larga.** Então, no final de 2022, começo de 2023, foi quando estourou a Starlink, como barateou o preço da internet. Chegou, recentemente, no começo do ano, chegou aqui a fibra óptica peruana. Então, começou a baratear o acesso à internet, ao ponto de um professor, com 40 horas, conseguir pagar R\$ 150, R\$ 200 para ter uma internet de 25 MB, 50 MB, só que ele pagava R\$ 500 para ter 500K, por exemplo. Então, o acesso ficou muito mais simples, muito mais fácil e a velocidade maior. Isso foi geral, eu acho que poucos professores conseguiram acompanhar alguma formação pelo CEPAN ou as formações que a Seduca oferece, ofertou à distância para a compreensão e apropriação do Novo Ensino Médio. Então, digamos que eles tiveram que aprender mesmo na marra, aprendendo no dia-a-dia, errando e acertando. Eu vejo que agora é outra realidade.*

Novamente a formação ou falta de formação de professores emerge com um dos impasses vivenciados pelos educadores e educadoras durante a implementação do NEM. A formação de professores é fundamental para a implementação eficaz do modelo, uma vez que as mudanças na matriz educacional demandam um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem. Esse tem sido um aspecto central e muitas vezes invisibilizado das políticas de formação continuada no interior do Amazonas, que é a desigualdade no acesso à internet e às tecnologias. O relato evidencia que, até recentemente, era inviável participar de formações remotas devido aos custos e à baixa qualidade do acesso digital. Só a partir da chegada da banda larga via Starlink e da fibra óptica peruana (em 2023), tornou-se possível para muitos professores contratarem planos viáveis para acompanhar as formações online. Antes disso, a conexão era escassa ou inacessível, o que tornou as formações do CEPAN e da SEDUC, majoritariamente remotas, praticamente ineficazes para grande parte do corpo docente.

Esse ponto é crucial para uma leitura decolonial da política curricular, pois revela como as condições materiais de existência e infraestrutura tecnológica operam como formas contemporâneas de exclusão e silenciamento. Ao se projetar uma política de formação a partir de uma lógica homogênea e urbana, a SEDUC invisibiliza as desigualdades regionais

A formação continuada dos docentes é essencial para que eles possam realizar uma prática pedagógica que atenda às novas diretrizes curriculares e às necessidades dos estudantes. Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação precisa

desenvolver não apenas conteúdos, mas também competências pedagógicas e sociais. Os professores devem ser capazes de promover a autonomia dos alunos e trabalhar com metodologias ativas, elementos fundamentais no Novo Ensino Médio.

A proposta do Novo Ensino Médio busca uma formação mais integrada e interligada entre as disciplinas. É necessário que os professores consigam trabalhar de maneira interdisciplinar, e para isso, é necessário que eles sejam formados para e nessa essa abordagem, recebendo formação que prepare para a elaboração de projetos e atividades que transcendem os limites das estratégias tradicionais de ensino. A formação também deve considerar o contexto das escolas.

Silva (2020) aponta que os professores precisam estar preparados para lidar com a diversidade e os desafios do cotidiano escolar, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso com todas as vozes dos estudantes. A formação dos professores deve contemplar a utilização de novas tecnologias e recursos educacionais.

Moran (2015) destaca que a integração de tecnologias no ensino é essencial para o engajamento dos alunos e que os professores devem ser estimulados a utilizar esses recursos de forma pedagógica. Logo, a formação de professores é uma condição necessária para que as propostas do Novo Ensino Médio se concretizem de maneira eficaz, promovendo uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas e forme cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A articulação entre teoria e prática e a formação continuada são pilares que devem ser considerados para o sucesso dessa implementação. Esse fator foi um dos mais apontados durante o relato dos educadores e educadoras ouvidos. Ainda assim, foi possível perceber que alguns gestores enxergaram uma intencionalidade nos itinerários formativos e conseguiram direcionar sua equipe docente a um trabalho diferenciado, considerando o perfil da sua juventude, como se percebe no relato abaixo.

Exposto este cenário, é possível perceber que a configuração de uma escola com regime de tempo integral e currículo diferenciado, que, em tese, poderia favorecer práticas pedagógicas inovadoras e integradoras, em uma escola considerada referência, com jornada ampliada e proposta bilíngue, que esses fatores não seriam suficientes para o sucesso da implementação, posto que os relatos indicam que o NEM foi implementado de forma precipitada e desarticulada.

O cenário descrito demonstra que o tempo maior não tem se traduzido, necessariamente, em qualidade de aprendizagem ou inovação curricular. Como apontam as abordagens decoloniais (WALSH, 2009), não se trata apenas de tempo ou estrutura, mas de que conhecimentos e epistemologias são valorizados dentro da escola, e como os sujeitos se reconhecem (ou não) nesses saberes.

MSDAS06: *O lado positivo do NEM é que ele está possibilitando, uma vez que a gente compreende um pouco mais, estamos entendendo que as disciplinas dos itinerários formativos estão possibilitando suprir certas deficiências dos nossos alunos. Então, aquelas disciplinas, da FGB, que eram as disciplinas tradicionais dos conteúdos gerais básicos, nós chegamos aqui na escola e nós já identificamos que os alunos que estão vindo para cá com sérias defasagens de aprendizagem. Eles chegam no nono ano com problemas de leitura e compreensão de texto; chegam com problemas na matemática, tudo isso. Então, eles têm sérios problemas que a gente precisa, desde o começo, diagnosticar, repriorizar, recompor a aprendizagem. E as disciplinas do NEM possibilitam essa recomposição da aprendizagem. Especialmente as de leitura e compreensão de texto, as disciplinas de bilíngue, **porque aqui todo mundo fala espanhol, menos eu, eu só compreendo, mas os alunos falam que é uma beleza.** Então, uma vez que você replaneja, reorganiza ou reprioriza o currículo da escola para que a gente possa sanar ou recompor essas aprendizagens, **essas disciplinas entram para auxiliar essa recomposição.** Nesse primeiro momento está sendo feito isso. Então, com uma ressalva que para as disciplinas de bilíngue, nós não temos material didático ou ementas pela SEDUC, que eu não vi e não entendi por que as escolas de bilíngue não tem as ementas para as bilíngues.*

Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio, teoricamente, foram estruturados para proporcionar uma educação mais flexível, contextualizada e que valorize a diversidade de saberes e experiências dos estudantes. O relato chama a atenção aos potenciais pedagógicos do NEM, especialmente no que se refere à recomposição das aprendizagens de alunos que chegam ao ensino médio com graves defasagens acumuladas desde o ensino fundamental.

Segundo o/a educador/a, as disciplinas dos itinerários formativos, em especial aquelas voltadas à leitura e compreensão de texto e ao ensino bilíngue, têm contribuído para enfrentar essas lacunas. Essa abordagem pode contribuir para a recomposição da aprendizagem e a valorização dos saberes de várias maneiras, desde que a equipe pedagógica e docente esteja atenta para aproveitar essa flexibilização em favor da sua comunidade escolar. Essa fala tensiona o binarismo “contra ou a favor” da reforma, ao reconhecer que há espaços de reinvenção

pedagógica a partir da política curricular, especialmente quando a escola assume um papel ativo de replanejamento e adaptação do currículo à realidade local.

A possibilidade de uso das disciplinas dos itinerários como ferramenta de recomposição de aprendizagens indica que, apesar dos limites estruturais da política, a agência docente e a reorganização pedagógica interna da escola podem transformar o currículo prescrito em currículo vivido. No entanto, essa reinvenção encontra limites significativos na ausência de materiais didáticos, ementas e orientações para disciplinas específicas, como o bilinguismo.

Trata-se de uma contradição emblemática da lógica decolonial, posto que o Estado propõe uma política em tese inovadora, mas desconhece ou ignora as condições locais para sua materialização efetiva. Isso se torna ainda mais relevante considerando o contexto fronteiriço da escola, onde *“todo mundo fala espanhol”*, revelando uma riqueza cultural e linguística que poderia ser potência para uma educação intercultural, mas que esbarra na falta de reconhecimento institucional e suporte técnico.

A dificuldade de implementação dos itinerários formativos em escolas como o CETI também evidencia a fragilidade de uma política que parte de um modelo idealizado, de caráter nacional, e tenta sua aplicação linear em realidades radicalmente distintas. No contexto do Amazonas, essa tentativa esbarra na ausência de profissionais qualificados, nas tensões com os saberes locais e, sobretudo, na ausência de escuta e planejamento democrático. O que deveria ser uma proposta de formação integral torna-se, muitas vezes, um campo de improvisação curricular.

Quando a escola consegue perceber as especificidades dos seus estudantes, como no relato acima, no qual a equipe pedagógica entendeu a necessidade de se utilizar da habilidade dos estudantes com a língua espanhola para desenvolver práticas pedagógicas naquele idioma com música, dança e outras atividades culturais, fortalecendo uma habilidade que já era nata, por conta da localização do município em região de Fronteira, a aprendizagem conta com uma espécie de personalização, a qual favorece um aprendizado mais significativo, onde os alunos se sentem mais engajados e motivados a aprender, pois podem explorar temas que consideram relevantes.

A ideia é que, com a possibilidade de seguir diferentes itinerários, os estudantes possam ter a oportunidade de integrar saberes de diversas áreas, promovendo uma

abordagem interdisciplinar. Isso enriqueceria o processo educacional, permitindo que os alunos desenvolvessem uma visão crítica e abrangente sobre os temas estudados, todavia é fato que a realidade de pessoal e até mesmo estrutural das escolas públicas da rede estadual nem sempre permitem esse trabalho.

MSDAS04: *Tentamos desenvolver os projetos, as feiras de ciência, as culminâncias pedagógicas, as apresentações, as reuniões de avaliação, os diagnósticos, tudo isso que primeiro a gente cumpre aquilo que está no papel, depois a gente faz o que a gente está pensando. Mas, claro, levando em conta sempre os recursos que nós temos. O desejo é fazer muito mais, só que esbarra em recursos humanos. Você vai extrair de uma única pessoa o potencial que ela não consegue dar conta, por mais que ela tenha boa vontade de fazer. São 15 turmas, 500 alunos. É muito? Não, não é. É um problema que são **FGB, 14 disciplinas**, e o restante são disciplinas do Itinerário Formativo. Quantas? Tem noção, mais ou menos? **São 22 disciplinas para cada série**. Que não são as mesmas, né? Para cada série tem a sua própria disciplina. Então, a questão de sentar e avaliar cada componente iria requerer que a gente tivesse coordenadores de área para fazer isso. Então, assim, esse é o problema de recursos humanos ter impactado, né? O aumento da carga horária das disciplinas não caminhou junto com também o aumento de recursos humanos. Então, isso impactou, né?*

Os itinerários formativos podem e devem incluir os objetos de conhecimento que dialogam com a cultura e a realidade dos estudantes, o que valoriza seus saberes cotidianos. Essa conexão com o contexto local ajuda os jovens a entenderem melhor sua realidade e a aplicarem o conhecimento em situações práticas, posto que os IF são pensados para desenvolver não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências e habilidades que são fundamentais no mundo contemporâneo, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em grupo e comunicação. Isso com certeza contribui para a formação integral do estudante, porém, essa estrutura curricular flexível requer profissionais com as competências necessárias para este fim.

O cenário revela que, embora haja desejo e iniciativa pedagógica, a implementação da política é atravessada pela precarização das condições de trabalho. Essa constatação é central para a compreensão crítica da reforma, visto que não se trata apenas de aceitar ou recusar a reforma, mas de reconhecer que sua viabilidade concreta depende da articulação entre inovação pedagógica e investimento estatal. A ampliação do número de componentes curriculares, com 22 disciplinas distintas por série, como menciona o relato, acarreta uma demanda por planejamento, acompanhamento e avaliação que não é acompanhada pela ampliação

da equipe pedagógica, gerando sobrecarga e descontinuidade nos processos formativos.

Na contramão dessa concepção sobre os IF, em outro município desta mesma mesorregião tivemos um relato de um/uma dos gestores (as) educacionais, o qual relatou a imensa preocupação dos estudantes e de seus familiares em relação à diminuição da carga horária da formação geral básica e o acréscimo da parte flexível do currículo, pois na concepção da comunidade escolar, essa nova redistribuição da carga horária tem afetado o rendimento desses estudantes nas avaliações externas, principalmente vestibulares e Enem.

MSDAS01: *No terceiro ano agora só é uma hora. É só uma aula de língua portuguesa. E aí a gente tenta ajustar com as UCAs, como eu disse, com a unidade curricular de aprofundamento, para ver se o professor passa mais tempo. A gente procura se aproximar. Por exemplo, ele trabalha a língua portuguesa e a gente tenta dar uma UCA na produção de texto. Que esteja dentro da mesma área da língua portuguesa para poder o professor ter mais tempo para trabalhar com os alunos, porque senão a gente vai ter um caos, principalmente na questão do ENEM, que como a gente disse, **o que a gente trabalha dentro das UCAs, não é solicitado dentro do ENEM.** Muitas coisas não são solicitadas dentro do ENEM. **Então fica difícil.** Mesmo que algumas disciplinas de química, por exemplo, química, física, a gente também procure diminuir a carga horário, não é só uma aula, a gente procura colocar uma UCA também na mesma área que é para ver se o professor trabalha mais tempo com os alunos. Essa demanda de pensar no vestibular no ENEM, no PSC (Processo de Seleção Continuada - Ufam) e no SIS (Sistema de Ingresso Seriado - UEA) é **um conjunto geral, tanto da escola quanto dos alunos e dos professores e dos pais, porque a cobrança é essa.** Na verdade, a secretaria cobra resultados da gente. Todo final de ano, eles querem saber quantos foram aprovados no ENEM, quantos foram aprovados no vestibular, quantos foram aprovados no SIS, quantos entraram pelo PSC. Então é uma cobrança grande e a gente precisa dar retorno, **até porque há uma competição também dentro do município, entre as escolas.** A Escola [...] a gente brinca, é nossa rival aqui. No ano passado, eles aprovaram mais gente no vestibular do que nós. Então nós fizemos uma reflexão sobre o que a gente está fazendo. Porém, depois que veio o resultado do PSC, ProUni e as outras formas de o aluno ingressar na universidade, aí o CETI disparou, foi deixando eles para trás. E a nossa preocupação todo ano é essa, aprovar o máximo de alunos possível para entrar na faculdade. Essa é a nossa preocupação. Então a gente sempre se preocupa com o currículo por conta dessas situações, que querendo ou não, se a gente seguir só o que está na proposta, a gente não vai conseguir fazer com que o aluno chegue no final e seja aprovado.*

Muitos estudantes veem o Ensino Médio como uma etapa crucial para a qualificação para o mercado de trabalho e nos municípios do interior do estado essa expectativa de conseguir um emprego melhor e ter acesso a oportunidades de

formação técnica pode ser superior, uma motivação significativa para os jovens. Em geral, os jovens precisam sair de suas comunidades para conseguir acesso a um curso superior. Mesmo com a expansão da Universidade do Estado do Amazonas que conta com unidades em quase todos os municípios, em geral, os cursos ofertados são da área da educação, com algumas exceções, no caso dos Centros de Estudos Superiores, logo o estudante que almeja outra área profissional precisa buscar um dos polos da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Na região do Alto Solimões, por exemplo, há um Campus da UFAM, o Instituto de Ciências Humanas e da Natureza, que oferece outras áreas de formação além dos cursos na área de educação, mas o número de vagas não é suficiente para a demanda da mesorregião sudeste, o que faz com que os cursos sejam bastante concorridos. Essa realidade enfrentada por muitos jovens no estado, incluindo dificuldades de acesso à educação, ao ensino superior, falta de perspectivas nos seus municípios de origem, além dos problemas de infraestrutura inadequada, tende a levar a uma resiliência que se torna uma motivação entre.

É fato que nem todos os jovens são impulsionados por esses desafios. Infelizmente muitos acabam se acomodando com aquela realidade que lhes é imposta devido a situação social e econômica de sua família e não consegue projetar um futuro diferente daquilo que tem sido reproduzido ao longo dos anos. Entre os jovens indígenas da região, já existe uma discussão, inclusive sobre a possibilidade de ingresso no ensino superior em Universidades públicas fora do estado do Amazonas, como a Ufscar e a Unicamp, as quais possuem muitos estudantes indígenas em seus cursos de graduação e pós-graduação.

O grande questionamento é até que ponto essa competição entre escolas para saber quem aprova mais é saudável aos estudantes. Ela pode incentivar as escolas a melhorarem a qualidade do ensino, buscando metodologias mais eficazes e aprimorando o currículo. A busca por boas colocações nos vestibulares pode motivar alunos a se dedicarem mais aos estudos, tendo em vista a perspectiva de entrada em uma universidade de prestígio pode impulsionar o desempenho acadêmico. Essas escolas que obtêm bons resultados muitas vezes ganham reconhecimento na comunidade o que pode aumentar a participação e a colaboração dessa comunidade nas atividades escolares.

Por outro lado, a busca pela aprovação pode criar um ambiente de pressão intensa, levando os alunos a sentirem-se sobrecarregados. Isso pode resultar em ansiedade e estresse, prejudicando seu bem-estar emocional e saúde mental. A competição pode fazer com que as escolas priorizem a preparação para os exames em detrimento de uma educação mais humanizada, mudando a abordagem das suas práticas, que passa a focar em conteúdos e técnicas de memorização, mais mecânicas e menos criativas, limitando o potencial dos alunos para explorar interesses pessoais e desenvolver habilidades críticas.

Os achados da mesorregião sudeste indicam que a reforma do Ensino Médio, tal como vem sendo implementada, reafirma uma lógica de centralização curricular e padronização, ao mesmo tempo em que demanda autonomia e inovação das escolas, sem garantir as condições para isso. Essa contradição revela, sob uma lente decolonial, a necessidade de se repensar a política educacional a partir das margens, reconhecendo as territorialidades amazônicas como produtoras legítimas de conhecimento e práticas pedagógicas, e não apenas como espaços de implementação de modelos pensados verticalmente.

5 A REESTRUTURAÇÃO SOB AS LENTES PÓS-CRÍTICAS

No contexto educacional brasileiro do século XXI, a implementação de políticas públicas como a reforma do Ensino Médio exige um olhar atento para a composição diversa das juventudes que integram o ambiente escolar. Essas juventudes estão inseridas em realidades socioculturais múltiplas e, por isso, é fundamental considerar o papel das diferenças que constituem o cenário educacional no debate sobre a política curricular. Os dados empíricos coletados nas quatro mesorregiões do estado, escancaram elementos que colocam em xeque os pressupostos da reforma, especialmente quando confrontados com as múltiplas realidades locais.

O Ensino Médio configura-se como uma etapa decisiva na trajetória de vida dos jovens brasileiros. Nesse momento formativo, torna-se imprescindível reconhecer as especificidades e complexidades que atravessam as juventudes, sob pena de se negligenciar as demandas por autonomia, reconhecimento e valorização da diversidade. Nesse sentido, a elaboração dos currículos escolares deve partir do

princípio de que os estudantes são sujeitos ativos, capazes de participar de forma crítica tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto na vida social e política de suas comunidades.

A noção de juventude, por sua vez, não pode ser reduzida a uma delimitação etária ou biológica. Ser jovem implica atravessar processos marcados por construções históricas, culturais e sociais que atribuem sentidos diversos a essa condição. Nesse âmbito, conceitos como juventude e geração são fundamentais para compreender a multiplicidade de experiências juvenis no contexto educacional.

O conceito de geração, desenvolvido inicialmente por Karl Mannheim na década de 1950, continua sendo mobilizado por pesquisadores brasileiros, dada a sua pertinência para a análise das transformações sociais contemporâneas. Em termos gerais, geração refere-se ao período histórico em que os indivíduos se socializam, internalizando códigos e significados próprios de seu tempo, o que lhes confere uma posição sociocultural específica (Brasil, 2014).

Weller (2010, p. 211), ao revisitar o debate proposto por Mannheim, destaca que a pertença geracional não coincide necessariamente com a constituição de grupos concretos. Embora, em determinados contextos, essa conexão possa ocorrer, o autor ressalta que a vinculação a uma geração não pode ser determinada exclusivamente por critérios biológicos. Para ele, tanto a posição de classe quanto a condição geracional expressam dimensões da inserção dos sujeitos em um tempo histórico-social específico.

Sob essa perspectiva, é relevante sublinhar que, na sociedade capitalista contemporânea, os marcadores sociais da diferença — como classe, gênero, raça, etnia e orientação sexual — exercem influência decisiva na conformação da condição juvenil (Brasil, 2014). Assim, compreende-se a juventude como uma categoria histórico-geracional, marcada por múltiplas desigualdades sociais e culturais, que precisa ser considerada nas políticas educacionais que pretendem dialogar com a realidade concreta dos sujeitos que buscam a escola como espaço de formação e emancipação.

Discutir juventudes implica considerar um conceito em disputa, que não se refere a uma categoria homogênea ou natural. Como destacam diversos autores dos estudos culturais, é fundamental compreender as juventudes a partir da perspectiva da diferença, recusando a ideia de uma “juventude universal” e reconhecendo a

diversidade de experiências que as constituem em seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais (Dayrell, 2003; Barbosa, 2018).

Ao longo da história das políticas educacionais brasileiras, as juventudes têm sido representadas de maneiras diversas e, muitas vezes, contraditórias. Em certos momentos, são vistas como "o futuro da nação", devendo ser preparadas para o mundo do trabalho e a competitividade global; em outros, são retratadas como "problema social", necessitando de controle e disciplina. Essas representações operam como discursos que moldam as práticas curriculares e as formas de reconhecimento e não reconhecimento dos sujeitos jovens na escola (Dayrell, 2003; Silva, 2014).

Nesse sentido, pensar o currículo a partir das juventudes é interrogar os saberes que nele circulam, os sujeitos que nele têm lugar e as subjetividades que nele se constituem (Lopes; Macedo, 2011). O currículo não é neutro, tampouco um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas um espaço de produção de sentidos, de constituição de identidades e de disputas políticas (Silva, 2014; Moreira).

Ao abordar a temática das juventudes e das diferenças, Candau (2012) propõe uma pedagogia intercultural que valorize os saberes dos estudantes e promova uma educação comprometida com a justiça social. Para a autora, o reconhecimento das diferenças, sejam elas étnico-raciais, de gênero, territoriais ou culturais, é central para a construção de uma escola democrática e plural.

Assim, no contexto da reforma do Ensino Médio, parece evidente que o novo modelo curricular não considera as juventudes em sua diversidade. No caso do estado do Amazonas, esse debate se intensifica diante das especificidades regionais, como a presença de populações ribeirinhas, indígenas e urbanas precarizadas, cujas vivências são invisibilizadas nas políticas educacionais. Ignorar essas diferenças implica aprofundar desigualdades e produzir exclusões no próprio espaço escolar.

A implementação da reforma do Ensino Médio no Brasil se efetivou de formas diversas nos diferentes contextos federativos, sendo atravessada por desigualdades históricas, disputas políticas e condições materiais distintas. No estado do Amazonas, essa implementação ocorreu de maneira ainda mais complexa, marcada por desafios que envolveram não apenas questões estruturais, mas também socioculturais e territoriais, com desafios diferentes a cada mesorregião visitada.

A presente pesquisa escancara que o modelo desconsidera as particularidades das juventudes amazônicas e os saberes produzidos em seus territórios. A lógica tecnicista e conteudista que sustenta a reforma entra em conflito com uma perspectiva de currículo como espaço de produção de sentidos e de valorização das diferenças (Silva, 2014; Candau, 2012). Nesse cenário, o currículo tende a se tornar ainda mais distante das experiências reais dos estudantes, reforçando a lógica da padronização e do apagamento das diversidades, como ocorre, por exemplo, no Ensino Mediado por Tecnologia.

É necessário considerar que os jovens que vivem em áreas ribeirinhas, rurais ou indígenas enfrentam condições específicas de acesso à escola, marcadas por longas distâncias, precariedade de infraestrutura e dificuldades de conectividade. Ao não reconhecer essas condições como centrais na formulação e implementação do currículo, as políticas educacionais acabam por responsabilizar os estudantes por seu próprio fracasso, ignorando as desigualdades estruturais que os atravessam (Dayrell, 2003; Gallo, 2021). A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, foi possível perceber em diversos relatos dos/das educadores/as inúmeras tensões, resistências e estratégias de reinvenção do trabalho pedagógico, que precisam ser consideradas na avaliação das políticas educacionais.

As análises propostas, embasadas nos estudos pós-críticos em educação, caminham em direção a uma concepção de currículo como espaço de disputas simbólicas e relações de poder (Silva, 2014; Moreira; Candau, 2013), recusando uma visão neutra e técnica das políticas educacionais. Nesse sentido, a materialização da reforma no cotidiano escolar, exige que se considerem não apenas as diretrizes oficiais, mas os sentidos produzidos por professores e estudantes em suas práticas e vivências locais.

Dialogo com o entendimento de Moreira e Candau (2014, p. 18) que definem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Articulado a esse pensamento, Moreira e Silva (1994) já defendiam o currículo como um artefato social e cultural, implicado em relações de poder, não sendo um elemento transcendente e atemporal.

Sob essa perspectiva, o currículo deve ser pensado como algo vivo, contextual, plural e negociado coletivamente no espaço escolar. No entanto, a Reforma do Ensino

Médio, impõe uma lógica de padronização que contraria frontalmente essa concepção. Ao centralizar o currículo em competências e habilidades previamente estabelecidas em uma base nacional comum, a reforma promove uma homogeneização das práticas pedagógicas, ignorando as singularidades dos contextos socioculturais nos quais os sujeitos juvenis estão inseridos.

A BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio, representa justamente uma tentativa de organizar o currículo nacional a partir de uma racionalidade moderna, que busca totalidade, previsibilidade e controle. Sua estrutura baseada em competências e habilidades, organizadas de forma linear, evidencia uma crença no progresso contínuo e mensurável da aprendizagem, guiado por uma lógica de eficiência, produtividade e comparabilidade. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar passa a ser concebido como algo universal, neutro e transferível, descolado das experiências concretas, culturais e históricas dos sujeitos que compõem a escola.

Essa padronização curricular não apenas desconsidera a diversidade dos territórios e das juventudes, como também enfraquece a autonomia dos sujeitos escolares, sejam professores, estudantes ou comunidades locais, na construção de projetos educativos significativos, os quais passam a depender de ações pontuais, as quais, por diversas vezes, esbarram em inúmeros desafios estruturais e pedagógicos das comunidades escolares. A ênfase na mensuração de resultados, no desempenho e na lógica das avaliações externas revela uma racionalidade tecnocrática e gerencial que subordina o currículo à lógica do mercado e da produtividade, esvaziando sua dimensão formativa, crítica e de valorização das diferenças.

Além disso, ao segmentar o Ensino Médio em itinerários formativos com foco em áreas específicas e na formação técnica, a reforma compromete o acesso universal a uma formação integral, aprofundando desigualdades já existentes, especialmente em contextos periféricos. A promessa de flexibilidade curricular se transforma, na prática, em precarização, à medida que as escolhas dos estudantes são frequentemente limitadas pela oferta real existente nas redes públicas, sobretudo no interior do estado, o que se acentua nos territórios indígenas e quilombolas.

As teorias que se articulam no campo pós-crítico em educação apresentam enfoques voltados a discussões sobre cultura, linguagem, identidade/diferença, discurso/significação, representação, dentre outros, associados, principalmente, ao multiculturalismo, pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo. Lopes

(2013, p. 11) explica que o prefixo “pós”, relacionado a algum movimento ou escola de pensamento como o estruturalismo, colonialismo ou modernismo “implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade”.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio e a BNCC tornam-se expressão de um projeto moderno de educação, que insiste em capturar a complexidade dos sujeitos e dos contextos por meio de modelos fixos, prescritivos e avaliáveis. Tal projeto entra em confronto direto com os desafios contemporâneos de uma sociedade plural, atravessada por desigualdades e por múltiplas formas de ser e conhecer. Ao não considerar a multiplicidade de juventudes e suas experiências diversas, a política curricular vigente se torna excludente, reforçando a marginalização de sujeitos que não se encaixam no ideal de estudante produtivo e disciplinado, promovido pelo discurso da empregabilidade e da competitividade.

Lopes (2013, p. 13) destaca que “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas”, desse modo, o sujeito passa a existir a partir do efeito do significante, através de suas escolhas é possível atribuir-lhe significados. Na reforma do Ensino Médio, o currículo é apresentado como um conjunto normativo e estruturado de conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes devem desenvolver de forma padronizada. Essa perspectiva sugere que há um sujeito ideal, o qual é racional, universal, autônomo e capaz de apropriar-se do saber de maneira linear, logo, o currículo deve ser desenhado para conduzi-lo, de modo previsível, a determinados resultados.

Com as lentes pós-críticas, é possível perceber um entendimento estruturante do sujeito e do conhecimento, que desconsidera a complexidade, os atravessamentos e as disputas de significado que marcam as experiências juvenis e escolares. O pós-estruturalismo desestabiliza essa visão, ao afirmar que os sujeitos não são dados ou fixos, mas efeitos dos discursos que circulam e operam nos contextos sociais, culturais e institucionais. Ou seja, o sujeito estudante, por exemplo, não é uma entidade universal a ser moldada por um currículo homogêneo, mas uma posição discursiva que se constitui de forma diversa, conforme os contextos, as práticas e os discursos que o interpelam. Da mesma forma, o currículo não é apenas um repositório de

saberes, mas um campo de disputas simbólicas que define quais conhecimentos são legitimados, quais são marginalizados e que tipos de sujeitos devem ser formados.

Nesse sentido, a BNCC, ao ser apresentada como “comum” e “essencial”, silencia outras formas de conhecimento e de existência, promovendo um regime de verdade que produz hierarquias entre saberes e sujeitos. Ela naturaliza determinadas competências como universais, desconsiderando que todo conhecimento é atravessado por relações de poder e por lógicas de exclusão. Ao estruturar o currículo a partir de um discurso unificador e normativo, a BNCC invisibiliza as multiplicidades que caracterizam as juventudes brasileiras, especialmente aquelas que vivem nas margens, sejam geográficas, sociais, raciais e/ou de gênero.

Nesse contexto, a leitura pós-estruturalista permite afirmar que a reforma do Ensino Médio atua como uma prática discursiva que regula, classifica e disciplina corpos e saberes, a partir de uma linguagem que parece neutra, mas que é profundamente política, visto que produz sentidos sobre o que é ser jovem, ser estudante, ser competente, e sobre o que vale ou não vale como conhecimento escolar.

Em uma nova frente de análise, pontuo o enfoque pós-colonial, o qual visa questionar os efeitos políticos do colonialismo nos países colonizados, principalmente a partir de textos literários, os quais acentuam as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador e colonizado. Sob esse enfoque é importante tensionar as narrativas que controlam o outro, em especial as formas de conhecimento que privilegiam o colonizador, a fim de valorizar as narrativas e conhecimentos dos povos colonizados, seus pontos de vista, saberes e formas de viver, de modo que essa realidade seja conhecida e valorizada, seus valores, formas de comunicar e representar sejam legitimadas e consideradas.

Lopes (2013, p. 145) entende que as ideias de centro e margens, relacionadas a “superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem”. Ainda nesta linha, Silva (2021) adverte que o pós-colonialismo se junta ao pós-modernismo e pós-estruturalismo para questionar as relações de poder e formas de conhecimento que eleva o europeu a uma condição superior aos demais povos colonizados, discutindo questões de raça, exploração econômica, militar e dominação cultural.

Essa perspectiva teórica nos leva a uma crítica voltada para os regimes de saber e poder que historicamente colocam o pensamento europeu como centro civilizatório, estabelecendo hierarquias culturais, epistêmicas e sociais que continuam a operar nas estruturas institucionais contemporâneas. É preciso pensar em como desestabilizar as dicotomias centro/margem, civilizado/primitivo, razão/emoção e conhecimento científico/saberes tradicionais, mostrando que tais categorias foram historicamente construídas para manter projetos coloniais de dominação, inclusive no campo educacional. É perceptível que a reforma perpetua uma racionalidade eurocentrada e sudestina que invisibiliza os saberes locais, os contextos periféricos e os modos de vida de populações historicamente marginalizadas.

No território amazonense, os efeitos desse modelo são particularmente perversos, pois a padronização curricular ignora as especificidades geográficas, culturais, linguísticas e sociais que caracterizam a região, impondo uma estrutura escolar que frequentemente não dialoga com os saberes ancestrais, os modos de vida ribeirinhos, indígenas, quilombolas e urbanos empobrecidos, nem com os desafios de acesso e permanência enfrentados por essas juventudes. Ao deslocar os sujeitos locais para uma posição subalterna em relação ao “modelo ideal” de estudante e escola, a reforma reforça a marginalização e acentua as desigualdades históricas que marcam o Norte do país.

Além disso, a lógica tecnicista e fragmentada da reforma, centrada na formação para o trabalho e na produtividade, desconsidera os efeitos da colonialidade sobre os corpos e subjetividades dos estudantes amazônidas, cujas experiências não se encaixam nos padrões hegemônicos de desenvolvimento, sucesso e meritocracia. O que se observa, na prática, é a ampliação das distâncias entre as juventudes do centro e das margens, tanto em termos de acesso a oportunidades quanto em relação ao reconhecimento de seus modos de ser, viver e conhecer.

As abordagens teóricas de prefixo “pós” nos convidam a desnaturalizar esse modelo de reforma e a reivindicar uma escola que reconheça os múltiplos saberes produzidos nos territórios amazônicos, os quais são marcados por resistências, ancestralidades, pertencimentos e formas outras de relação com o conhecimento, como muito bem apontados pelos/as educadores/as ouvidos ao longo da pesquisa de campo. Isso implica recusar a imposição de um currículo único e autoritário, e defender práticas pedagógicas comprometidas com a justiça curricular e cognitiva,

com a escuta ativa das juventudes locais e com a construção de um projeto educacional verdadeiramente plural, anticolonial e de valorização das diferenças.

Ao olhar para os achados em campo, em diálogo com os documentos educacionais, optei por organizar os dados produzidos a partir das especificidades territoriais, a fim de apontar os desafios particulares de cada mesorregião, todavia, alguns desafios comuns foram percebidos, pois se repetiram ao longo de todo o estado, como a falta de professores especialistas nas áreas de conhecimento; a conexão precária de internet, que em muitos casos impediu a participação na formação de professores EAD fornecidas pelo Capan; a comunicação interna da/na secretaria, pois as informações chegavam atrasadas ou muito em cima do período de encerramento dos prazos; a demora na disponibilização dos materiais didáticos produzidos pela equipe de gestão curricular da secretaria ou das instituições privadas que firmaram acordo técnico com a Seduc/AM; a denúncia de inexistência de protagonismo estudantil, além das críticas sobre a divisão de carga horária que, nas escolas de jornada parcial, resultou em aulas EAD.

Esses elementos, compartilhados em múltiplos contextos, revelam a distância entre os discursos oficiais da política educacional e as condições reais de funcionamento das escolas. A ausência de profissionais especializados já é um desafio quando se fala em formação geral básica e acaba por tomar uma proporção maior ainda quando pensamos nos IF, elementos centrais no novo modelo curricular. Em vez de ampliar possibilidades formativas, a escassez de profissionais qualificados leva, na prática, à sobrecarga dos docentes e à oferta improvisada de disciplinas, o que caminha a um movimento que contradiz o discurso de personalização da aprendizagem e reflete a persistência de um modelo de escola precarizado em regiões historicamente negligenciadas.

A conectividade precária constitui outro entrave generalizado. A internet instável ou inexistente impossibilita tanto o acesso de estudantes às atividades on-line quanto a participação dos professores nas formações continuadas, o que nos leva a refletir sobre a tecnologização descontextualizada das políticas formativas, o que, como observa Gallo (2021), intensifica uma lógica tecnocrática e gerencial da educação, desconsiderando os sujeitos e os territórios. Os professores, ao relatarem sua dificuldade em acessar os conteúdos formativos, revelam uma sensação de abandono e uma desarticulação entre formação e prática pedagógica,

comprometendo o desenvolvimento profissional e o sentido das propostas curriculares.

Além disso, quando a comunicação entre os setores da secretaria é ineficaz, todo o processo acaba sendo comprometido, pois o planejamento pedagógico e administrativo já inicia a base de ruídos, o que acentua a desorganização institucional. Essa falha de gestão denota a ausência de um canal efetivo de escuta e participação dos profissionais da ponta no processo de implementação da reforma, configurando o que Candau (2011) denomina como modelo vertical de gestão curricular, no qual as decisões são tomadas de forma centralizada e pouco sensível às especificidades locais.

Outro ponto crítico destacado pelos/as docentes é a demora na entrega dos materiais didáticos, sejam aqueles produzidos pela equipe de gestão curricular da SEDUC/AM ou aqueles elaborados por instituições privadas conveniadas. A ausência desses materiais no início do ano letivo leva a improvisações e à adoção de conteúdos genéricos, esvaziando o potencial pedagógico dos itinerários formativos e das novas unidades curriculares. Como aponta Lopes (2020), o currículo prescrito ganha corpo a partir dos suportes e mediações que o viabilizam, logo, a não disponibilização desses instrumentos reflete o descompromisso com a qualidade da aprendizagem, sobretudo em contextos periféricos e distantes.

Além dos aspectos materiais, os dados revelam uma crítica contundente à inexistência de protagonismo estudantil. Em vez de promover a escuta ativa e a construção coletiva dos projetos de vida e das trilhas formativas, os estudantes são alijados dos processos decisórios, e suas experiências são desconsideradas nos desenhos curriculares. A promessa de escolha e autonomia é, na prática, substituída por ofertas reduzidas e roteirizadas, frequentemente ministradas em formatos EAD. Como argumentam Dayrell (2003) e Carrano (2019), reconhecer o protagonismo juvenil exige ir além do discurso e criar espaços reais de participação, escuta e valorização das culturas juvenis, especialmente em territórios onde a escola é, muitas vezes, a única instituição pública em funcionamento.

Por fim, a crítica à divisão de carga horária nas escolas de jornada parcial, que resultou em uma expansão das aulas em formato EAD, escancara os limites da chamada “flexibilização”. Em vez de ampliar possibilidades formativas, a medida impõe uma lógica de segmentação curricular desprovida de interação humana e

suporte pedagógico, aprofundando desigualdades entre estudantes do interior e da capital. Essa medida acentua o que Silva (2014) denuncia como currículo monocultural, que, ao ignorar os diferentes contextos de vida dos sujeitos, acaba por reproduzir um modelo único, hierárquico e excludente de escolarização.

No que diz respeito às mesorregiões, foi possível agrupar alguns achados a partir dos eixos de análise que se sobressaíram, à medida que os relatos foram analisados. O primeiro eixo diz respeito às dificuldades estruturais, expressas na precariedade das escolas, as quais, em geral, não contam com conexão adequada com a internet, transporte escolar ou recursos básicos de infraestrutura. Tais carências não apenas inviabilizam a implementação dos itinerários formativos e do uso de tecnologias educativas, como também revelam um descompasso entre a política educacional e os territórios que ela pretende alcançar.

Esse quadro de desigualdade territorial reforça o argumento de que as reformas curriculares, quando não dialogam com os contextos nos quais se materializam, contribuem para o aprofundamento das exclusões (Lopes; Macedo, 2011). A promessa de flexibilização e escolha, central na narrativa oficial da reforma, esvaziava-se diante de contextos em que sequer as condições mínimas de funcionamento das escolas estão garantidas.

O segundo eixo observado diz respeito aos desafios pedagógicos, entre eles a insuficiência ou ausência de materiais didáticos coerentes com os novos arranjos curriculares, bem como a desorganização dos itinerários formativos, que muitas vezes não correspondem a escolhas reais dos estudantes nem a projetos formativos significativos. Os relatos de professores indicam que, na prática, os itinerários são impostos verticalmente, sem planejamento ou recursos adequados, reproduzindo lógicas de adaptação e controle (Gallo, 2021), em detrimento de uma formação que reconheça a diversidade de saberes, territórios e identidades juvenis (Dayrell, 2003; Carrano, 2019).

A ausência de material didático adequado aos novos arranjos curriculares apareceu como um desafio significativo, posto que as produções da secretaria chegaram atrasadas e muitos/as docentes tiveram que improvisar suas aulas o que tende a comprometer a efetividade do processo educativo. Os relatos docentes evidenciaram a desarticulação entre os eixos formativos previstos na política e as

realidades escolares locais, produzindo uma experiência de ensino fragmentada, marcada por incertezas e frustrações.

A lógica tecnicista da reforma, centrada na formação para o mundo do trabalho, entra em choque com as necessidades concretas de formação integral dos estudantes, esvaziando o papel formativo do currículo como espaço de construção de identidades e sentidos (Lopes; Macedo, 2011; Gallo, 2021). Sob uma perspectiva pós-colonial colocamos em xeque o discurso construído acerca do outro, como o indígena, o negro, a mulher, o não heteronormativo, a ponto de tensionar por que a sociedade pensa sobre eles dessa forma e a partir de quais referências, bem como, de que forma esses conhecimentos foram produzidos e chegaram até a contemporaneidade?

No terceiro eixo analisado, referente a formação de professores, foi possível observar um quadro de fragilidade nas políticas de formação continuada, fortemente centralizadas na modalidade EAD, com conteúdos descontextualizados e pouco úteis frente aos desafios vivenciados nas diferentes regiões do estado. A centralidade da tecnologia na formação dos professores, sem suporte pedagógico consistente, gera um sentimento de despreparo, desvalorização e solidão profissional, indicando a insuficiência das estratégias adotadas para promover a participação efetiva dos docentes na implementação das mudanças.

Os professores relataram que se sentiam despreparados para atuar nos novos formatos curriculares. Em mais de uma ocasião, eu pude ouvir de alguns educadores/as que até ouviram falar nas formações oferecidas pela secretaria, mas era impossível participar, seja por falta de tempo, pelo fato de trabalharem nos três turnos, ou pelo fato de não conseguirem conexão de internet na escola e nem em casa, o que inviabilizava o acesso às formações. Esse modelo formativo pouco dialógico e sem adesão do seu público-alvo, colaborou para o aprofundamento de um mal-estar docente e para o sentimento de desvalorização profissional, ao ignorar os saberes produzidos pelos próprios educadores em sua prática cotidiana (Candau, 2012; Dayrell, 2003).

Em um quarto eixo, analisamos algumas especificidades socioculturais dos sujeitos que compõem o ensino médio amazonense, como a ausência de políticas curriculares que dialoguem com as realidades juvenis, que evidencia a lógica homogeneizante que sustenta a proposta reformista. Ao não considerar essas diferenças como constitutivas do fazer pedagógico, a política pública reforça um

currículo colonizador, que silencia vozes historicamente subalternizadas e desmobiliza a potência transformadora das juventudes (Silva, 2014; Carrano, 2019).

O enfraquecimento dos espaços de escuta e participação estudantil, observado nos relatos de campo, revela o esvaziamento do protagonismo juvenil como princípio formativo e democrático, substituído por uma lógica de adaptação às exigências do mercado. Os relatos dos/das educadores/as denunciam que, longe de promover autonomia, a reforma tem imposto um modelo de currículo fechado, instrumental e voltado à preparação para o mercado, apagando o papel crítico e criador das juventudes na construção de seus percursos formativos.

Moreira e Candau (2018) defendem uma proposta de educação intercultural, que aposte na renovação dos conhecimentos escolares e estratégias de construção e desconstrução na sala de aula, promovendo uma ampliação dos horizontes culturais dos estudantes e articulando diferentes saberes, conhecimentos e culturas. Ao analisar as narrativas de alguns educadores da educação básica, Candau (2018, p. 29) percebeu que predominam depoimentos de igualdade, uniformização, homogeneização e padronização no tocante a afirmação de uma cultura comum, nesse caso, “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas”.

A diferença aparece nessas narrativas como um problema a ser resolvido, pois é frequentemente associada a deficiência e desigualdade, comunidades de risco, violência e/ou vulnerabilidade, apenas em raros depoimentos “a diferença é articulada a identidade plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (p. 30).

Vale salientar que essa invisibilização da diferença ou, ainda, um entendimento deficitário do conceito de diferença pode comprometer a participação dos jovens no processo de ensino, posto que esse processo de significação do conhecimento ocorre de forma mais efetiva quando o sujeito/estudante está próximo daquilo que é comunicado, quando ele faz parte daquele sistema de conhecimento e da cultura que envolve esses saberes.

A concepção de currículo como campo de disputas, conforme proposto por Silva (2021), permite compreender que o que se ensina na escola está atravessado por relações de poder. No caso do NEM, o foco em competências e habilidades genéricas, atreladas à BNCC, pode promover um processo de epistemicídio (Santos,

2007), ao desconsiderar os saberes locais, como os conhecimentos de povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas.

As juventudes não podem ser vistas como uma categoria homogênea, mas como uma construção discursiva, situada historicamente, atravessada por relações de poder, gênero, raça, classe e território, as quais precisam ser compreendidas em sua pluralidade. As juventudes amazonenses são compostas por sujeitos diversos e os estudos de Judith Butler (1990) e Stuart Hall (2006) contribuem para pensar a identidade como construção discursiva, fluida e atravessada por marcadores sociais. Os autores ajudam a compreender que as identidades juvenis são sempre parciais, fluídas e performativas — nunca estáveis ou universais.

No contexto escolar amazonense, essa compreensão é crucial, pois permite reconhecer que os jovens não chegam à escola apenas com déficits ou carências, mas com experiências, saberes e subjetividades complexas, muitas vezes em tensão com os modelos normativos impostos pela escola, os quais direcionam a um silenciamento das culturas, identidades e experiências de jovens indígenas, quilombolas, ribeirinhos e urbanos da floresta. Ao contrário disso, a escola deve ser um espaço acolhedor dessa diversidade de subjetividades, de modo a não expor esses estudantes a padrões excludentes.

Para além desse reconhecimento, faz-se necessário repensar práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos, valorizem os saberes comunitários, dialoguem com as linguagens juvenis e criem condições para que os estudantes se sintam parte do processo educativo. No Amazonas, por exemplo, jovens indígenas que transitam entre suas comunidades locais e centros urbanos carregam múltiplas pertencas culturais e linguísticas, muitas vezes invisibilizadas pela escola. Reconhecer essas tensões e aprender com elas é uma tarefa curricular que exige escuta, abertura e flexibilidade.

A homogeneização curricular promovida pela BNCC e sua lógica meritocrática reforçam um ideal de juventude branco, urbano e competitivo, distante das múltiplas formas de ser jovem no Amazonas. A ausência de políticas que contemplem as especificidades das comunidades tradicionais denuncia a manutenção de um currículo colonizador (Silva, 2014), que ignora a potência das diferenças como elementos constitutivos do fazer educativo.

A partir dessas reflexões é possível afirmar que a reforma do Ensino Médio, tal como vem sendo implementada no Amazonas, reforça desigualdades preexistentes, ao passo que desconsidera os sujeitos concretos da escola e seus contextos socioculturais. Logo, é fundamental problematizar os discursos de modernização e eficiência que sustentam a política do ensino médio, questionando os modos como o currículo é mobilizado para a produção de exclusões e silenciamentos. Somente por meio da escuta das experiências e resistências que emergem no cotidiano escolar será possível vislumbrar práticas pedagógicas que rompam com a lógica da padronização e promovam uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças.

Nessa perspectiva, a escuta dos educadores/as, que são sujeitos centrais na mediação entre a política e o chão da escola, oferece pistas para resistências e reexistências, apontando para a necessidade de uma educação que reconheça as juventudes em sua pluralidade e que valorize os saberes locais como fundamentos de um currículo democrático, situado e emancipador.

Os achados da mesorregião central revelam tensões fundamentais entre o projeto político da reforma e a experiência vivida nas escolas. Nessa região, marcada por maior urbanização em comparação com outras partes do estado, os educadores apontam não apenas deficiências estruturais persistentes, mas também o caráter impositivo e verticalizado da política educacional, o que reforça a lógica de um currículo produzido “de cima para baixo”, desconsiderando os sujeitos e os territórios que o vivenciam.

A denúncia recorrente sobre a ausência de escuta significativa no processo de implementação da reforma ecoa uma das críticas centrais do campo pós-crítico em educação. A imposição de mudanças curriculares sem diálogo real com os professores, estudantes e comunidades escolares revela uma concepção tecnocrática de política pública, que deslegitima o saber da prática e ignora os saberes construídos no chão da escola.

A insatisfação com a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e o conseqüente aumento dos tempos dedicados aos itinerários formativos se insere nesse contexto. Segundo os relatos, essa redistribuição de carga horária não está contribuindo para o desempenho dos estudantes em avaliações externas, como o ENEM e o SAEB, o que sugere uma desconexão entre o discurso oficial de

flexibilização e personalização da aprendizagem e os efeitos reais da reforma sobre as trajetórias escolares. É importante questionar essa possível transferência de responsabilização acerca do sucesso ou fracasso do estudante, a fim de não incorrer no erro de desconsiderar as desigualdades estruturais que moldam o acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

A crítica à estrutura das escolas, por sua vez, reforça o entendimento de que não há inovação curricular possível sem o enfrentamento das precariedades materiais que caracterizam a maioria das instituições públicas da região. A promessa de uma escola inovadora e conectada, com trilhas formativas e projetos de vida, esbarra em realidades de salas sem ventilação adequada, falta de laboratórios, bibliotecas desatualizadas e ambientes pouco acolhedores. Nesse sentido, é preciso lembrar que a justiça curricular passa pelo reconhecimento das condições concretas de ensino e aprendizagem, e não apenas pela criação de novos componentes ou itinerários.

Além disso, o foco excessivo nos itinerários formativos, em muitas escolas implementados de forma genérica e com baixa articulação com os interesses juvenis, pode contribuir para um esvaziamento da formação geral, comprometendo o direito dos estudantes a uma base comum de conhecimentos. Como discutem Moreira e Candau (2007), currículos que não garantem o acesso aos saberes historicamente produzidos em nome da pluralidade acabam por reforçar desigualdades, pois limitam o repertório cultural e acadêmico das juventudes que mais dependem da escola pública.

Portanto, os achados da mesorregião central demonstram, com clareza, os efeitos excludentes de uma reforma curricular aplicada de forma homogênea e apressada, sem considerar os contextos locais e sem construir processos dialógicos de escuta e participação. A crítica dos docentes ao modelo revela uma percepção de descompasso entre o que é prescrito pelas políticas e o que é possível realizar nas escolas, reafirmando a necessidade de uma abordagem curricular que reconheça os sujeitos, os territórios e os limites concretos da escola pública como elementos constitutivos da ação pedagógica.

Doutra feita, na mesorregião norte, foi possível identificar especificidades significativas, como as questões em torno da educação escolar indígena, principalmente em torno da ausência da escuta das lideranças presentes naquele território, pois sempre que podiam, os entrevistados daquela região pontuavam que a

visita que receberam dos técnicos da Seduc não podia ser considerada como escuta, por não se encaixar nos critérios dos protocolos vigentes. Além disso, os relatos apontam para uma denúncia em torno da falta de perspectivas dos jovens indígenas daquele território, os quais somam mais de 90% da comunidade escolar local.

A ausência de escuta efetiva das lideranças locais denuncia a manutenção de uma lógica colonial no fazer curricular e na gestão das políticas educacionais, ainda que travestida de modernidade e inovação. A crítica à visita dos técnicos da SEDUC/AM, que não atendeu aos protocolos de escuta institucionalizados pelas próprias comunidades, mostra que o processo foi vivido não como diálogo, mas como imposição. Conforme afirmam autores como Walsh (2009) e Mignolo (2003), as reformas que ignoram os modos de organização social, política e cultural dos povos indígenas perpetuam uma epistemologia dominante, que marginaliza outras formas de conhecimento e outras racionalidades. A negação da escuta real às lideranças indígenas, os quais são muito mais que representantes das suas comunidades, são também mediadoras do diálogo intercultural, só reforça como o currículo imposto desconsidera os princípios da autonomia e da autodeterminação desses povos.

Além disso, o dado alarmante de que mais de 90% da comunidade escolar da região é composta por jovens indígenas torna ainda mais grave a falta de iniciativas que valorizem suas identidades, línguas e histórias. A denúncia recorrente sobre a falta de perspectivas para esses jovens diante da reforma indica uma ruptura entre o projeto pedagógico e os horizontes formativos que os estudantes da região desejam construir. Como discutem Carrano (2015) e Dayrell (2003), os jovens não são apenas destinatários das políticas educacionais, mas sujeitos ativos que constroem sentidos sobre sua trajetória escolar. Quando esses sujeitos não se reconhecem nos currículos propostos, há um esvaziamento do vínculo com a escola e um enfraquecimento de sua função social.

Os relatos evidenciam também que a reforma do Ensino Médio, ao ser implementada de maneira homogeneizada, ignora a territorialidade como dimensão constitutiva do currículo. Como propõe Candau (2012), pensar em uma educação intercultural implica reconhecer o território como espaço de produção de saberes, práticas e significações e não como mero pano de fundo onde se aplicam modelos prontos. A negação dessa territorialidade, no caso da mesorregião norte, acentua

desigualdades históricas e reafirma o lugar subalterno reservado às populações indígenas dentro das políticas estatais.

Sob a lente pós-crítica, especialmente nos diálogos com os estudos decoloniais e interculturais, compreende-se que a exclusão das vozes indígenas do processo de reforma curricular não é apenas uma falha de escuta, mas uma violência epistêmica. É a reafirmação de que há saberes e sujeitos que ainda não são considerados legítimos no projeto hegemônico de nação e de escola. Por isso, os achados dessa mesorregião apontam para a urgência de uma inflexão radical nas formas de se pensar e se fazer currículo no Brasil, sobretudo em contextos pluriculturais como o do Amazonas.

A ausência de escuta e o apagamento das juventudes indígenas na reforma não são desvios, mas sintomas de um modelo de política educacional que ainda valoriza a padronização, a hegemonia e uma pseudo eficiência técnica, em detrimento do reconhecimento e da participação democrática dos atores educacionais. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a necessidade de práticas curriculares construídas com e não apenas para os povos indígenas, abrindo espaço para epistemologias outras e para uma pedagogia enraizada nos territórios e nas experiências dos sujeitos que os habitam.

As implicações não param por aí, pois na mesorregião Sul, foi possível destacar um grande contraste cultural entre os municípios que constituem essa região tão plural do estado do Amazonas. Nesse território os educadores pontuaram as diferenças entre os estudantes do campo, das águas e da floresta, que vivem realidades distintas de acesso à escola, além dos conflitos culturais ocasionados por um currículo que não vislumbra a questão da migração ocorrida em um dos seus municípios, bem como os limites geográficos ligados por terra com outros estados, o que impacta diretamente nos costumes e tradições da população e, conseqüentemente das comunidades escolares.

Os achados da mesorregião Sul do estado do Amazonas revelam com nitidez as tensões entre currículo, território e cultura, ao evidenciarem a pluralidade de realidades educacionais vivenciadas por estudantes do campo, das águas e da floresta. Nessa região, a fala dos educadores entrevistados aponta para um desafio central da reforma do Ensino Médio: a desconsideração das múltiplas territorialidades

que compõem o estado e da diversidade de modos de vida que interagem, se entrelaçam e, por vezes, se chocam dentro do espaço escolar.

A reforma, ao propor um currículo nacional com itinerários formativos muitas vezes impostos por parâmetros mercadológicos e técnicos, acaba por reforçar um modelo universalizante de educação, descolado das realidades locais. Na mesorregião sul, essa desconexão se acentua na medida em que o currículo implementado não reconhece os efeitos da migração interna e interestadual, fenômeno especialmente marcante em municípios que fazem divisa terrestre com outros estados, como Rondônia e Acre. A movimentação populacional, que altera os traços culturais e os modos de vida das comunidades, não encontra eco nos materiais didáticos nem nas práticas pedagógicas propostas pela reforma, gerando um sentimento de desenraizamento entre os estudantes e professores.

Os educadores destacaram ainda que os estudantes do campo, das águas e da floresta, embora frequentemente agrupados sob a mesma lógica de “educação do interior”, vivem condições muito distintas de acesso à escola, permanência e aprendizagem. Essa constatação remete à crítica de autores como Lopes (2007) e Moreira (2011), que apontam o currículo como um espaço de disputas e exclusões, no qual determinados sujeitos, saberes e experiências são sistematicamente silenciados. A tentativa de impor um itinerário formativo padronizado em uma região de contrastes sociais e culturais tão marcantes representa, assim, uma violência simbólica contra as identidades locais.

Além disso, os relatos indicam que as fronteiras geográficas, que ligam municípios a outros estados da federação, produzem interações culturais complexas, que desafiam o modelo curricular tradicional. Essas fronteiras não são apenas limites administrativos: são zonas de intercâmbio, onde diferentes tradições, linguagens, religiões e práticas convivem e se transformam. O currículo proposto pela reforma, no entanto, ignora essas dinâmicas territoriais, ao privilegiar competências generalistas que não dialogam com os modos de vida da população local, o que compromete a relevância social da escola.

Os achados dessa região mostram que a pluralidade sociocultural do Amazonas não é um desafio a ser superado, mas uma potência a ser reconhecida e incorporada ao projeto pedagógico. Uma reforma educacional que ignora essa premissa está fadada a reproduzir desigualdades e a frustrar os sujeitos que deveriam estar no

centro da política pública, ou seja, os/as estudantes, os/as professores/as e suas comunidades.

Por fim, é estritamente necessário considerar que os achados da mesorregião sudeste, pois nela há uma grande influência dos imigrantes de países como Colômbia e Peru, por se tratar de uma região de tríplice fronteira, na qual muitos estudantes dominam o idioma espanhol, mas o currículo os obriga a estudar língua inglesa, sem falar nos estudantes indígenas, que em geral, saem das suas comunidades após concluírem o ensino fundamental e vêm morar na sede do município para cursar o ensino médio e sofrem diversas formas de discriminação, seja por não dominar a língua portuguesa ou por suas tradições e costumes que não são aceitas ou compreendidas por seus pares.

Ao apontarem os principais desafios percebidos, alguns educadores/as apontaram a questão dos exames externos como ENEM e SAEB, em detrimento dessas questões culturais, de inclusão ou exclusão dos povos indígenas e imigrantes, o que revela um ponto de atenção do que tem sido prioridade para esses/as educadores/as, o que revela com contundência como a lógica da reforma do Ensino Médio desconsidera as especificidades fronteiriças, multilíngues e interculturais que marcam esse território, posto que essa região é profundamente impactada por fluxos migratórios, trocas linguísticas e práticas culturais diversas, que colocam desafios significativos para a escola e para o currículo.

Um dos pontos críticos diz respeito à linguagem e à política curricular de línguas estrangeiras. Muitos estudantes dominam o espanhol como primeira ou segunda língua, reflexo da convivência direta com populações colombianas e peruanas. No entanto, o currículo do Novo Ensino Médio, ao impor a obrigatoriedade da língua inglesa como língua estrangeira moderna obrigatória, ignora essa realidade linguística. Essa escolha política, tecnocrática e homogênea, revela o que autores como Moreira (2011) e Candau (2012) criticam ao apontar a tendência do currículo brasileiro de desconsiderar a diversidade e de se alinhar a um padrão hegemônico de conhecimento e cultura, baseado em interesses globalizados e descontextualizados.

A presença de estudantes indígenas na sede dos municípios, após migrarem de suas comunidades para cursar o Ensino Médio, escancara outra dimensão da exclusão cultural e linguística. Esses jovens enfrentam múltiplas barreiras de pertencimento, seja por não dominarem plenamente a língua portuguesa, seja pelas

experiências de discriminação vividas dentro do espaço escolar, tanto por seus pares quanto, em alguns casos, por profissionais da educação.

Como destacam Silva (2000) e Lopes (2007), o currículo opera como tecnologia de identidade, definindo o que é considerado saber legítimo e quem é reconhecido como sujeito legítimo no processo educativo. Quando não acolhe a língua, os ritos, os modos de vida e os saberes indígenas, o currículo torna-se um instrumento de apagamento e violência simbólica.

Esse quadro é agravado pela priorização, por parte de alguns educadores, de metas e indicadores das avaliações externas e vestibulares, em detrimento da valorização da pluralidade cultural e do respeito à dignidade dos povos indígenas e dos estudantes imigrantes. Essa ênfase revela não apenas a força dessas avaliações como elemento normativo da política educacional, mas também a maneira como tais instrumentos moldam as práticas escolares e os critérios de sucesso educacional. Como alertam Gallo (2021) e Dayrell (2007), a obsessão por resultados mensuráveis frequentemente desloca o foco da formação humana integral, silenciando demandas territoriais, identitárias e afetivas que são cruciais para a construção de uma educação emancipadora.

A situação observada na mesorregião sudeste, portanto, é emblemática de uma reforma que não dialoga com os territórios que pretende atender. O projeto de Ensino Médio que se implementa ali parece desconsiderar que os sujeitos escolares não são neutros nem homogêneos, mas constituídos por cruzamentos culturais, linguísticos e históricos que exigem um currículo sensível às diferenças. Como apontam os estudos pós-críticos em educação, especialmente na leitura de Silva (2000) e Moreira (2011), é justamente no reconhecimento da diferença, e não na sua negação, que reside a possibilidade de uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

Em síntese, os achados na mesorregião sudeste apontam para um duplo silenciamento: o das vozes indígenas e imigrantes e o da diversidade linguística e cultural que compõe a realidade da tríplice fronteira. Ao não reconhecer essas dimensões, a política educacional reforça desigualdades históricas e compromete a função social da escola enquanto espaço de acolhimento, construção de sentidos e afirmação de identidades.

Essas vozes silenciadas apontam para um desejo de reconstrução democrática do currículo, em que a escuta ativa, a valorização das juventudes e o compromisso

com a equidade sejam norteadores centrais e não efeitos colaterais das políticas educacionais. É nesse sentido que as reflexões aqui iniciadas oferecem ferramentas fundamentais para compreender e tensionar os caminhos para se pensar em política educacional que tome a diversidade como ponto de partida, apostando na escola como espaço de resistência, produção de sentidos plurais, de reconhecimento e valorização das diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e operacionalizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem suscitado debates importantes no campo das políticas educacionais, dentre eles, o que motivou a presente pesquisa: como é possível orientar a implementação de uma política pública educacional de modo a tomar como referência a diversidade presente no território, reconhecendo-a como ponto de partida?

No estado do Amazonas, esse processo de implementação assumiu contornos específicos em razão das profundas desigualdades territoriais, sociais e culturais que marcam, principalmente, o interior do estado. Neste contexto, fez-se necessário refletir se/como a proposta curricular e pedagógica do Ensino Médio no Amazonas tem considerado a diversidade existente nas quatro mesorregiões do estado durante a implementação da reforma.

Ao desenvolver a pesquisa percebi que o estado do Amazonas apresenta um cenário particularmente desafiador. Com sua extensa dimensão geográfica, realidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e urbanas coexistem de modo heterogêneo. A implementação de uma política educacional única, descolada dessas especificidades, reforça desigualdades históricas, além de invisibilizar saberes e modos de vida que escapam à matriz epistemológica dominante.

A partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na produção de significados atribuídos por sujeitos envolvidos na implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Amazonas, foi possível desenvolver a pesquisa, articulando três frentes

principais: a análise documental, a revisão bibliográfica e a escuta de educadores/as de todo o estado, por meio da entrevista narrativa.

A análise documental se concentrou em diretrizes, normativas e materiais institucionais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), especialmente os que orientam a organização curricular do Novo Ensino Médio e sua implementação no território estadual. Dentre os documentos analisados, destacam-se os Cadernos Pedagógicos do Ensino Médio, os Planos de Implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas, os referenciais curriculares e as orientações técnicas emitidas nos últimos anos.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de consulta ao Portal de Periódicos da CAPES, ao Repositório Institucional da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a outras bases indexadas, nas quais foi possível mapear teses, dissertações e artigos científicos que discutiam a Reforma do Ensino Médio, as políticas curriculares e as especificidades da educação na região amazônica.

Os relatos dos educadores das diferentes mesorregiões amazonenses evidenciaram essas especificidades e tensões, ao apontarem, por exemplo, a dificuldade de articulação entre os itinerários formativos propostos pela reforma e as realidades socioculturais e econômicas locais, o que entrou em confronto com o que defendem os/as assessores/as técnicos/as da SEDUC/AM ouvidos.

A análise empreendida ao longo desta pesquisa evidenciou que a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Amazonas tem operado majoritariamente a partir de diretrizes nacionais que pouco dialogam com a complexidade socioterritorial da região. Embora ancorada em princípios como flexibilização, protagonismo juvenil e itinerários formativos, a política revela, na prática, limites significativos quando confrontada com os contextos reais das escolas amazônicas. A diversidade, elemento constitutivo do território, tem sido, em grande medida, desconsiderada enquanto princípio orientador da política educacional.

O primeiro objetivo específico estabelecido, de compreender a proposta do Ministério da Educação para a Reforma do Ensino Médio, foi atendido por meio da análise documental dos principais instrumentos normativos que regem a reforma, como a Lei n.º 13.415/2017, BNCC e Referenciais Curriculares do Ensino Médio, o que possibilitou o entendimento dos fundamentos legais, pedagógicos e políticos que

a sustentam. O que ficou nítido foi uma ênfase tecnocrática e homogênea na construção da política, a qual desconsidera os múltiplos contextos culturais e territoriais do país, especialmente os da Amazônia.

Em seguida, buscou-se contextualizar o processo de implantação da reestruturação do Ensino Médio no estado do Amazonas, objetivo alcançado por meio do exame dos documentos oficiais do governo estadual, como a Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas, e dos relatos de professores que atuam em diferentes mesorregiões. Essa contextualização revelou uma implementação marcada por centralização decisória, precariedade estrutural, escassez de recursos e ausência de diálogo com as especificidades locais.

O terceiro objetivo, que propôs refletir se/como a proposta da reforma no Amazonas evidencia e/ou considera a diversidade, foi desenvolvido a partir do cruzamento entre os dados empíricos, como os relatos docentes e dos técnicos da secretaria e os aportes teóricos dos estudos culturais, pós-estruturalistas, decoloniais e étnico-raciais, através do qual foi possível inferir que a diversidade, embora evocada em documento, não se concretiza como princípio estruturante da proposta. Ao contrário, foi possível observar a imposição de uma lógica curricular padronizada, que silencia as vozes, os saberes e as práticas educativas situadas no território.

Na mesma linha, como último objetivo estabelecido, a pesquisa revelou os impactos da reforma no cotidiano escolar, tanto a partir dos documentos oficiais quanto da perspectiva dos profissionais da educação. Os relatos dos professores destacaram as dificuldades estruturais, como a falta de conectividade, equipamentos e transporte; os desafios pedagógicos, dentre eles os relacionados a falta de material didático adequado e itinerários mal implementados; dificuldades relacionadas à formação de professores, decorrentes da ofertas de cursos na modalidade EAD, considerados genéricos e descontextualizados; além dos impasses socioculturais, posto que a reforma desconsiderou as realidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, agravado pelo esvaziamento do protagonismo estudantil.

Tais impactos reafirmam a urgência de repensar a implementação da reforma à luz de princípios democráticos e inclusivos, que reconheçam a diversidade como eixo central da política curricular. Ao negligenciar a diversidade sociocultural e territorial do Amazonas, a reforma não apenas reproduz desigualdades históricas, como também aprofunda os processos de exclusão e marginalização de sujeitos e

saberes que historicamente têm sido silenciados pelas políticas educacionais hegemônicas.

O referencial teórico ao longo da pesquisa esteve ancorado no campo dos estudos pós-críticos em educação, que envolvem múltiplas vertentes teóricas e epistemológicas. Os estudos culturais, a partir das contribuições de autores como Hall (2003) e Silva (2001) nos ajudaram a problematizar a escola como espaço de construção de identidades e negociação de significados. As abordagens pós-estruturalistas, especialmente com base em Foucault (1996), Lopes (2013) e Macedo (2006), contribuíram com a compreensão dos efeitos de poder e regulação presentes nas reformas educacionais. Já no campo pós-moderno, autores como Galo (2008) e Silva (2021) reforçam a crítica às metanarrativas e às noções fixas de verdade e conhecimento.

A pesquisa também se ancora nos estudos decoloniais, com base em Quijano (2005), Mignolo (2007) e Walsh (2009), os quais permitem refletir sobre a colonialidade do saber e do poder presente nas reformas curriculares e na própria estrutura do sistema educacional brasileiro. Por fim, os estudos étnico-raciais, inspirados em autores como Munanga (2005), Silvério (2023), Gomes (2017) e Gonçalves e Silva (2003), possibilitam compreender as dinâmicas de exclusão e silenciamento que atingem populações negras, indígenas e ribeirinhas no contexto amazônico. Essa articulação teórico-metodológica possibilitou uma análise mais complexa dos desafios enfrentados no processo de implementação da reforma, sobretudo no que diz respeito à relação entre política curricular, diversidade territorial e justiça social.

Frente a esse cenário, ficou evidente que é urgente repensar os processos de formulação, implementação e avaliação das políticas curriculares a partir de princípios ético-políticos comprometidos com a justiça social e epistemológica. O território, compreendido não apenas como espaço físico, mas como lugar de vivência, memória, resistência e saber, precisa ser o ponto de partida para qualquer proposta educacional. Isso implica reconhecer a pluralidade de sujeitos que habitam a escola, escutar suas vozes, valorizar suas experiências e construir coletivamente alternativas pedagógicas que façam sentido no contexto local.

Dito isso, sustento a **TESE** de que a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Amazonas, conduzida a partir de diretrizes nacionais

uniformizadoras, desconsidera em seu processo de implementação as especificidades socioterritoriais, culturais e epistêmicas da região, revelando um projeto de política curricular que opera sob a lógica da colonialidade e da padronização. Tal modelo negligencia a escuta dos sujeitos locais, sobretudo de comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, reproduzindo efeitos concretos de exclusão, silenciamento e aprofundamento das desigualdades educacionais.

Diante desse cenário, sustento, ainda, que a diversidade não pode ser tratada como princípio acessório, em segundo plano, mas como fundamento estruturante das políticas educacionais, exigindo um reposicionamento teórico, ético e político que tome os territórios, saberes e sujeitos locais como pontos de partida para a construção de uma educação pública, democrática e decolonial no Amazonas.

Nesse sentido, recomendo aos formuladores de políticas públicas a adoção de processos participativos nas próximas etapas da Política Nacional de Reestruturação do Ensino Médio, na construção dos itinerários formativos de aprofundamento, com ampla escuta das comunidades escolares, em especial de populações indígenas, ribeirinhas e quilombolas, respeitando aos protocolos já validados e estabelecidos no território.

Sugiro, ainda, a criação e/ou o fortalecimento da política estadual de Formação Continuada dos profissionais da educação no Estado do Amazonas, com foco nas especificidades regionais, ancorada em parcerias com universidades públicas locais e com metodologias que valorizem o conhecimento situado. Tal política deve prever a ampliação do acesso à infraestrutura escolar, incluindo conectividade, transporte, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à diversidade de contextos.

Tal recomendação se justifica pelo fato de que foi possível perceber durante o trabalho de campo que os dilemas enfrentados pelos docentes da rede estadual estão fortemente relacionados às condições concretas de trabalho e às limitações estruturais que inviabilizam a participação efetiva em processos formativos. Muitos professores acumulam jornadas de até três turnos diários, totalizando 60 horas semanais, o que os impede de se dedicarem às atividades de formação, especialmente aquelas ofertadas em formato remoto.

Soma-se a isso o fato de que, em diversas escolas, os docentes não são liberados de suas funções para assistirem às aulas síncronas dos cursos de formação continuada a distância e, em alguns casos, sequer têm conhecimento sobre a oferta

desses cursos, o que revela falhas na comunicação institucional e na própria gestão da política formativa. Os poucos cursos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, geralmente por meio da plataforma Moodle, são de difícil acesso para muitos professores que atuam em localidades com baixa conectividade, longas distâncias fluviais e ausência de suporte técnico adequado.

Além disso, as condições de infraestrutura das escolas, marcadas pela carência de laboratórios de informática, espaços adequados e equipamentos em funcionamento, tornam o acesso às formações on-line um desafio cotidiano, particularmente para os docentes do interior e das comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

Nesse sentido, destaco a necessidade urgente de fortalecimento do Centro de Formação da Secretaria de Educação, tanto em nível estrutural e de pessoal quanto no que se refere à sua capacidade de planejamento, execução e acompanhamento das ações formativas, principalmente presenciais. É imprescindível que esse centro disponha de apoio financeiro contínuo e de uma rede articulada com as universidades públicas e os institutos federais da região, de modo a descentralizar as formações e garantir a presença física das equipes de formadores nos municípios e comunidades.

A formação presencial, nesse contexto, ainda se mostra como uma estratégia fundamental, não apenas pela resistência de parte dos docentes à modalidade a distância, mas sobretudo pela importância do encontro, da escuta e do diálogo entre pares como dimensões formativas e políticas.

Nesse sentido, uma política estadual de formação continuada para o Amazonas deve ir além da mera oferta de cursos, configurando-se como um projeto de valorização docente ancorado nas realidades territoriais e nas epistemologias locais. Isso implica reconhecer os professores e professoras amazônidas como sujeitos produtores de saberes e protagonistas de processos de reconstrução curricular que afirmem a pluralidade, a justiça social e a decolonialidade como fundamentos da educação pública na região.

Outro ponto recomendável, sugerido a partir das escutas nas comunidades originárias, é a criação de um sistema estadual de educação indígena, com gestão própria, currículo específico e formação de professores indígenas, de modo a garantir a autonomia e a valorização das epistemologias desses povos. Essa proposta emerge da constatação de que as atuais políticas educacionais, mesmo quando incorporam

dispositivos legais voltados à educação escolar indígena, ainda se organizam sob a lógica da subordinação administrativa e curricular, limitando à autodeterminação pedagógica dos povos indígenas do Amazonas. A criação de um sistema estadual próprio deve reconhecer o direito desses povos de definirem suas próprias formas de ensinar e aprender, de acordo com seus modos de vida, línguas, territorialidades e cosmologias.

Durante o trabalho de campo, foi recorrente a denúncia de que as políticas públicas voltadas à educação indígena permanecem fragmentadas, pontuais e distantes das realidades locais. Professores indígenas relataram dificuldades no acesso a materiais didáticos bilíngues, ausência de concursos específicos e carência de formações que contemplem suas epistemologias e práticas comunitárias. Nesse sentido, a instituição de um sistema estadual de educação indígena configuraria um avanço político e epistemológico, capaz de garantir autonomia administrativa, curricular e financeira, fortalecendo o protagonismo dos povos na condução de seus próprios projetos educativos.

Tal iniciativa também representaria um movimento de ruptura com a lógica colonial que historicamente subordina as pedagogias indígenas às diretrizes uniformizadoras do Estado, possibilitando a construção de uma política de educação intercultural e decolonial, fundada no diálogo horizontal entre saberes. Além de assegurar o direito à diferença, um sistema estadual de educação indígena se constituiria como espaço de produção e legitimação de outras epistemologias, contribuindo para a reconfiguração da própria noção de currículo e para a afirmação de uma educação amazônica plural, viva e enraizada nos territórios.

Além disso, é preciso garantir a oferta pública e gratuita do Ensino Médio técnico e profissional em todas as regiões do estado, assegurando o direito de escolha e a efetiva participação dos estudantes em seus percursos formativos. Essa ampliação deve ser compreendida como um compromisso do Estado com a equidade territorial e com a democratização das oportunidades educacionais, considerando que, atualmente, a concentração dos cursos técnicos em Manaus e em algumas sedes regionais aprofunda as desigualdades já existentes entre o centro e o interior do Amazonas.

Durante as entrevistas, docentes e gestores/as destacaram que a ausência de escolas técnicas e de cursos profissionalizantes acessíveis leva muitos jovens a

abandonarem os estudos ou a migrarem para outras localidades, comprometendo tanto o direito à educação quanto a permanência das juventudes em seus territórios. A criação de unidades descentralizadas, articuladas com as vocações econômicas, culturais e ambientais de cada região, poderia contribuir para a formação de jovens comprometidos com o desenvolvimento local e com a sustentabilidade socioambiental da Amazônia.

É fundamental que a expansão do Ensino Médio técnico e profissional não se limite à reprodução de modelos tecnicistas ou instrumentalizadores, mas se oriente por uma concepção de formação integral que articule trabalho, cultura, ciência e território. Tal perspectiva requer o fortalecimento das parcerias entre o Estado, as universidades públicas, os institutos federais e as organizações comunitárias, para que os currículos dos cursos técnicos dialoguem com os saberes locais, valorizando as economias da floresta, as tecnologias sociais e as práticas produtivas tradicionais. Assim, garantir o acesso equitativo ao Ensino Médio técnico e profissional significa, também, reconhecer o direito dos/das estudantes amazônidas de sonhar, projetar e construir seus futuros sem precisar se desvincular de suas origens e de seus modos de vida.

Em paralelo, quero pontuar que, na ocasião da defesa da tese, durante o processo de arguição, uma das observações realizadas pela banca examinadora referiu-se ao título desta pesquisa, especificamente à escolha do termo “desafios” em detrimento de “obstáculos” para a reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas. A partir do debate suscitado, reconheço a pertinência da sugestão, uma vez que o termo “obstáculo” carrega uma conotação que ultrapassa a dimensão interpretativa e analítica de um problema em curso, remetendo à ideia de impedimento concreto que inviabiliza a plena efetivação de um processo.

Assim, considerarmos o contexto empírico e os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com professores/as e gestores/as, torna-se possível afirmar que a reestruturação do Ensino Médio no Amazonas tem sido, de fato, atravessada por obstáculos estruturais, políticos e epistemológicos que comprometem a consolidação de uma política pública efetivamente contextualizada e sensível às diversidades regionais.

Esses obstáculos manifestam-se nas limitações de infraestrutura e conectividade, na ausência de formação continuada que considere as especificidades

amazônicas, nas tensões entre a política nacional uniformizadora e as realidades locais, bem como na insuficiência de espaços de escuta e participação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, concordo que o termo “obstáculo” traduz com maior precisão o que os dados revelam, ou seja, não apenas desafios a serem enfrentados, mas barreiras que, enquanto persistirem, inviabilizam a efetiva reestruturação do Ensino Médio na região.

Todavia, cumpre esclarecer que o título original “Os desafios da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Amazonas” foi mantido por razões de ordem documental e institucional, tendo em vista a tramitação já realizada junto à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), ao Comitê de Ética em Pesquisa e à própria universidade. A substituição do termo implicaria alterações formais em documentos oficiais e nos registros vinculados ao projeto de pesquisa. Assim, a permanência do título não reflete uma discordância teórica, mas a necessidade de preservar a coerência administrativa e documental do trabalho, sem prejuízo ao reconhecimento de que o termo obstáculo representa, conceitualmente, uma leitura mais precisa da realidade investigada.

Para além do exposto, registro como possibilidades futuras de pesquisa o reconhecimento da diversidade como eixo estruturante da política pública educacional, não apenas como uma questão de inclusão ou representatividade, mas de ruptura com as lógicas coloniais e universalizantes que historicamente têm organizado o currículo escolar. Como nos evidenciaram as discussões dos estudos culturais e decoloniais, toda política é também uma disputa de sentidos e de futuros possíveis.

Assim, é necessário que novas pesquisas se debrucem sobre as formas de resistência, reinvenção e reexistência que emergem nos cotidianos escolares do interior do Amazonas, especialmente nas comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, cujas práticas educativas expressam modos outros de pensar e produzir conhecimento. Essas investigações podem contribuir para compreender como os sujeitos amazônidas vêm tensionando, ressignificando e recriando as políticas impostas, produzindo fissuras nas estruturas normativas da escola moderna e abrindo brechas para a construção de currículos situados, pluriepistêmicos e comprometidos com a justiça social.

É urgente que a pesquisa educacional volte o olhar para os territórios como lugares de produção de saberes e políticas, e não apenas como espaços de aplicação de reformas concebidas em centros decisórios distantes. Desse modo, pensar a diversidade como princípio estruturante implica deslocar o foco da homogeneização para o reconhecimento das multiplicidades, das cosmologias e das pedagogias que coexistem no território amazônico, afirmando uma educação que dialogue com a vida, com a floresta e com os povos que nela habitam.

Em perspectiva, considero fundamental o aprofundamento de estudos que articulem políticas curriculares, epistemologias decoloniais e práticas educativas locais, de modo a problematizar as formas pelas quais o Estado brasileiro pode construir políticas públicas que partam dos contextos, saberes e vozes do próprio território. Somente assim será possível vislumbrar uma reestruturação do Ensino Médio que não se limite à adaptação de modelos externos, mas que se constitua como um projeto coletivo, enraizado nas experiências e nos modos de existir dos povos amazônicos.

7. REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMAZONAS. **Documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio**. Manaus: SEDUC/AM, 2023.

AMAZONAS. **implementação da reforma do currículo do Ensino Médio no estado do Amazonas**. Manaus: SEDUC/AM, 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense - Etapa Ensino Médio**. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas**. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto/Manaus – AM. Portaria GS N.061, 25 de janeiro, 2023. Autoriza em caráter excepcional, a Matriz Curricular.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In. MEYER, Dagmar; PARAÍSO,

Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO AMAZONAS, v. 1 -, 1965- , - Manaus: SEDECTI/DEGEO, 2022, v. 34, tab. Anual. Disponível em: <https://www.selecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Anuario-estatistico-do-Estado-do-Amazonas-2021-Oficial.pdf>. Acesso em: 06/10/2024.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais e os discursos do gerencialismo. Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 40-57, 2001.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.: novas redes de políticas educacionais**. Penso, 2012.

BALL, Stephen. **Políticas educacionais: teoria e metodologia**. Cortez, 2001.

BARBOSA, Renata Peres; BUENO, Sinésio Ferraz. **Notas sobre o campo de estudos do currículo: controvérsias críticas e pós-críticas**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. outubro de 2019. Disponível em: *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. outubro de 2019. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf> Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução No 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018.

BRASÍLIA. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Organizado por Helena Abramo. – Brasília: SNJ, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, p. 633-649, 2012.

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: 12 set. 2024.

CASTRO-GOMES, Selma. **Epistemicídio, currículo e formação docente: por uma educação antirracista e decolonial**. In: MACEDO, Elizabeth; SANTOS, Lívia. Currículo, cultura e diferença. Campinas: Papyrus, 2016. p. 129-147.

CAVALCANTE LACERDA JUNIOR, J. O Novo Ensino Médio: a escuta dos educandos no estado do Amazonas. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, v. 16, n. 42, p. 165-181, 30 mar. 2021.

COLLINS, P. H. BORGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, N. F.; NOGUEIRA, S. C. C. **Nem protagonismo e nem autonomia: A implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas**. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023128, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16724>.

CRENSHAW, Kimberlé. 2002. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas 10 (1): 171-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

CRISTINA CONDE NOGUEIRA, et al. **Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias**. Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16899. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16899>. Acesso em: 10 set. 2024.

DAVIS, A. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYREL, Juarez. CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 10/10/2022.

DEL FIORI et al. **Diferenciais no Desenvolvimento das Mesorregiões do Estado do Amazonas: Uma Análise Multivariada**. PMÃ Pereira - Revista de Economia Mackenzie (REM), 2024

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **O Retrocesso da Reforma do Ensino Médio, A BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais – IF’s**. Inter-Ação, Goiânia, v.5, n.01, p. 151-168, jan-abr, 2020. Disponível em: 10.5216/ia.v4Si1.61630. Acesso em: 31/01/2022.

FERREIRA, Marília. **Educação, diferença e desigualdade**. Campinas: Papirus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Sílvio. **Modernidade/Pós-modernidade: Tensões e Repercussões na Produção do Conhecimento em Educação**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.3, p. 551-565, 2006.

GALLO, Sílvio. **Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1 – pp. 33-58, 2008.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. Ciênc. educ. (Bauru) 11 (2). Ago 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 03/01/2024.

GASTALDO, Denise. **Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos**. In. MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Ensino Médio no Brasil: panorama geral e considerações sobre os desafios atuais**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: 7 <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v6.e902>. Acesso em: 31/01/2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações étnico-raciais: saberes construídos na formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: dados sobre a população indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 06.10.2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: dados sobre a população quilombola**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KOHAN, Walter. **Infância e formação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias Pós-críticas, Política e currículo**. Educação, sociedade e culturas, n. 39, 2013, p. 7-23. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Acesso em: 10/10/2022.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3a ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3a ed. SP: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. SP: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MELO, LF de; ROCHA, JE da. **Desafios e possibilidades do novo Ensino Médio na perspectiva de professores de uma Escola Pública**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 12, n. 6, p. e11712642073, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i6.42073. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42073>. Acesso em: 11 set. 2024.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina: a herança do conhecimento colonial e a lógica da desobediência epistêmica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **A ideia de América Latina**. Vozes, 2017.

MIGNOLO, Walter. **A opção decolonial: descolonização do saber, descolonização do ser**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 319-363.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil**. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação, no 18, 2001.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 2a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MNARN01, et al. **Entrevistas narrativas concedidas entre 2024 e 2025, no contexto da pesquisa Desafios para a Reestruturação do Ensino Médio no estado do Amazonas**.

MUYLAERT, Camila Junqueira, et al. **Entrevista narrativa: um recurso importante em pesquisas qualitativas**. Rev. esc. enferm. USP 48 (spe2) • Dec 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 10/12/2023.

NEGRÃO, Felipe da Costa; MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni; ANDRADE, Alexandre Nascimane de; REIS, Darianny Araújo dos. **O Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas**. REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, v. 10, n., 1, e22015, jan. a abr., 2022. <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>.

OLIVEIRA, F. R. de, CAVALCANTE, K. V., & JESUS, E. L. de. (2023). **Sustentabilidade e Educação Ambiental no contexto do Novo Ensino Médio: um olhar sobre a proposta curricular e pedagógica do Estado do Amazonas**. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 18(2), 135–151. <https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.14861>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

PINTO, Samilla Nayara; MELO, Savana Diniz Gomes. **Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo**

mineiro. Educação em Revista. 2021; 37:e34196. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em 31/01/2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RODRIGUES, Ricarte; CUNHA, Dourado; MANSKE, Saliba. (2023). **Novo Ensino Médio: desafios e expectativas.** Devir Educação, 7(1), e-640. <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.640>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. PORTARIA GS Nº 700, de 16 de julho de 2020. Institui Comitê de Implementação da Lei de Reforma do Ensino Médio e Currículo no Estado do Amazonas.

SILVA, Tomás Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** IN: SILVA, Tomás. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A transnacionalização da diáspora negra nas Américas.** Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2011.

SOUZA, IN, Simão, MO de AR, & de Souza, JCS (2023). **Da sala de aula à conexão: desafios para o retorno ao ambiente escolar após a “primeira onda” da pandemia de Covid-19 em Manaus, AM.** Revista Delos. 16 (46), 2416–2436. <https://doi.org/10.55905/rdelosv16.n46-027>.

SOUZA, Marcelo Lopes. **“Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental.** In, SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs). **Territórios e territorialidades: teorias, processos**

e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

TRAVERSINI, Clarice; ANDRADE, Santos; GOULART, Marcos Vinícius; **A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo.** In. PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (Orgs). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial.** In: WALSH, Catherine et al. (orgs.). Educação na América Latina: saberes e práticas sociais e políticas. São Paulo: Vozes, 2009. p. 25-42.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, descolonização e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 50, 2009, p. 97-116.

WALTENBERG, Fábio; SIMIELLI, Lara; SOARES, José Francisco. **Políticas educacionais em ação: As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso?** Fundação Getúlio Vargas, 2021.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. **O (Novo) Ensino Médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal.** REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 48, p. 517-535, OUT./DEZ. | 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9086>. Acesso em: 31/01/2022.

8. APÊNDICES

8.1 [ROTEIRO DA ENTREVISTA](#)

8.2 [TCLE](#);

9 ANEXOS

9.1 Legislação educacional que embasa a Reforma do Ensino Médio

Nº	LEI	DATA	ASSUNTO	LINK
01	Lei de Diretrizes e Bases	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	LDB

02	Lei nº 13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	PNE
03	Lei nº 4.183 – CEE/AM	26/06/2015	Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas	PEE AM
04	Lei Nº 13.415	16/02/2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	LEI 13.415/17
05	Resolução nº 4 - CNE	17/12/2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.	BNCC EM
06	Resolução CNE/CP nº 1	05/01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	DCN EPT
07	Resolução Ad Referendum n.º 083 – CEE/AM	19/07/2021	Estabelece o Cronograma para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, conforme a Lei n.º 13.415/17 que alterou a Lei n.º 9.394/96.	CRONOGRAMA BNCC
08	Resolução Ad Referendum n.º 084 – CEE/AM	19/07/2021	Estabelece Normas para implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas, a partir do regime instituído na Lei nº 9.394/96, Lei nº 13.415/2017 e nas Resoluções nº 03 CNE/CEB de 2018, CNE/CP nº 4 de 2018 e Resolução 083/2021-CEE/AM.	IMPLEMENTAÇÃO NEM AM
09	Resolução Ad Referendum n.º 085 – CEE/AM	21/07/2021	Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio - RCAEM, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as Instituições Públicas e Privadas da rede Estadual de Ensino do Amazonas e dá outras providências.	RCA EM
10	Resolução Ad Referendum n.º 126 – CEE/AM	23/08/2021	Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, Resolução CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018, Resoluções CEE/AM nº 084 e nº 085/2021, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, a serem operacionalizadas na Rede de Ensino da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC).	CRONOGRAMA NEM

11	Resolução nº 168/2021 – CEE/AM	14/12/2021	Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Novo Ensino Médio das Escolas Estaduais do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022. Aprovar, ainda, as Matrizes Curriculares das Escolas do Diurno e Noturno de Jornada Parcial, Escolas de Tempo Integral e Escolas Bilíngue	PCPEM
12	Instrução Normativa nº 002/2022 - SEDUC	25/02/2022	Disciplina os procedimentos operacionais relativos ao cumprimento das atividades laborais referentes à Hora de Trabalho Pedagógico – HTP dos docentes desta Secretaria de Estado de Educação e Desporto-SEDUC, a partir do ano letivo de 2022.	HTP
13	Instrução Normativa nº 003/2022	01/04/2022	Regulamenta e orienta as Escolas da Rede Estadual de Ensino quanto ao cumprimento das normas acerca do Sistema de Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes, a partir do ano de 2022.	AVALIAÇÃO
14	Resolução nº 1	04/10/2022	Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC	BNCC COMPUTAÇÃO
15	Instrução Normativa nº 01/2023/S EDUC	2023	Estabelece os procedimentos referentes à equivalência e ao aproveitamento de estudos relativos ao Itinerário Formativo da estrutura do Novo Ensino Médio – NEM/AM, bem como de estruturas de ensino diferenciadas.	ESTRUTURAS DE ENSINO
16	Resolução nº 01/2023 - CEEI/AM	07/12/2023	Aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Educação Escolar Indígena, pelo período de cinco (5) anos a contar de 2024;	PCPEM INDÍGENA
17	Resolução nº 193/2023 – CEE/AM	19/12/2023	Autorizar, em caráter excepcional, a alteração do Artigo 64 do Regimento Geral da Secretaria de Estado e Desporto Escolar/ SEDUC, especificamente para os alunos finalistas do ensino médio em 2023, não aprovados nos Exames de Recuperação, permitindo que sejam submetidos, no início do ano de 2024, ao Processo Especial de Recuperação nos Componentes Curriculares necessários, em virtude do encerramento em 2023, da operacionalização da Estrutura Curricular da referida etapa de ensino, em decorrência da Implementação da Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2022	
18	Resolução nº 3 – MEC/SEB	01/07/2024	Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão previstas no art. 14, § 1º, incisos I, IV e V, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de	
			2020, para aferição em 2024 e vigência, para fins de distribuição dos recursos da complementação do Valor Anual por Aluno (VAAR), no exercício de 2025.	VAAR
19	Lei nº 14.945	31/07/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.	DCNEM

20	Portaria nº 958 - MEC	19/09/2024	Estabelece os parâmetros para a elaboração, pelas secretarias estaduais e distrital de educação, dos planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.	PLANO DE REESTRUTURAÇÃO
21	Resolução nº 225/2024 - CEE/AM	12/11/2024	Aprovar, em caráter especial, a alteração do Artigo 64 do Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC/ AM, assegurando aos alunos do Ensino Médio, o Processo Especial de Recuperação nos Componentes Curriculares Necessários, até o final do 1º bimestre de 2025.	RECUPERAÇÃO
22	Resolução nº 228/2024 - CEE/AM	12/11/2024	Aprovar as Matrizes Curriculares de Transição da 3ª Série do Ensino Médio, a serem operacionalizadas nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC, para o ano de 2025, sendo elas: 1. Jornada Parcial Diurna; 2. Jornada Integral; 3. Jornada Parcial Noturna; 4. Jornada Integral Bilíngue.	MATRIZ DE TRANSIÇÃO
23	Resolução CNE/CE B nº 2	13 /11/2024	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.	NOVAS DCEM
24	Resolução nº 209 – CEE/AM	12/11/2024	Estabelece o Cronograma de reestruturação do Ensino Médio no Sistema Educacional do Amazonas, conforme a Lei Federal nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que alterou a Lei Federal n. 9.394/96.	CRONOGRAMA REESTRUTURAÇÃO
25	Resolução nº 242/2024 - CEE/AM	03/12/2024	Aprovar as Estruturas Curriculares do Ensino Médio, a serem operacionalizadas nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC, a partir do ano de 2025	NOVAS ESTRUTURAS CURRICULARES
26	Resolução nº 03/2024- CEEI/AM - Ad Referendum.	19/12/2024	Aprovar a Estrutura Curricular para o Ensino Médio - Educação Escolar Indígena - Jornada Parcial, das escolas indígenas da rede estadual de ensino, instituída pela Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024; a contar do ano letivo de 2025.	ESTRUTURA CURRICULAR INDÍGENA
27	Resolução nº 02/2025- CEEI/AM	16/01/2025	Aprovar a Estrutura Curricular do Ensino Médio - Educação Escolar Indígena Integral Plurilíngue (PROETI), da Escola Estadual Indígena Pamuri Mahsã W'í, elaborada de acordo com a Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024; a contar do ano letivo de 2025.	ESTRUTURA INDÍGENA PLURILINGUE

Fonte: Comitê de implementação do Ensino Médio, 2025.