

O NOVO ENSINO MÉDIO: A ESCUTA DOS EDUCANDOS NO ESTADO DO AMAZONAS

THE NEW HIGH SCHOOL: LISTENING TO EDUCATES IN THE STATE OF AMAZONAS

José Cavalcante Lacerda Junior¹

RESUMO

O contexto educacional perpassa por inúmeras articulações e é forjado mediante o envolvimento de diversos atores que participam de seu processo. O texto em cena, pretende destacar a percepção dos educandos em torno do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas. Para tanto, utilizou-se dos dados recolhidos do questionário semiestruturado realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Amazonas no período de maio e junho de 2019. Os dados foram analisados qualitativamente e reverberaram a estruturação da investigação nos seguintes pontos: 1) Percepção sobre a escola e o atual Ensino Médio e 2) Perspectivas para o Novo Ensino Médio. Os resultados sinalizam que a escuta dos alunos, como instrumento de participação no processo, permite reconhecer os meandros que assentam processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio. E ainda, traz à baila os desafios diante da construção de processos educativos que vislumbram o lugar do Ensino Médio no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Percepção.

ABSTRACT

The educational context runs through innumerable articulations and is forged through the involvement of several actors who participate in its process. The text on stage, intends to highlight the students' perception of the New High School in the State of Amazonas. For that, we used the data collected from the semi-structured questionnaire carried out by the State Department of

¹ Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - PPGCASA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pesquisador nos Grupos de Pesquisa Educação Ambiental com Comunidades Urbanas na Amazônia e Infância e Educação no Contexto Amazônico. Atua como professor no Instituto Federal do Amazonas. E-mail: jose.cavalcante@ifam.edu.br

Education and Sports of Amazonas in the period from May to June 2019. The data were analyzed qualitatively and reverberated the structuring of the investigation in the following points: 1) Perception about the school and the current High School and 2) Perspectives for the New High School. The results indicate that listening to students, as an instrument of participation in the process, allows recognizing the intricacies that underlie the teaching-learning process in high school. And yet, it brings up the challenges facing the construction of educational processes that envision the place of high school in the contemporary context.

Keywords: BNCC. High School. Perception.

INTRODUÇÃO

A crise econômica e política instaurada nos últimos anos no país tencionam o debate em torno de inúmeros temas: intensificação das desigualdades (OXFAM, 2018); a eminência do retorno do país ao mapa da fome (FAO, 2018); desaceleração e estagnação do crescimento econômico, onde o mercado de trabalho segue deteriorado (LAMEIRA; CORSEUIL; RAMOS; CARVALHO, 2019) e aumento nos índices de violência (IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). Mais recentemente, os indicadores econômicos e as ideologias que pautam o fazer político hodiernamente colocam o tema da Educação, mais do que nunca, no centro das pautas do cenário brasileiro como uma urgência e necessidade.

Pensar o contexto educacional exige não somente reflexão, mas interpõe intensa responsabilidade com as lutas e conquistas realizadas até o momento em torno das políticas públicas voltadas para a Educação. Para tanto, o manejo em torno de políticas, programas e projetos educacionais necessitam dialogar cada vez mais com as realidades vivenciadas pelos atores que conformam a comunidade escolar: alunos, professores, pedagogos, pais/responsáveis e comunidade no entorno – com as conjunturas que atravessam os “olhares” sobre a Educação.

Essa perspectiva deve assentar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio - NEM, instituído pelo Ministério da Educação, o qual tem como fundamentação a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), que altera a carga horária mínima do Ensino Médio - EM para pelo menos 1000 horas anuais, além de contemplar uma nova organização curricular apontada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

(BRASIL, 2017b), com foco nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas).

A organização curricular no nomeado NEM deve aglutinar as competências e habilidades indicadas na BNCC de tal modo que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não pode exceder 1800 do total de carga horária, além de contemplar os itinerários formativos, arranjo curricular mais flexível, que pode ser organizado a partir das quatro áreas de conhecimento (indicadas acima) e da formação técnica e profissional, que deve levar em consideração a relevância social e os interesses dos alunos (BRASIL, 2017b).

Na esteira desse último aspecto, interesse dos alunos, o texto em cena, aponta um recorte para esse processo de implementação tendo como ponto de partida a escuta dos alunos acerca do NEM no Estado do Amazonas. Para tanto, utilizou-se dos dados colhidos pelo Questionário semiestruturado de Escuta aos alunos realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos, realizado no período de maio e junho de 2019 e divulgado em seu portal eletrônico (Cf. <https://www.sabermais.am.gov.br>), além de observação participante no decorrer do processo de aplicação do questionário.

Os dados foram analisados qualitativamente (SERRANO, 1998; MINAYO, 2002) e estão organizados em dois tópicos, a saber: 1) Percepção dos educandos sobre o Ensino Médio e 2) Perspectivas para o Novo Ensino Médio, conforme de destaca abaixo. O texto objetiva, dessa forma, analisar a percepção dos educandos em torno do NEM no Estado do Amazonas, tendo como base seu processo de implementação.

Portanto, faz-se necessário destacar as questões que norteiam o estudo, de forma alguma, pretende esgotar a reflexão acerca das temáticas que emergem no bojo de tal experiência, mas configura-se como uma problematização que emerge de um processo em construção que exigirá não somente tempo para adaptação, mas de intensas discussões sobre os rumos da educação no contemporâneo.

PERCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA E O ATUAL ENSINO MÉDIO

As escolas da rede estadual de ensino no Estado Amazonas estão em processo de implementação do NEM Esse processo, coloca a BNCC no centro de intensas discussões em torno dos rumos que

as políticas educacionais irão tomar. Em meio a tantas críticas, que perpassam desde sua construção (COSTA; COUTINHO, 2018) até os interesses mercadológicos (GONÇALVES, 2017), a BNCC é uma realidade da qual não se pode esquivar.

A BNCC traz mudanças. Entre elas seu aspecto normativo que serve de orientação para instituição dos currículos, o qual determina uma flexibilidade na distribuição dos conteúdos a partir dos “anseios” apresentados pela comunidade escolar. Pelo discurso oficial, a BNCC deixa a escola está no centro da rede de ensino. Cada escola deve buscar sua assinatura e identificar suas potencialidades de prosseguir.

A BNCC traz o anseio de reconhecer essa “assinatura” mediante a intersecção da comunidade escolar e a rede estadual. Idealiza-se uma escola como verdadeiro condutor que movimenta a engrenagem. Por outro lado, observa-se uma fragilidade desse discurso quando se observa as condições (materiais e humanas), ainda não foram dimensionadas em toda a seriedade que exige esse processo (COSTA; COUTINHO, 2018; GANÇALVES, 2017)

As fragilidades e as dependências das escolas frente as hierarquias que se amalgamam no processo educativo, por exemplo, reservam a escola um território de pouca autonomia para se posicionar diante dos processos decisórios, ao passo que é nela que se articula o conjunto de atores: alunos, professores, técnicos e comunidade, que vivenciam, pensam, analisam e conformam o “tom” das tramas feitas na rede de ensino.

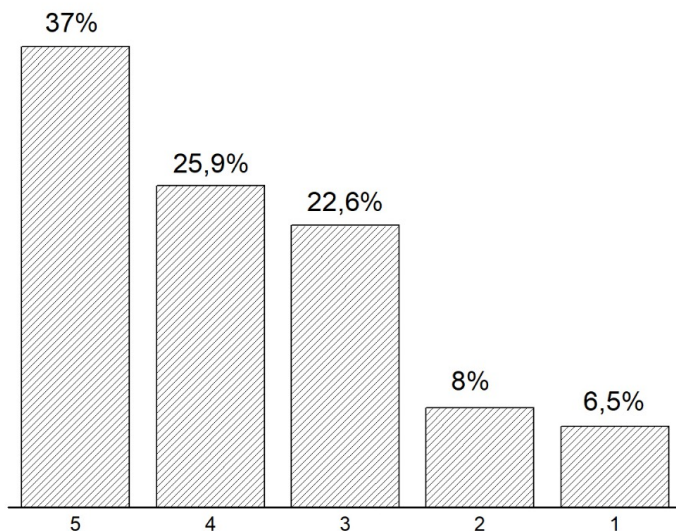
O processo é, em si, prenhe de inúmeras considerações, que se vislumbra uma extrema atenção com os caminhos que irão pautar o fazer educativo. Dessa forma, é importante refletir e reconhecer que muitos aspectos precisam ser discutidos e a pluralidade de atores que envolvem essa dinâmica necessita ser reconhecido. Dessa forma, é relevante salientar os interesses dos educandos na trama de todas essas intersecções.

Diante dessa conjuntura, o que os educandos percebem o EM? Para problematizar tal indagação utiliza-se o questionário supracitado, onde participaram 64 mil alunos do EM da rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas. Destaca-se que a organização da rede se configura a partir da dimensão territorial do Estado e as singularidades logísticas como o transporte fluvial. Dessa forma, a rede se articula em uma administração voltada tanto para a Capital, Manaus, articulada a partir de 7 coordenadorias distritais quanto

para o Interior, que se articula em coordenadorias regionais presentes em cada município.

Os respondentes estavam presentes tanto em escolas parciais como em escolas de tempo integral, tendo, por fim, as faixas etárias de 15 a 17 anos como as mais salientes. Uma primeira observação que se depreende do questionário é a relação dos educandos com a sua escola (Cf. Gráfico 1). Em uma escala de 1 a 5, onde 1 indica pouco acolhido e 5 muito acolhido, os níveis 4 e 5, aglutinam 62,9% das respostas, isto é, a maioria dos alunos sinalizam a escola como um ambiente educativo acolhedor.

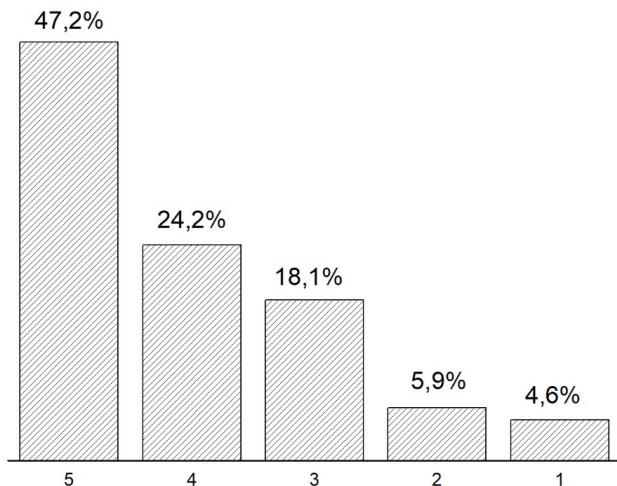
Gráfico 1 – Sente-se acolhido pela escola?



Fonte: Seduc (2019)

Essa perspectiva é reforçada quando o questionamento se refere a preocupação da escola com sua aprendizagem, novamente em uma escala de 1 a 5, onde o nível 1 representa pouco preocupada e o 5 muito preocupada, verificou-se que 71,6% dos alunos apontam que sentem a preocupação da escola com seu processo de aprendizagem (Cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 – A escola se preocupa com a sua aprendizagem



Fonte: Seduc (2019).

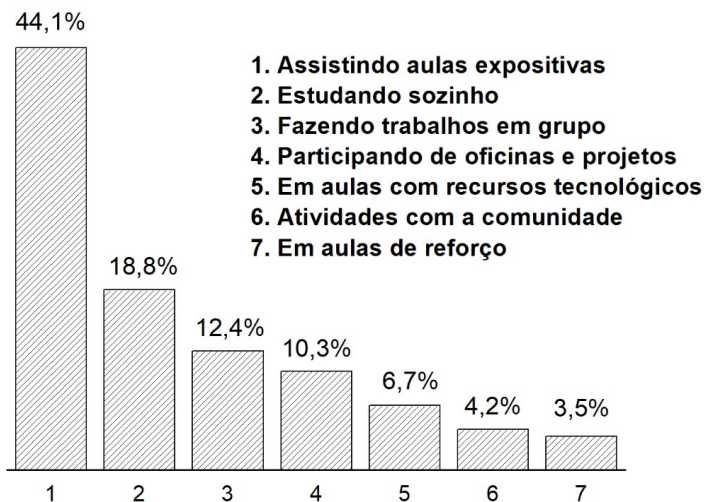
Esse contexto, salienta a relevância social da escola nas relações cotidianas (SILVA; FERREIRA, 2014). O acolhimento e o reconhecimento da preocupação com a aprendizagem sinalizam a escola como lugar constituído de envolvimento e pertencimento nas relações, o que fortalece os laços de cidadania e reverbera um exercício de convívio.

E ainda, a concepção de uma escola que acolhe está na base de um ambiente que provoca o reconhecimento da alteridade, principalmente, no que diz respeito aos aspectos inclusivo, o que pode colocar em prática, por exemplo, a efetivação dos direitos humanos, onde seus atores sentem-se visibilizados e reconhecidos (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Para além desse cenário, o “sentir-se bem” na escola aglutina a relevância, principalmente, em aspectos do desenvolvimento pessoal, por vezes sentenciados a um relativismo que impregna a escola de uma configuração cada mais individualizante, onde a experiência mais exitosa é a *Homeschooling*, termo inglês para escolarização das crianças no espaço da casa, cada vez mais expressiva no Brasil (ANED, 2016). A escola é um arranjo coletivo e como tal exercita a inter-atuação.

Nesse sentido, quando os educandos foram indagados sobre a estratégia que melhor favorecia o processo ensino-aprendizagem, a resposta mais sinalizada foi assistindo aulas expositivas, aquela em que o professor fala, o aluno escuta e realiza anotações, representando 44,1%, de acordo com o gráfico 3.

Gráfico 3 – Como você mais aprende?



Fonte: Seduc (2019) adaptado pelos autores (2020).

Observa-se que além de reconhecimento da escola no conjunto das relações observa aqui, a influência de abordagens tradicionais no ensino, onde a ideia de aprendizagem está associada a uma mecânica de escuta e exercício. A disciplinarização e automatização dos gestos e pensamentos refletem uma reprodução social baseada na simetria e homogeneização da aprendizagem, que prima pelo resultado (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

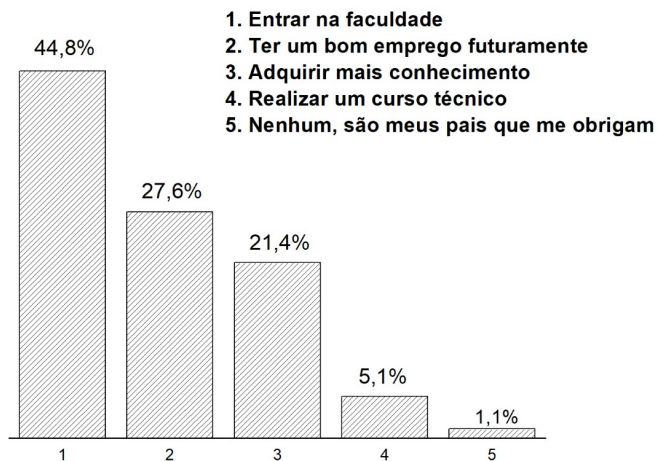
Isso não significa que outras abordagens não sejam percebidas, uma vez que podem ser adaptadas e aperfeiçoadas a partir do modelo tradicional (LEÃO, 1999). As nomeadas metodologias participativas, por exemplo, onde o educando desempenha um protagonismo na realização de atividades ativas, expressam 26,9%. Tais sinalizações são descritas quando indicam que aprendem realizando trabalhos

em grupo, participando de oficinas (12,4%), projetos e atividades (10,3%) que envolvam a comunidade dentro e fora da escola (4,2%).

Outra maneira de aprendizagem emerge quando o processo ocorre por intermédio de um acompanhamento, seja por ferramentas tecnológicas (6,7%) seja quando se configura em um reforço escolar (3,5%), configurando 10,2% dos respondentes. Nota-se que a noção de aprendizagem está mais associada a um elemento que complementa ou adiciona ao processo. Essa perspectiva é interessante, pois, uma quase o dobro dessa sinalização, 18,8%, sinaliza que gosta de aprender sozinho.

Ao serem questionados sobre a principal razão de cursarem o EM a resposta mais indicada foi entrar na faculdade, 44,8% (Cf. gráfico 4). Ainda nessa perspectiva, 5,1%, indicaram cursar o ensino técnico. Nota-se que quase a metade dos educandos, (49,9%) indicam uma compreensão do EM como um "trampolim" para outro momento de formação no futuro, seja técnico seja superior (KRAWCZY, 2011).

Gráfico 4 – Principal motivo para cursar o Ensino Médio



Fonte: Seduc (2019) adaptado pelos autores (2020).

Essa compreensão do EM como território de passagem traz uma compreensão alicerçada nas discussões em torno do objetivo

do EM e sua organização estão articuladas, no Brasil, nas políticas neoliberais que pautaram a educação no Brasil nos anos 90, as quais ensejam nesse campo o mundo do trabalho e o Ensino Superior como referências (MOURA, LIMA FILHO, 2019). O êxito profissional está vinculado ao esforço empregado no EM para alcançar um lugar que forje essa formação, seja universitário (em maior escala) seja técnico (em menor escala).

É nessa perspectiva, que uma outra parte dos respondentes sinalizam para os objetivos do EM destacado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), como a preparação para o mercado de trabalho, onde 27,6% dos alunos indicaram cursar para ter um bom emprego futuramente. Observa-se que a expressão do EM coaduna esse período a um ideário em que a escola forma e o universo do trabalho absorve. A formação no EM está voltada para a adequação aos processos de trabalho.

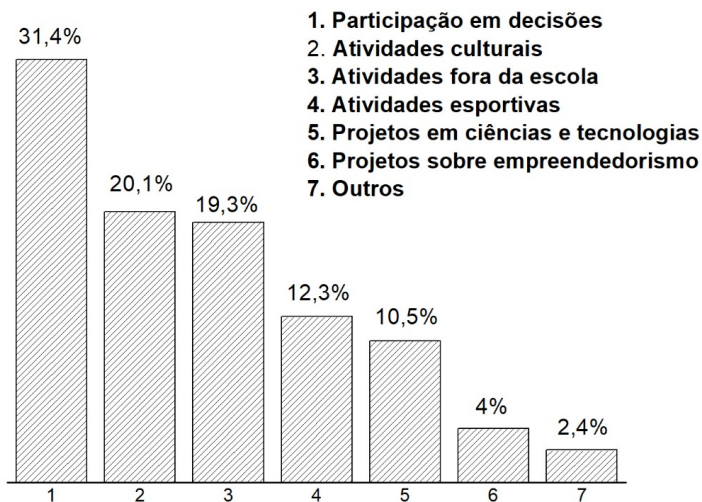
Para além dessa perspectiva, percebe-se entre as repostas a compreensão do EM como um território de formação geral da condição humana, por intermédio de conhecimentos (MOURA, LIMA FILHO, 2019). Esse sentido, revela-se na sinalização de 21,4% dos educandos que apontam cursar o EM para consolidar e aprimorar o conhecimento adquirido. Por fim, 1,1% indicou que nenhuma das repostas acima, pois, são seus pais que o obrigam a cursar o EM.

Assim, a percepção em torno da escola e do EM para os educandos assenta-se em uma compreensão na qual a escola possui um lugar de acolhimento de seus atores. E ainda, reverbera um lugar marcado pela lógica do rendimento que deve ser vencida e não como lugar de vivência e reflexão em torno dos projetos pessoais e desafios sociais emergentes.

PERSPECTIVAS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Reconhecida a percepção dos educandos sobre a escola e o EM, é importante destacar o que poderia ser realizado em uma nova organização do EM, isto é, o que eles poderiam indicar como relevante para o NEM. Para tanto, observa-se, ao serem indagados sobre possíveis iniciativas que gostariam de ter em sua escola, uma diversidade de possibilidades, conforme se destaca no gráfico 5.

Gráfico 5 – Que tipos de iniciativa você gostaria de ter na sua escola?



Fonte: Seduc (2019) adaptado pelos autores (2020).

Verificando os itens apresentados, percebe-se que as respostas que envolvem a participação dos educandos em alguma atividade, 31,4%, possuem significativa relevância. Nessas encontram interesses em participar de grêmios estudantis/conselhos de classe, sugerir algum componente escolar para estudo e estar em atividades que integrem professores e pais (7,0%). É notório a indicação dos educandos em não serem vistos apenas como receptáculos de práticas e conteúdo. Sinalizam diretamente o desejo de participar e se constituir como parte ativa do processo.

Esse envolvimento é significativo no processo ensino-aprendizagem. Ao se sentir mais próximos das atividades o pertencimento e as significações do contexto perpassam construções mais efetivas (BOURDIEU, 1996), ou seja, o ensino não pode ser conformado como repasse de conhecimento e a aprendizagem como recebimento. A efetivação desse processo envolve troca elaborações de sentido que se firmam proximidade e interação com os fenômenos.

Outro ponto importante a ser mencionado é que as iniciativas possuem dois eixos em destaque. A primeira diz respeito as atividades

e oficinas culturais (cinema, música, dança, teatro e festivais), 20,1%, e as atividades esportivas com 12,3% das respostas. Nota-se que os alunos salientam que o ensino não é uma prática constituída somente dos elementos formais da educação, mas transcende em atividades não formais que podem explorar competências e habilidades em diversas linguagens, como a arte e o esporte.

Esse aspecto é bem significativo nas experiências realizadas nos municípios do interior do Estado do Amazonas, onde a escola articula junto a *pólis* os jogos escolares, os campeonatos, as apresentações artísticas, as manifestações folclóricas, etc. Além das igrejas cristãs, são as escolas em sua interface com outras linguagens que reverberam as relações sociais produzidas contextos amazônicos. Elas marcam, assim, uma integração direta entre os vários campos possíveis de forjar o ato educativo, daí a relevância da arte e esporte no cotidiano escolar.

O segundo aspecto de destaque é a realização de atividades em Ciências e Tecnologias, onde 10,5% dos alunos destacam o interesse em desenvolver algum tipo de projetos, como mostras e feiras de ciências. E ainda, 6% reverberam interesse em projetos que incentivem o empreendedorismo.

Tais indicações estão previstas e atravessam a composição curricular no NEM e como tal devem recordar a necessidade da interlocução com a Educação em Ciências, não somente para melhorar os parcos índices do país no desempenho dos alunos em relação as Ciências, onde o Brasil fica abaixo da média dos países da OCDE (PISA, 2015). Mas, para fazer interlocução com o que a BNCC intenciona por intermédio do letramento científico (BRASIL, 2017b) e com todos os meandros que a área de Ensino de Ciências apresenta, como a alfabetização científica, a cultura científica e a divulgação científica: capacidade do educando atuar no e sobre o mundo a partir dos processos da Ciência (BRASIL, 2017b).

Enfim, 19,3% demonstraram o interesse de atividades realizadas não somente fora da sala de aula, mas fora da escola por intermédio de projetos, oficinas, aulas extras, etc. Aqui há outra sinalização importante dos alunos. A escola está no centro, mas a compreensão de escola não se reduz a atividades em sala de aula (GOHN, 2006). Conforme se verifica, a compreensão de escola está inteiramente dimensionada em fazeres dinâmicos que dialogam para além da

escola. O aluno quer participar, quer desenvolver atividades não formais e quer transcender os muros da escola.

Conforme se verifica, pensar os processos educativos no NEM a partir de tais iniciativas transpõe a simples transmissão de conhecimentos para fazeres pedagógicos e didáticos. Esses devem vislumbrar a aproximação das vivências sociais construídas e dialogar com os conhecimentos formais escolares, possibilitando a construção de iniciativas participativas e de engajamento dos educandos.

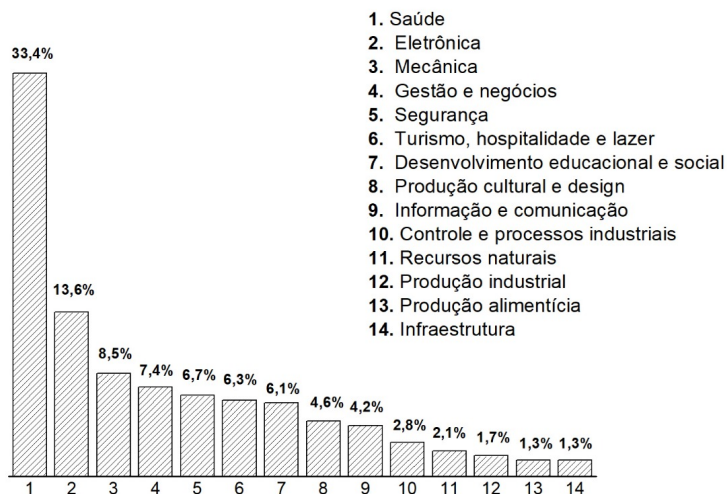
Na esteira de como deveria se constituir o NEM foi questionado sobre os possíveis itinerários formativos que os educandos teriam mais interesse em frequentar e participar. De modo geral, as quatro áreas de composição curricular do NEM tiveram indicações próximas: 1) Linguagens e suas tecnologias (17,6%); 2) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (15,7%); 3) Ciências da Natureza e suas tecnologias (15,5%) e 4) Matemática e suas tecnologias (15,3%). O destaque nesse item foi a formação Técnica e Profissional com 35,9%.

A formação técnica e profissional aglutinada ao NEM será um dos maiores desafios desse processo de implementação. Essa premissa já sinalizada na constituição do EM, onde a ideia de escola se desenvolve sob a ótica do modelo industrial, ganha ênfase e busca-se um currículo mais operacional e integrado aos serviços do discurso neoliberal (LIMA FILHO, 2019). A educação adapta-se a lógica do mercado e a escola é sua extensão.

Por isso, quando questionados se gostariam de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o NEM, 90% dos alunos indicaram que sim, sendo a própria escola 54%, como local de preferência para a realização do mesmo, em detrimento de 30,3% que optam pela realização em outras instituições de ensino (fora da escola) e 15,7% em um ambiente de trabalho. No que diz respeito ao horário para a formação, 68,1% indicam o contraturno e 31,9% no mesmo turno em que cursa.

Por fim, perguntou-se aos alunos qual área você gostaria de fazer sua formação técnica e profissional. Aqui, também, observou-se uma diversidade de respostas, conforme se explicita no gráfico 6. Entre as áreas apontadas, nota-se a área de saúde, 33,4%, como a mais proeminente, seguida pelas áreas de eletrônica, 13,6%, e mecânica, 8,5%. Aqui há um diálogo direto com a realidade social vivenciada no Amazonas.

Gráfico 6 – Área de Formação Profissional e Técnica



Fonte: Seduc (2019) adaptado pelos autores (2020)

No primeiro caso, a saúde, os dados da Pesquisa Nacional de Saúde elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), demonstra que 83,6% da população amazonense busca atendimento na rede pública, além desse aspecto da dependência do Sistema Único de Saúde existe a falta de profissionais, principalmente do médico no interior do Estado. Por sua vez, no segundo e terceiro itens, eletrônica e mecânica, o fenômeno Zona Franca de Manaus parece ainda intervir na construção de expectativas para aqueles que buscam a formação profissional.

Notou-se nas áreas indicadas a ausência de atividades voltadas para o imaginário que circula em torno das discussões sobre o Amazonas e, de modo geral, a Amazônia, isto é, áreas como meio ambiente e sustentabilidade. Apesar de tais áreas estarem associadas aos itens: turismo, hospitalidade e lazer com 6,3% e tecnologias e atividades profissionais voltadas aos recursos naturais com 2,1%.

Esse cenário impõe um destaque para pontuar duas considerações: 1) o imaginário ambiental e os urgentes discursos sustentáveis não encontram correspondência com as expectativas geracional dos respondentes; ou 2) essas áreas precisam ser melhor estimuladas, discutidas e implementadas para criar uma

identificação e consolidação como algo necessário no contexto amazônico.

Tais considerações não constituem o escopo fundamental desse texto e, sem dúvida merecem aprofundamento em outro texto. No entanto, destaca-se, que a construção dos itinerários formativos no eixo técnico-profissional podem estar associada as demandas sociais de cada município, uma vez que o questionário apresentado permite a verificação dessas áreas por cada município ofertando, assim, para a rede de ensino a oportunidade de consolidar áreas estratégicas que indiquem correlação do fazer educativo com o desenvolvimento profissional mais premente nos municípios.

Essa perspectiva, exercita a compreensão de que o processo educativo no NEM apesar de carregar um continuísmo das políticas liberais que formularam o EM pode dialogar com elementos contextuais do cenário onde o enredo se desenrola. A ideia de educação como progresso, marca da modernidade sólida, pode dialogar com as tramas que emergem dos fios que configuram na líquida modernidade (BAUMAN, 2001).

Diante do quadro exposto a escuta dos alunos permite o envolvimento desses atores na composição do NEM, mas, fundamentalmente, um reconhecimento político na maneira de construir essa ação educativa. Esse é um dos fios que se deve observar na construção do NEM: o processo educativo não é unilateral, precisa ser tecido no ate e desate de inúmeros interesses e atores.

Assim, a representação social do EM perpassa por mudanças e a participação e envolvimento dos educandos é uma condição *sine qua non* para garantir um EM universal, com qualidade socialmente referenciada e vise a construção de uma sociedade democrática (LIMA FILHO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade da escuta dos atores que envolvem a diversidade das experiências escolares não comporta impressões de gabinete e nem apontamentos de "cima pra baixo". A experiência é em rede, em contato e em diálogo, a partir dos seus atores: alunos, professores, pais/responsáveis, gestão e comunidade do entorno. Dessa forma, escutar os questionários é fugir de impressões que não coadunam com a vivências empíricas de cada escola.

Aqui está uma possibilidade de constituir na rede uma percepção sobre o NEM que vá além da representação dos interesses mercadológicos, ainda, mais nesse momento, onde a educação pública sofre intensos ataques. As escutas podem evidenciar as vozes e percepções dos seus atores, mas, também, podem eclodir saberes, conhecimentos e etnoconhecimentos que sedimentam esse lugar chamado Amazônia.

Se o século XX vivenciou o ápice da educação escolar, isto é, o ensino a grupos diversos com o intuito de homogeneizá-los. O século XXI traz uma escola que necessita dialogar com a conjuntura contemporânea e se reinventar diante dos dilemas contemporâneos. Torna-se necessário escutar e, essencialmente, ler, conhecer e aprofundar os fundamentos que sustentam esse momento para não cair em retrocessos e discursos fáceis.

O NEM tem sido uma experiência de intensos debates, críticas e ponderações, onde sua constituição está em andamento e necessita de intensa socialização, vivência e análises em torno de seu fazer. O momento é de profunda atenção para com as políticas educacionais que nos antecederam até esse momento. Vive-se a experiência do processo e isso significa que a abertura ao novo não pode se pautar em ideias fechadas e soluções simplórias. É hora de se reinventar e garantir as lutas que garantiram a educação pública.

Por fim, o percurso esboçado, até aqui, acentua uma perspectiva assentada na necessidade de a implementação vivenciar o cotidiano de onde ocorre o fazer escolar. É hora de descentralizar. É hora de sair da "sede", articular as percepções e salvaguardar os interesses constitucionais de uma educação para todos. É hora exercitar a rede. É hora de acolher a diversidade dos atores. É hora de se reconhecer para não se perder.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR – ANED. **Dados sobre educação domiciliar no Brasil, 2016. Disponível em** <<<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>>. Acesso em 19 de março de 2020.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: SP: Papyrus Editora, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html>. Acesso em: 22 de fevereiro 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de fevereiro 2020.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, vol.43, n.4, Porto Alegre, outubro – dezembro, 2018.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432>. Acessado no dia 21 de fevereiro de 2020.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa nacional de saúde, 2013: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências. Rio de Janeiro: IBGE, 2015 .Disponível em << <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>>>. Acessado no dia 10 de março de 2020.

KRAWCZYC, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, setembro-dezembro, 2011.

LAMEIRAS, M.A.P; CORSEUIL, C.H.L.; RAMOS, L.R.A.; CARVALHO, S.S. Mercado de Trabalho, Carta de Conjuntura, n.43. **Instituto de Pesquisa Aplicada**, 2º trim. 2019. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34747 />. Acessado no dia 21 de fevereiro de 2020.

LEÃO, D. M. M.. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Caderno de Pesquisa** [online]. 1999, n.107, pp.187-206, 1999.

LIMA FILHO, D. L. A Reforma do Ensino Médio e a construção de nossa resistência em defesa da Educação Pública. **Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 4, outubro-dezembro, 2019.

MARIUSSI, M.I.; GISI, M.L.; EYNG, A.M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, vol.22 no.3, julho-setembro, 2016.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L. Desigualdades no Novo Ensino Médio: o que faz o estudante-trabalhador. São Luiz. **Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 4, outubro-dezembro, 2019.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT – PISA. **Results from Pisa 2015**. Disponível em <<www.oecd.org/pisa > PISA-2015-Brazil-PRT>>. Acesso em 21 de março de 2020.

O novo Ensino Médio: a escuta... - José Cavalcante Lacerda Junior

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO ESTADO DO AMAZONAS – Seduc. **Devolutiva do questionário de escuta – 2019**. Disponível em <<<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/devolutiva-do-questionario-de-escuta>>> Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

SERRANO, G. P. **Investigación Cualita**: retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

SILVA, L. G.M.; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e Docência**, v.5, n.2, dezembro, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA – FAO. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo**: Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición, Roma, 2018. Disponível em << <http://www.fao.org/state-of-food-security-nutrition/es/>>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

OXFAM/BRASIL. **País Estagnado**: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras 2018. Disponível em << https://www.oxfam.org.br/.../relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

Submetido em 08 de maio de 2020

Aceito em 24 de setembro de 2020

Publicado em 22 de março de 2021

