

DESIGUALDADES RACIAIS

REVISTA
**SABERES
DA AMAZÔNIA**

CIÊNCIAS JURÍDICAS, HUMANAS E SOCIAIS



VOL. 5 | N. 11

Julho-Dezembro 2020 | ISSN: 2448-0576

TEM COR NA EDUCAÇÃO? O NOVO ENSINO MÉDIO E A AMPLIAÇÃO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Vinicius de Souza Santos

Valdenia Guimarães da Silva Menegon

Lígia Emanuela Costa Alves

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar sobre as demandas impostas às redes públicas e privadas de todo o território nacional, a partir da necessidade de implementação do Novo Ensino Médio e como a reforma produziu desafios para o grupo de professores que tiveram que se adequar às novas demandas exigidas pela legislação. O artigo também faz discutir como a reformulação do Ensino Médio possui um viés mercadológico e coloca em risco a emancipação de jovens pobres e negros, já que através da Base Nacional Comum Curricular podem ter que se adequar às realidades pensadas fora da realidade dos seus territórios. Trata-se de uma revisão de literatura e análise documental. Os resultados levam a concluir que a reformulação do Novo Ensino Médio possui um forte viés mercadológico que, ao contrário do que afirma o discurso, não produz condições necessárias à produção de uma educação que esteja pautada nas realidades territoriais, nas questões de classe, gênero e raça e que combatam as desigualdades.

Palavras-Chave: Educação; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio; Raça, Classe.

Abstract: This article aims to analyze the demands imposed on public and private networks throughout the national territory, based on the need to implement the New Secondary School and how the reform produced challenges for the group of teachers who had to adapt to the new demands demanded by the legislation. The article also analyzes how the reformulation of Secondary Education has a marketing bias and puts the emancipation of poor and black youths at risk, since through the National Common Curricular Base they may have to adapt to realities thought outside the reality of their territories. This is a literature review and document analysis. The results lead to the conclusion that the reformulation of the New Secondary School has a strong marketing bias that, contrary to what the discourse claims, does not produce the necessary conditions for the production of an education that is based on territorial realities and issues of class, gender and race.

Key words: Education; Common National Curriculum Base; New High School; Race, Class.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise sobre as demandas impostas às redes públicas e privadas de todo o território nacional, a partir da implementação do Novo Ensino Médio e como a reforma produziu desafios para o grupo de professores que teve que se adequar às novas demandas exigidas pela legislação. O artigo também faz uma análise sobre como a reformulação do Ensino Médio possui um viés mercadológico que coloca em risco a emancipação de jovens pobres e negros, já que a Base Nacional Comum Curricular, ao adotar um conjunto de conteúdos comuns a todas as instituições que ofertam ensino médio, esquece a diversidade de realidades que afeta nossos territórios.

Trata-se de uma revisão de literatura e análise documental, feita a partir de artigos publicados por especialistas na área e documentos expedidos pelo Estado Brasileiro, de modo especial, leis, portarias, notas técnicas do Conselho Nacional de Educação e documentos do Ministério da Educação.

Compreende-se que uma das maiores dificuldades que se apresentam com a reformulação do Ensino Médio é o modo como ele se estruturou de forma muito rápida, sem que gestores e professores pudessem estar realmente imbuídos do seu funcionamento. Além do fato que, os professores tiveram que se adequar às pressas, para atuar sob uma nova perspectiva de formação dos estudantes, muitos sem uma formação adequada e sem a devida compreensão do funcionamento da chamada parte diversificada do currículo que passou a integrar o Ensino Médio.

Toda reformulação do Ensino Médio foi pautada nas diretrizes instituídas desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até chegar à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que é o documento que normatiza o conjunto de princípios gerais e progressivos das aprendizagens consideradas essenciais e que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem se apropriar ao longo da sua vida escolar, além de prever a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos ou trilhas da aprendizagem.

Na prática, trata-se, de acordo com o próprio documento, "... de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los" (MEC, 2018, p. 12).

O artigo está dividido em três partes, sendo esta introdutória, seguida de dois tópicos abordando uma espécie de linha do tempo acerca da educação brasileira e as mudanças que culminam na aprovação da legislação que regulamenta o novo Ensino Médio. O tópico seguinte faz a análise sobre o ensino médio e as questões raciais, seguida das considerações finais.

Qual educação mudará o Brasil?: O Novo Ensino Médio e seu papel no reforço às desigualdades sociais.

Quem terá acesso ao debate político de ciência?
Quem sempre fez!
Quem vai fazer curso técnico?
Quem sempre fez!
(Rita Von Hunt)

A frase acima, trata de uma provocação acerca da implantação da nova política que regulamenta o ensino médio no Brasil, em uma espécie de retorno a velhos projetos educacionais que impõe lugares sociais a partir das conexões existentes entre a estrutura racial brasileira e as variáveis de classe, gênero, deficiências, entre outras. Aponta para a existência de um projeto epistêmico que anula, apaga histórias e memórias de povos não brancos, não ricos e todos os outros que não exercem o poder.

Utilizando os ensinamentos de Boaventura Sousa Santos, epistemicídio é o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais de povos não brancos e que não são apreendidos pela ciência ocidental que carrega as marcas da branquitude. O conceito é relevante quando os documentos oficiais do estado brasileiro, no quesito educação, priva de maneira efetiva o acesso e a permanência de estudantes negros e indígenas dos espaços escolares ou ainda quando a educação ofertada a esses grupos, os empurram para trabalhos subalternizados e profissões precarizadas. Enquanto sociedade racializada, o Brasil opera a inferiorização do conhecimento africano do continente e em diáspora e de povos originários, produzindo uma educação que não se alicerça na realidade da comunidade em que vivem seus estudantes.

A educação brasileira foi por muitos anos moldada por ideais que tinham como proposição a mercantilização da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Entre as décadas de 1970 a 1990, os trilhos que conduziam a educação ocidental, definindo os espaços em que grupos da sociedade podiam ocupar, baseavam-se em uma vertente educacional guiada pelo grande capital. Uma educação que se apresentava como a solução para as crises financeiras, políticas e ideológicas, pautada sobretudo na tecnificação para pretos e pobres e a universidade para os pertencentes à classe média ou alta, seguindo as definições do IBGE.

Não obstante a essa característica bem distante das discussões formais da aprendizagem e do processo de ensino que envolvia a sociedade brasileira entre os anos de 1970 e 1990, as sociedades ditas tradicionais que no seu tempo já refletiam a máscara obscurantista do neoliberalismo econômico (CORRÊA, GARCÍA, 2018) e do fascismo segregacional, estavam os grupos que eram colocados como segunda opção, ou se fossem lembrados, como participantes das discussões escolares. Entre esses grupos, encontrava-se a população afro-brasileira e afro-indígena.

A vertente europeia positivista e com facetas capitalistas desmembrava os marcadores sociais da educação, e negava-se a aceitar que seus espaços eram formados por elas, produzia então seu grande trunfo, o abismo da desigualdade social não-velada, mas escancarada num projeto político de poder. (SAVIANI, 2018)

Essas facetas foram fundidas a partir dos reflexos da Revolução Industrial que em sua constituição produziu no século XVIII um arsenal de metodologias pautadas na perspectiva de formar pessoas para a chamada liberdade individual e para atuarem nas pautas que envolviam as indústrias daquela época, uma formação focada no e para o trabalho com qualificação específica. Aos pobres a educação para o trabalho, para a “corte” a educação para sua iluminação.

Isso parece-nos semelhante? Quando pensamos a formação do Novo Ensino Médio, que ao passo que se constitui em parte na abertura do lastro daqueles que efetivamente irão produzir ciência e produzir discussões que formarão a sociedade futura, e daqueles que terão acesso somente ao básico e a um processo de ensino e aprendizagem focado em formar mão de obra barata, para trabalhos baratos, reforçando a máscara colonial que é interposta com o intuito de silenciar e de

inviabilizar o acesso e a permanência na escola e nos outros espaços de direito das pessoas. (KILOMBA, 2008)

Traça-se essas pequenas pinceladas de contextos históricos para que fique compreensível o que tem se produzido no Brasil a partir das proposições educacionais que são impostas como normas e como únicas alternativas viáveis de pauta. Essas propostas que estão enviesadas numa ótica excludente e que reforça em todos os momentos quais são as flexibilidades apresentadas pelo Estado para as sociedades marginalizadas e minorizadas nesse território.

A Constituição Federal de 1988 deixa nítido que no Brasil a Educação é um direito inerente a toda e qualquer pessoa, independente de suas características e peculiaridades que são nesse longo processo apresentadas, conforme podemos observar na íntegra o

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A CF é muito específica, e não é por acaso, que antecedendo à qualificação profissional para o trabalho, é necessário que haja primeiro a conscientização e o exercício da cidadania, isso assim postulado na educação seja ela em todos os níveis. Essa proposição acaba transpassando as metodologias conteudistas e reducionistas do conhecimento que acaba por produzir uma massa que acompanha as alterações sem questionar e sem sequer perceber os processos e contexto históricos em que esses estão envolvidos.

No entanto, entre o texto constitucional e a implantação do novo Ensino Médio, existe uma larga distância. Ao passo que a Constituição Cidadã traz em seu discurso a valorização da diversidade e da pluralidade que é característico da sociedade brasileira, o documento que regulamenta o Ensino Médio foca muito mais no universo do trabalho.

A BNCC e o Novo Ensino Médio: do discurso emancipatório a uma realidade de exclusão

O Novo Ensino Médio foi estabelecido em todo o território nacional por meio da Lei 13.415/2017, que previa que os Estados deveriam realizar as adaptações para o novo modelo no ano de 2019 e o implementaria em 2020. Em meio a esse processo, houve em 2019, a troca de governos estaduais e o início da pandemia da Covid-19, logo em março do ano seguinte, o que ocasionou o adiamento da reforma, o que ocasionou atraso em sua implementação na maioria dos estados brasileiros.

A Lei nº 13.415/2017 altera a LDB, que passou a vigorar com a seguinte redação:

[...] em consonância com critérios estabelecidos em cada Sistema de Ensino, o novo “Currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional” (Art. 36 da LDB, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017).

Em 13 de julho de 2021, o governo federal divulgou um novo cronograma, determinando que os alunos da primeira série do Ensino Médio fossem matriculados já atendendo à nova normatização do Ensino Médio para o ano de 2022. Essa determinação acelerou nos estados o processo de adequação dos currículos de suas redes de ensino.

A determinação provocou mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 2.400 horas para 3.000 horas, além de definir uma nova organização curricular, mais flexível e que estivesse de acordo com a Resolução CNE Nº 04/2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa do Ensino Médio. Entre as dez competências previstas na BNCC, a sexta diz respeito a:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**¹, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A reformulação também prevê a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com direcionamento voltado para as áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Na teoria, a ampliação parece vantajosa, porém o que não fica explícito é que 40% da carga

¹ Grifo nosso.

horária será destinada à parte diversificada do currículo, isto é, dos itinerários formativos ou trilhas de aprendizagem.

A própria aprovação da BNCC, aponta para a institucionalização de um paradigma único de educação, pautado em competências e habilidades estabelecidas como uma espécie de marca que atesta uma verdade única de quem participou da sua elaboração. O rol de conteúdos estabelecidos parece estar revestido do poder de um conhecimento considerado essencial para quem o escolheu e que deve ser ensinado e aprendido por todos os estudantes.

Nesse sentido, merece destaque a escrita de Maria Luiza Sússekind (2019),

(...) a BNCC é arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo.

É fato que a reestruturação do Ensino Médio ocasionou uma modificação ampla que alterou desde a organização em relação à carga horária, até questões ligadas ao currículo e às suas finalidades. A reformulação alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a Lei nº 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, o Fundeb.

A reformulação do Ensino Médio foi estruturada sob um discurso de que a mudança era oriunda de uma realidade em que educadores e estudantes apontavam suas insatisfações com a educação, a falta de qualidade tanto na infraestrutura quanto em outros aspectos, além da desmotivação e o formato conteudista. Também foi considerado o fato de que o ensino médio não atendia às perspectivas do mercado de trabalho e estava distante do mundo atual, incluindo a crescente redução das matrículas nessa etapa da educação básica, verificada ao longo das últimas décadas.

Apesar de apontar para um formato mais dinâmico, com foco no protagonismo dos estudantes, maior participação da comunidade, o Novo Ensino Médio tem como pontos absolutamente negativos, o fato de que amplia as desigualdades socioeconômicas, afinal, as escolas privadas não adotaram do mesmo modo a reformulação. Nas instituições privadas, não houve redução da carga-horária de componentes curriculares, como aconteceu com as Instituições públicas, em que em

alguns estados, disciplinas como Filosofia e Sociologia foram completamente retiradas dos currículos.

O Novo Ensino Médio não modifica o que de fato aquilo que deve ser alterado, como a questão do investimento real em infraestrutura das escolas, com montagem de laboratórios, boas salas de aulas, acesso irrestrito à internet, entre outros. Existem casos de escolas em regiões quentes do Brasil que ainda não resolveram sequer o resfriamento das salas de aulas, submetendo alunos(as) e professores a produzirem em ambientes quentes e abafados. Como pensar em construções mais adequadas para atender às novas demandas formativas, se há problemas antigos que ainda não foram solucionados?

A ideia de inserir o Ensino Profissionalizante no Ensino Médio pode ser catastrófica para estudantes de baixa renda, que serão empurrados para carreiras que levam ao subemprego, enquanto que os mais ricos poderão escolher suas trajetórias voltadas para os campos produtivos que desejarem. O risco de que os componentes da chamada formação geral básica, sejam ministrados de forma supérflua e o ensino técnico seja de baixa qualidade são alguns dos problemas que já são vislumbrados.

O Parecer CNE/CEB nº.3 de 8 de novembro de 2018 que regulamenta o Novo Ensino Médio, inicia recordando o modo como a LDB (Lei nº 9.394/1996) faz uma espécie de reparação aos equívocos da Lei nº 5.692/1971, alterada pela Lei nº 7.044/1982, que fazia a divisão entre a educação básica e a educação profissional no ensino médio, dividindo-o em uma formação geral e outra profissionalizante.

O equívoco da reforma anterior não estava apenas nesta oferta paralela, embora complementar, de duas “partes” distintas do mesmo ensino médio, então chamado de “ensino de segundo grau”. O equívoco maior estava na artificial oferta da educação profissional obrigatória no lugar de metade do ensino secundário, que a atual LDB considera uma essencial etapa de conclusão da Educação Básica, para fins de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, possibilitando sua continuidade de estudos em níveis superiores e sua atuação no mundo do trabalho, em condições de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e exigência de contínuos aperfeiçoamentos posteriores, ao longo da vida.

Apesar do Ministério da Educação (MEC) afirmar que o objetivo da reformulação do Ensino Médio é alinhar a aprendizagem dos estudantes das redes pública e privada de todo o País, reduzindo a defasagem do conteúdo e as desigualdades territoriais, a realidade é bem diferente. O que se tem observado é que

instituições privadas conseguiram manter a carga-horária de componentes curriculares considerados necessários à construção de uma mentalidade crítica entre seus estudantes, enquanto as escolas públicas tiveram que reduzir o tempo de componentes curriculares como História, Filosofia e Sociologia, entre outras, comumente associadas ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Afora isso, apenas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática são obrigatórias em todas as séries.

De acordo com a BNCC, são componentes curriculares que pertencem à formação geral básica: Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física, Matemática, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física e Química. Apenas Língua Portuguesa e Matemática possuem uma carga-horária mais elevada, as demais tiveram seu tempo reduzido.

Não podemos esquecer do que foi destacado por Paulo Freire (2002, p.15) sobre a relação entre criticidade e tecnologia:

A criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é, consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Pensar a educação tendo por base, meramente as estatísticas, reduzindo toda a realidade dos nossos estudantes a números, é apostar todas as fichas em um modelo de história única, acreditando ser coerente compreender o tecido que reveste a realidade da educação brasileira a partir de uma cosmovisão que não vê cor, classe social, gênero, entre outras variáveis.

Focado em carreiras profissionais, a ideia é aproximar a escola do mercado de trabalho, com alinhamento na proximidade dos estudantes em uma formação técnica/profissional. Os itinerários formativos focam em áreas específicas dos campos produtivos. A partir da segunda série, os estudantes já fazem suas escolhas em relação aos seus futuros profissionais, o que os afetará por toda a vida, já que ao escolher seguir o itinerário de saúde, por exemplo, toda a sua trajetória estudantil será vinculada a esse campo.

Nesse sentido, observa-se que a estrutura do novo Ensino Médio não faz uma análise rigorosa do tempo gasto por conteúdo e os próprios objetivos do EM, já que

permanecem os mesmos conteúdos nas várias disciplinas, mas estas tiveram suas cargas horárias reduzidas. Além do fato de que o direito à educação se constitui a partir da percepção da aprendizagem. É extremamente preocupante o reducionismo da questão educacional voltada para o viés meramente profissional.

O novo Ensino Médio torna-se uma versão agravada da mercantilização da educação, onde a obrigatoriedade dos itinerários formativos, sustentados a partir da lógica mercadológica, restrita a temáticas e objetos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2017 e 2018) restringe o papel da educação como ferramenta de inclusão, afetando sobremaneira, estudantes pobres e negros.

Ao longo dos últimos anos, o que se observa na prática é a substituição da chamada gestão democrática do ensino público pela ideia de governança pautada em indicadores técnicos oriundos das chamadas avaliações externas, sem o devido investimento financeiro no processo educacional, manutenção da estrutura física das escolas e a quebra na responsabilidade do Estado em oferecer qualificação docente. Não à toa, a partir da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (BRASIL, 2019), a qualificação docente passa a ser um investimento do profissional da educação, alicerçado em um engajamento pessoal e profissional.

O Novo Ensino Médio não combate a pobreza e nem implanta uma política pública de permanência dos estudantes na escola. Outro ponto bastante preocupante, é que não prioriza a melhoria real do salário dos professores, além de não pensar objetivamente na estrutura física das escolas para atender à demanda por espaço que exige a parte diversificada, onde os estudantes escolhem o itinerário que desejam seguir. Essa dinâmica exige uma gestão muito bem elaborada de todo o processo, o que inclui um número maior de salas disponíveis para as atividades.

O Novo Ensino Médio parece relativizar as diferentes realidades sociais, territoriais e econômicas dos nossos estudantes, assim como não levam em consideração as relações de poder que revestem o tecido social brasileiro, tais como as questões de gênero, raciais, de deficiência e do racismo estrutural. A questão dos recursos disponibilizados é uma das fragilidades para a implementação do NEM, já que escolas localizadas no Norte e Nordeste do Brasil, possuem realidades totalmente diversas daquelas situadas no Sul e Sudeste. É necessária a compreensão de que as diferenças regionais precisam ser analisadas na hora de repasse de recursos no intuito de garantir que todos os estudantes tenham condições similares de aprendizagem.

Parece haver uma espécie de continuidade do projeto político que limita a população mais pobre e, em sua maioria, negra o acesso e a permanência à educação. Não muito distante historicamente é sempre bom lembrar do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas brasileira não seriam admitidos pessoas escravizadas, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Também o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que pessoas negras só podiam estudar no período noturno.

Hoje temos um ensino médio que permite a educação em sua universalidade, mas não garante a permanência de alunos negros e pobres nos espaços escolares. Ao contrário, se pensarmos que o Livro Didático tem sido, ao longo dos anos, um dos poucos instrumentos que os estudantes das escolas públicas têm como referência para pesquisa, a fragmentação ocorrida com o Novo Ensino Médio, onde os componentes curriculares, agrupados em áreas, têm que fazer uso de um mesmo livro, com conteúdos absurdamente reduzidos e sem uma sequência lógica, faz com que professores passem a quase não o utilizar, enquanto alunos ficam sem sua principal fonte de pesquisa.

Apostando no uso irrestrito da internet para consulta e estudos, o estado brasileiro esquece que a rede mundial de computadores não está disponível na mesma escala a todas as pessoas. Vale relembrar que o Mapa da Inclusão Digital (FGV, 2012) aponta que as pessoas pretas das regiões periféricas do Brasil representam a maioria absoluta de excluídos no campo tecnológico/digital: Rondônia e Maranhão estão entre os Estados com menos computadores por domicílio. O Maranhão se encontra na última colocação, com um quantitativo de 5.021.913 habitantes e apenas 115.211 (2,05%) microcomputadores. Rondônia, com uma população de 1.361.295, apresenta 56.039 microcomputadores (4,12%).

De acordo com o mesmo mapeamento, os cinco estados com maior índice de inclusão digital estão localizados no Centro Sul do Brasil - Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná. No pólo oposto a essa realidade, encontram-se os cinco estados com baixa inclusão digital que se localizam no Norte/Nordeste do País - Maranhão, Piauí, Tocantins, Acre e Alagoas. Isso aponta para disparidades digitais e assimetrias regionais, o que explica maior necessidade de oferta de livros didáticos e a ampliação de investimento público não apenas de acesso à internet nas

escolas, mas de melhoria das condições de vida das pessoas, para que possam ter, em seus domicílios as ferramentas digitais necessárias.

Questiona-se esses aspectos envolvendo o novo Ensino Médio uma vez que a criação e estruturação dele não se deu ao acaso, uma vez que os moldes que estão sendo produzidos advém de um modelo europeu de ensino, de países que têm economia, direitos humanos, saúde, alimentação e equilíbrio social, dito desenvolvidos. Se fosse necessário tomar por reflexo um processo de exemplos, o Brasil acabaria por estender-se ainda mais, uma vez que nossa sociedade se organiza numa estrutura que é racista. (ALMEIDA, 2019)

De acordo com o Mapa da Violência (2020), os assassinatos de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram 11,5% em uma década. De acordo com o anuário, existe um perfil de letalidade no País: homem jovem, solteiro, negro, com até sete anos de estudo e que esteja na rua nos meses mais quentes do ano entre 18h e 22h. A taxa de homicídios por 100 mil habitantes negros no Brasil em 2019 foi de 29,2, enquanto a da soma dos amarelos, brancos e indígenas foi de 11,2. Os homicídios respondem por 59,1% dos óbitos de homens entre 15 a 19 anos no país. Jovens negros de baixa renda e baixa escolaridade correspondem ao grupo que mais lotam as prisões brasileiras (Departamento Penitenciário Nacional, 2014).

De acordo com dados da antiga Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (extinta em 2019) referente ao ano de 2014, sobre a população com mais de 15 anos, aponta índices assustadores para o futuro da população negra: 23% da população branca tinha menos de quatro anos de estudo; entre os negros, este percentual atingiu 32,3%. O percentual de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudo cresceu de 13,3%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4%. Em 2013, a taxa de evasão escolar entre os jovens negros, sem a conclusão do Ensino Fundamental foi de 11% superior ao registrado pela população de jovens brancos, que obteve percentual de 7%.

Não levar em consideração a realidade que é ser negro e pobre no País, ou ainda desconsiderar o racismo estrutural que os dados acima demonstram, é reconhecer que o projeto educacional ora em vigor no Brasil, faz parte de um projeto político de morte. Alicerçar o projeto educacional sem considerar o tempo necessário

e adequado para a viabilização de um currículo, é o mesmo que engessar a população que necessita da escola pública, a um lugar de subalternização permanente.

É nesse contexto que este trabalho se coloca, seguindo uma perspectiva de refletirmos a quem é destinada essa nova forma de se experienciar o Ensino Médio? O grande dilema está atrelado ao movimento que coloca a educação como centro das discussões e para quem esse formato de educação é disponibilizado. Se por um lado, como já mencionado anteriormente, a educação crítica fica restrita às escolas privadas, uma vez que a reforma flexibiliza esse acesso a elas, às escolas públicas resta apenas a educação tecnicista e mística do capitalismo mais-valioso.

É notório que a nossa construção crítica quanto a este molde de ensino para esta etapa tão importante da vida e da escolarização desses jovens que estão a um passo de tomarem as decisões de suas vidas e que acabam por serem marcadas pela placa apontada sempre em uma única direção: Para Fora! Parece que a educação pública no Brasil, quando pensa em tomar certo fôlego e garantir uma mínima diversidade e inclusão, é seguida de golpes que pontuam a constante *outremização*² de negros e indígenas. Esses parecem ser os estranhos de dentro, isso quando conseguem permanecer nos espaços escolares.

Nesse contexto concordamos com Corrêa e García (2018, p. 620) quando pontuam que a

[...] nossa crítica às mudanças do atual EM não significa aceitação ou conformismo com a situação da educação brasileira. Reconhecemos a necessidade de reorganização desta etapa frágil, marcada por baixos e persistentes índices. Mas reconhecemos, sobretudo, a necessidade de um projeto que descontinue a segregação e o massacre da grande maioria que vem sendo, historicamente, tolhida do direito de uma educação de qualidade, já que a histórica desigualdade social e o projeto de sociedade excludente é uma das nossas características enquanto país.

Djamila Ribeiro, (2019), pontua que para pensarmos melhorias para uma realidade social é necessário que sejam nomeadas essas realidades, dessa forma, o

² Conceito cunhado pela pensadora afro-americana Toni Morrison na qual um indivíduo é transformado/visto como o Outro. Nessa transformação, o Outro é analisado de forma inferior, aquele/a que não pertence à raça humana. Enquanto aquele que outremiza, confirma sua humanidade em detrimento da não humanidade do Outro. Assim, é que: “A necessidade de transformar o escravizado numa espécie estrangeira parece ser uma tentativa desesperada de confirmar a si mesmo como normal” (MORRISON, 2019, p. 14)

Novo Ensino Médio assim pensado como uma melhoria foi e é nomeado como aquele que estende o lapso de uma estrutura social desigual e marcada por todas as intempéries da colonialidade que no Brasil se apresenta.

É importante que quando pensa-se o Novo Ensino Médio e seus reflexos, as pessoas que estão colocadas à margem das políticas públicas brasileiras, e sabemos que essas pessoas também já foram nomeadas, é ter em mente uma preocupação que se afunila para que estejamos atentos aos casos que antecedem as discussões dos espaços do antigo Ensino Médio, a saber o grande índice de evasão escolar e a redução de matrículas nessa etapa de ensino e o descaso do Estado brasileiro frente às políticas que envolvem a educação pública e o futuro da ciência nacional.

A desigualdade social não é uma realidade que contempla o Brasil apenas nos contextos atuais, ela já vem sendo transversalizada desde a invasão do Brasil pelos colonizadores europeus. Os movimentos que se apresentam para discutir esse carrapicho da nossa sociedade são inúmeros e estão sendo pautados já há mais de um século aqui no Brasil. Paulo Freire (1982, p. 07), afirma que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra.” Novamente reitera-se o que já foi pontuado acima ao trabalharmos com as análises do grande nível de tecnicismo que essa proposição e modelo de ensino se propõe a apensar.

Corpo negros, vidas dissidentes, pobres, e todos aqueles que não fazem jus à elite tecnológica, aquela mesma que abriu o lapso do esquecimento das histórias contadas por nossos e nossas ancestrais, contam sua única versão dos fatos e empurram a sua única proposição e formato de ensino como uma estratégia de manutenção de privilégios, espaços e distanciamentos, o que provoca a sensação de segregação nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese esse contexto sombrio, é possível perceber que professoras e professores buscam subsídios para continuar e manter seus alunos/as atuando. São estudantes que necessitam de apoio para construir suas identidades e apoio para elaborar seus projetos de vida. Um planejamento que lhes permitam avançar e contribuir com a sua comunidade e, conseqüentemente, possibilitar que ela avance também. Porém, tratam-se de ações individuais ou que se estruturam no chão da

escola a partir do que cada educador/ra pode fazer diante do projeto nefasto que se apresentou.

Os dados que foram apresentados neste escrito não foram mero acaso de colocação. Eles estão atrelados aos reflexos que a escola e toda a sua macro estrutura tem produzido como corpos bem-vindos e corpos que são rejeitados, desde suas subjetividades até sua ancestralidade. Pontuar que a Educação no contexto que estamos vivendo é um direito inerente a todos e que é necessário lembrar os processos históricos que foram constituindo esses passos em que a educação foi colocada. Ora tecnicista, ora emancipatória, a educação nunca esteve desatrelada da “neutralidade” dos que assinam e dos que colocam como orientação as normatizações do ABC.

Corpos e corpas negros e negras desde sua trajetória forçada e que os obrigaram a resistirem no alto de suas ancestralidades, sempre tiveram negados esses espaços, uma vez que eles e elas produzem pelo afeto e por suas dores, o que não só foi bem pontuado por Carolina Maria de Jesus ao falar sobre a fome e os impactos que ela produz não só na vida, como também no ensino e aprendizagem, e ainda sendo reforçado por Vilma Piedade ao conceituar as dores em uma linha de densidade potente, o avanço de seu grupo social e junto a eles, o avanço da sociedade.

Não é fora de contexto observar que a escola sempre foi “para poucos”, veja a fala de um dos Ministros da Educação ao pontuar sobre quem deve ocupar a universidade ou ainda de uma professora rondoniense que do alto da sua morbidez, não teve pudores em indagar à sua turma: “Se todos forem para a universidade, quem cuidará das nossas casas?”. É sobre isso e não está tudo bem.

REFERÊNCIAS DAS FONTES CITADAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022].

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 01 de novembro de 2022. Brasil: MEC, 2018.

CORRÊA, Shirlei de Souza., GARCÍA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação a Distância**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr/jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359> Acesso em 26 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23a edição. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p

MORRISON, Toni. **A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NERI, Marcelo (COORD.). **Mapa da Inclusão Digital**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em <https://www.cps.fgv.br/cps/telefonica/>. Acesso em 01 de outubro de 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

SÜSSEKING, Maria Luisa. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107,

jan./mai. 2019. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em 20 de
novembro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Palestra:** a última do "Ensino Médio". Evento: Contrarreformas
Neoliberais e os caminhos da Esquerda. Disponível
em:<<https://www.youtube.com/watch?v=TnqnRq21luc>>. Acesso em: 27 de novembro
de 2022.