



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16160 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais -N

“QUEM VAI LIMPAR NOSSAS CASAS SE TODOS FOREM PARA A UNIVERSIDADE?”: O NOVO ENSINO MÉDIO E REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES RACIAIS

Ítalo Souza Lima - UESC - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Elis Cristina Fiamengue - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

Agência e/ou Instituição Financiadora: Grupo Carrefour

**“QUEM VAI LIMPAR NOSSAS CASAS SE TODOS FOREM PARA A UNIVERSIDADE?”: O NOVO ENSINO MÉDIO E REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES**

RACIAIS

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação sempre foi um terreno que conviveu em constantes disputas. De um lado, por exemplo, existem grupos que defendem a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes, reconhecendo a dualidade que foi historicamente construída na da sociedade brasileira. De outro lado, tratam essa problemática como mera fábula, negando e/ou legitimando sua existência, através do discurso de meritocracia e responsabilização dos sujeitos. Nesse sentido, tratar da democratização da educação torna-se ainda hoje uma pauta de extrema importância.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que é no Ensino médio que esse dualismo surge com maior expressão, uma vez que é nesta etapa que aparece com mais enfoque o contraste entre o capital e o trabalho. Assim, para a resolução dessas problemáticas, ao longo da história da educação foram criadas inúmeras políticas direcionadas à última etapa da educação básica e que refletiam

os resultados dos debates ligados às mudanças necessárias para que a educação brasileira pudesse avançar. Entretanto, observa-se que algumas dessas políticas seguiram o caminho inverso. É nessa conjuntura que inserimos o Novo Ensino Médio (NEM).

Antes de possuir tal nomenclatura, essa política tramitava no Congresso Nacional na figura da Medida Provisória nº 746/2016, que fomentava a implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. José Mendonça Bezerra Filho, então Ministro da Educação, através da Ementa nº 00084/2016/MEC, apresentou ao Presidente da República Michel Temer que o ensino médio apresentava um “currículo extenso, superficial e fragmentado”, que não dialogava “com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. (BRASIL, 2016, p. 1). Além disso, evidenciou que o alto índice de evasão escolar e os baixos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também eram resultantes desse quadro. Consequentemente, a opção mais viável, segundo o Ministro e seus apoiadores, seria através de uma mudança radical no currículo desta etapa.

A reforma que veio sob o discurso de aumentar a qualidade no ensino para ampliar o “interesse” dos estudantes, acabou por provocar mais complicações. De acordo com Silva (2019), para o delineamento do NEM não houve nenhum debate com a sociedade civil, isto é, professores, estudantes, famílias, pesquisadores da área de educação, movimentos sociais, entre outros. Ressalta ainda que a proposta da Reforma nem ao menos considerou aspectos relativos às condições estruturais das escolas e de trabalho dos docentes dessa etapa da educação.

Nesse sentido, podemos ponderar que a Reforma produziu mais desigualdades na educação do que solucionou o problema de “desinteresse” dos jovens brasileiros. Ferreti (2018) assinala que embora a “redução e condensação” das disciplinas e sua articulação aos chamados itinerários formativos possam ser atraentes para os “jovens menos informados”, as implicações futuras da especialização precoce são extremamente desastrosas (p.31).

Acerca dos itinerários, Araújo (2019, p. 55) indica que servem para “desqualificar e minimizar ainda mais a escola de Ensino Médio frequentada pelos pobres”, o que se difere do currículo da iniciativa privada, cuja formação permanece sem alterações, e que tal como Coelho *et al* (2021) refletem, permite aos seus estudantes “a formação necessária para ocupar cargos de administração e gestão da sociedade na qual vivemos” (p. 8).

Percebe-se então que a desigualdade social produzida por esta tem sido destaque em estudos há bastante tempo. Mas, e se inseríssemos o fator raça nessa equação? Poderíamos afirmar que o NEM também contribuiu para a

produção de desigualdades raciais? O que os pesquisadores têm apontado? Foram esses questionamentos que motivaram a escrita deste trabalho.

A metodologia empreendida neste estudo foi a de levantamento bibliográfico, por intermédio do qual buscamos identificar se existem discussões que analisam a Reforma por um recorte racial. Para tanto, foram utilizados como materiais de análise artigos encontrados nas plataformas: Portal da Capes e Google acadêmico.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Aspectos da trajetória de escolarização e conquistas do povo negro no Brasil**

Pensar no processo de escolarização do povo negro no Brasil implica em refletir acerca de como esta sociedade foi construída a partir de um projeto que se pautou na exclusão de determinados grupos étnico raciais sobre outros.

Gomes e Oliveira (2020) refletem que desde sua chegada às Américas, os negros percebiam a importância da escola, fosse para sua sobrevivência ou para sua integração nesta sociedade. Embora a primeira constituição brasileira de 1824, tornasse a educação primária um direito inviolável, os negros em situação de escravidão permaneciam excluídos desse benefício. Posteriormente outras legislações foram criadas impedindo o acesso destes à escola. Em 1937, por exemplo, no Rio de Janeiro foi sancionada uma lei que determinava que fossem proibidos de frequentar as escolas públicas “os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos.” (Silvia e Nascimento, 2019, p. 83).

Ainda assim, neste período observa-se o surgimento de diferentes alternativas para a escolarização dos negros, dentre elas instituições negras, tais como as criadas por Negro Cosme e Pretextado dos Passos e Silva, ambos, cada um no seu tempo, 1841 e 1853, respectivamente, criaram escolas destinadas a atender meninos e meninas pretos e pardos. Além disso, podemos citar o papel importantíssimo desempenhado pela Imprensa Negra, que durante e após o abolicionismo, permaneceu discutindo aspectos que perpassavam o lado pedagógico, mas também conscientizador acerca do papel da escola (Gomes e Oliveira, 2020).

Nessas e em outras grandiosas ações, contempla-se o caminhar do Movimento Negro (MN) no Brasil, uma vez que tais práticas se desdobravam num questionamento a sociedade acerca da inserção da população negra nos variados espaços. Ao tratarmos da consolidação dessa luta como uma ação do MN, nos amparamos em Nilma Lino Gomes (2017) que ao utilizar das reflexões de Domingues (2007, p. 102) demonstra que este movimento pode ser compreendido

como:

a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (p. 19)

A autora aponta que nesse contexto de lutas a educação foi eleita “como espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social” (Gomes, 2017, p. 21). Assim, o MN ao longo dos anos indagou insistentemente às políticas públicas a necessidade de se comprometer com a superação das desigualdades raciais, uma vez que a exclusão dos povos marginalizados não era uma simples banalidade, mas sim um projeto que estruturava a sociedade.

Acerca disso, trazemos um conceito defendido por Silvio Almeida (2019) e que perpassa as percepções de racismo enquanto expressões do individual e do institucional: a noção de racismo estrutural. Segundo o autor, o racismo desempenhado nos níveis citados anteriormente, são nada mais que derivados de uma sociedade em que o racismo se constitui enquanto regra e não exceção (p. 41). Assim, o racismo enquanto “processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (p. 41).

No contexto das lutas contra o racismo e as discriminações, surge a Lei 10.639/2003 instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Isso se caracterizou como um avanço dado às reivindicações do Movimento Negro diante de uma formação embranquecedora, e, embora a mera existência da Lei não representasse o fim do racismo, sua criação deu base para que diversas outras pautas raciais pudessem ganhar força. Nesse sentido, Silva e José (2008) apontam que:

a Lei nº 10.639/03 adquire significado fundamental, por oportunizar, aos afro-descendentes e aos não-negros, que seja (re) contada a história do Brasil; por possibilitar a refacção de pertencimentos culturais; por permitir que aspectos intencionalmente silenciados sejam evidenciados; por proporcionar, enfim, o desvelamento de mitos e (pré) conceitos que sustentam o racismo, o que, conseqüentemente, contribui para a formação ética e estética de todas e todos nós. (p. 35)

É incontestável que após os 20 anos de criação da Lei avançaram-se na produção de materiais, assim como em cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada. Todavia, no contexto do NEM, as escolas hoje têm vivenciado outros entraves para a sua efetivação.

Jesus e Figueiredo (2023) escrevem acerca das experiências de professores em escolas de tempo integral do Ceará ao buscarem a implementação da lei no contexto do NEM. Segundo eles, o aumento da composição curricular dificultou as possibilidades de se trabalhar com a Lei 10.639/2003, dado que na

composição do quadro de Trilhas de Aprofundamento – outra nomenclatura para os itinerários formativos - não constarem temáticas relativas à sua aplicabilidade (p. 10). Outro problema destacado diz respeito ao fato de que os professores, além de estarem lotados em suas disciplinas de formação, também ministram em múltiplos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, os quais não conversam com o que está sendo desenvolvido na formação básica. “Essa nova realidade afeta significativamente todas as estratégias de uma educação antirracista que vinha sendo posta em prática com a política de EREER no Ceará” (p. 28).

Como visto, mediante as persistentes lutas, o Movimento Negro conseguiu que suas pautas tivessem espaço no Estado, e ainda hoje, lutam para a permanência destas. Além da última pesquisa citada acima, outros trabalhos tem apontado às problemáticas que foram impulsionadas a partir do NEM e como estas perpassam as questões raciais. Passaremos agora para a sessão respectiva a esses trabalhos, os quais refletem, sobretudo, a produção de desigualdades raciais geradas pela reforma.

## **2.2 Resultados e discussões da pesquisa**

Para a elaboração desta reflexão, foram escolhidos seis artigos, sendo três deles do Google acadêmico e três do Portal da Capes. Como descritores foram utilizados um marcador que referenciava a Reforma, e “desigualdade racial” ou “raça”. Além disso, utilizamos também o marcador “Lei 10.639/2003”, para identificar se existem trabalhos que apontam a aplicabilidade desta Lei no contexto do NEM.

Menegon *et al* (2020) trazem o conceito de epistemicídio a partir de Boaventura Sousa Santos, o qual diz respeito ao “processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais de povos não brancos” (p. 191). A importância deste conceito deve-se ao fato de que os documentos educacionais brasileiros realizam esse processo ao negarem constantemente o acesso e a permanência de estudantes negros e indígenas nas instituições escolares, seja através da exclusão de suas histórias e do seu protagonismo nos currículos, seja no seu direcionamento a “trabalhos subalternizados e profissões precarizadas”.

Ao olhar para história, compreendemos que essa intenção não é recente, mas desde a década de 1970, tal como apontado pelas autoras, a educação caminhava aos moldes do colonialismo e do capitalismo, pautando-se na “tecnificação para pretos e pobres e a universidade para os pertencentes à classe média ou alta” (p. 192). Não obstante, a proposta do NEM de 2017 não se afasta desse ideal uma vez que propõe uma discrepância entre o ensino público e privado. Além disso:

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. (Menegon *et al*, 2020, p. 198)

De forma um pouco mais teórica, Bengio *et al* (2022) realizam uma análise do *modus operandi* do Estado para com a sociedade e de que maneira isso se passa às políticas educacionais. São nos apresentados os conceitos de biopoder e de racismo de Estado à luz do filósofo Michel Foucault. A partir dos estudos de Santos (2020), O biopoder pode ser compreendido como: “a crescente intervenção e “ordenação” das esferas sociais sob o pretexto de desenvolver o bem-estar dos indivíduos e das populações” (p. 15). Racismo de Estado, por sua vez, seria uma espécie de mecanismo fundamental de estratégias do governo para a proteção de algumas raças em detrimento de outras. (Barros II, 2018, p. 13).

Tomando a educação como um dos principais dispositivos de regulação da população, isto é, como o exercício de biopoder, o NEM, então, aparece como instrumento de estruturação da sociedade que mediante o racismo de Estado, corrobora para a conservação de privilégios e da própria vida, contribuindo para a segregação de determinados grupos que historicamente viveram com a exclusão e a subalternização. “Na raça, o Estado encontra uma ferramenta poderosa para dinamizar e direcionar o exercício do poder” (Barros II, 2018, p. 3).

Ainda no concernente a atuação do Estado, Alves e Rangel (2023) apropriam-se do termo “favelização” para refletir sobre a precarização das políticas de Estado para o Ensino médio público no estado do Rio de Janeiro:

Tal como nas favelas cariocas, que são nítido reflexo da escassez de políticas habitacionais, de renda e de mobilidade social, o “Novo Ensino Médio” é resultado da escassez do investimento em políticas de formação docente e ampliação da oferta de unidades, bens e serviços da educação pública. (Alves e Rangel, 2023, p. 3).

Como discutido anteriormente, o processo de escolarização dos brasileiros, bem como daqueles que foram arrastados para este território, tiveram alguns determinantes, seja de cor/raça, seja de gênero. Assim, pensando a partir da teoria da interseccionalidade de Crenshaw (2002), compreendendo-a como um conceito que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”, Alves e Rangel (2023, p. 8 apud Crenshaw, 2002, p. 7), refletem que ao pensar em acesso e conclusão escolar, devem ser considerados aspectos ligados ao gênero, classe, território e raça, além de “situações de poder/submissão presentes nas relações sociais e que, em consequência, hierarquizam as relações sociais” (p. 9).

Observa-se que estes aspectos não foram considerados pelos proponentes da reforma, uma vez que em sua implementação, a população negra e afrodescendente, que compõem majoritariamente as redes públicas de ensino, a

partir da fragmentação curricular não conseguirão alcançar o quantitativo suficiente para ingressar, por exemplo, em universidades em cursos de “prestígio” nem ocupar postos de trabalho bem remunerados, dado que a educação técnica ofertada nessas instituições apresenta-se precária e aos moldes do mercado do trabalho. À vista disso:

pretos e pretas ficam no limbo dos setores econômicos com as piores condições laborais – agricultura, construção civil e trabalhos domésticos – e nas posições mais precárias, sendo a maioria entre os profissionais não remunerados e assalariados sem carteira. . (Alves e Rangel, 2023, p. 11).

É desta reflexão que surgiu o título deste artigo. A infeliz colocação “*quem vai limpar nossas casas se todos forem para a universidade?*” proferida por uma profissional da educação diz muito acerca de como ainda hoje as universidades são vistas como espaços restritos a um recorte de classe e raça. Ao passo que podemos considerar também o quanto o passado escravocrata e o racismo estrutural perduram até os dias de hoje.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a relação entre a política do NEM e as questões raciais possam gerar debates profundos, os estudos que os conectam ainda são poucos e bem recentes. Nessa linha, esta pesquisa pretendeu identifica-los, compreendendo-os como estímulo para futuras análises.

Retomando o debate da democratização da educação, questiona-se: de que maneira poderemos tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, se nem sequer contemplamos os aspectos raciais, de gênero, sociais, territoriais aos quais nossa sociedade está imbuída?

Mais do que uma falácia, observa-se um projeto de precarização do ensino, especificamente o ensino ministrado na rede pública. E urge que nos atentemos para estes projetos que são lançados a nossas escolas, caso contrário estaremos corroborando para uma estrutura educacional que defende que determinados corpos são bem vindos, e outros, negligenciados.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ALVES, R. C. G.; RANGEL, M. S. O exercício da docência diante do processo de “favelização” do ensino médio estadual no Rio de Janeiro: reflexões e propostas para superação das desigualdades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023.

ARAÚJO, R. M. de L. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: **Navegando Publicações**. (2019).

BARROS II, J. R.. O racismo de Estado em Michel Foucault. **INTERTHESIS (FLORIANÓPOLIS)** , v. 15, p. 01-16, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 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.

COELHO, J. M. *et al.* A reforma do ensino médio e a precarização da formação da classe trabalhadora. In: VII Congresso Nacional de Educação- CONEDU, 2021, Maceió. **Anais VII Conedu**. Campina Grande: Realize, 2021.

BENGIO, F. C. et al. Racismo de Estado e educação: apontamentos sobre o novo Ensino Médio. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v. 9, p. 91-110, 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

GOMES, A. C. C. ; OLIVEIRA, L. R. . Currículo Negro, Asè e Sankofa: Perspectivas, Cotidianos e Valores Afro-Civilizatórios. **Revista ABPN** , v. v 12, p. 161-187, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

JESUS, T. S., FIGUEIREDO, V. M. G. No chão da escola: a Lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense. **REVISTA ANÔMALAS**, Catalão – GO, v.3, n.1, p. 10-29, jan./jun. 2023.

MENEGON, V., SANTOS , V. S., EMANUELA, L. Tem cor na educação? O Novo Ensino médio e a ampliação das desigualdades raciais. **Saberes da Amazônia** | Porto Velho, vol. 05, nº 11, Jul-Dez 2020, p. 189-205

SANTOS, B. H. O Biopoder como garantia do racismo de Estado. **CONTEXTURA**, Belo Horizonte, no 16, 2020, p. 14-22.

SILVA, I. C. ; JOSÉ, W. D. **Fórum pró-Lei 10.639/03**: percepções e desafios para uma educação anti-racista. In: Wagner Duarte José. (Org.). **Ações Afirmativas na UESC, o programama Bantu-iê**. 01ed. Ilhéus: Editus, 2008, v. 01, p. 13-199.

SILVA, F. P. C. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. 2019

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Desigualdades raciais; Reformas educacionais.