

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DIANTE DO
PROCESSO DE "FAVELIZAÇÃO" DO ENSINO
MÉDIO ESTADUAL NO RIO DE JANEIRO:
reflexões e propostas para superação das
desigualdades**

**THE EXERCISE OF TEACHING FACING THE
PROCESS OF "FAVELIZATION" OF STATE
HIGH SCHOOL IN RIO DE JANEIRO:
reflections and proposals for overcoming
inequalities**

**EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA FRENTE
AL PROCESO DE "FAVELIZACIÓN" DE LA
ESCUELA SECUNDARIA DEL ESTADO EN
RÍO DE JANEIRO: reflexiones y propuestas
para la superación de las desigualdades**

Resumo: Este artigo discute a problemática da vulnerabilidade das práticas de exercício da docência e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem de adolescentes e jovens diante do regime de precarização da educação no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, cujo processo histórico chamamos de “favelização”. A favelização da educação pública estadual, bem como as dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício da prática pedagógica fazem parte um projeto institucionalizado de precarização do papel do Estado junto ao Ensino Médio público ofertado às camadas mais carentes da população do estado do Rio de Janeiro. Favelização do Ensino Médio é um “projeto” que tem suas raízes históricas no desenvolvimento desigual da educação, cujos seres mais afetados são as populações negras e as camadas populares; por esta razão precisa ser discutido e combatido na sua essência original – que é a educação básica. O artigo tem como metodologia de análise a pesquisa bibliográfica em fontes que tratam da experiência educacional e seus marcadores das desigualdades. Dados quantitativos públicos oferecidos por instituições pesquisa, teóricas e teóricos dos campos da Educação, Sociologia e Estudos Urbanos ajudam-nos a explicar este processo. Propomos que a resposta para o combate à favelização do Ensino Médio está no desenvolvimento de disciplinas e competências complementares desde a educação básica, visando a uma escola pública de qualidade que proporcione capacitação aos professores, equidade e integralidade de formação para todos e todas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Precariedade. Rio de Janeiro. Favelização. Desigualdade.

Recebido em: 10/09/2022

Alterações recebidas em: 13/02/2023

Aceito em: 14/02/2023

Publicação em: 05/03/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.64261

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Rita de Cássia Gonçalo Alves

Doutora em Planejamento Urbano e
Regional

Consultora e Sócia-Proprietária da Zami
Projetos Urbanos e Ambientais, Brasil.

E-mail: ritag_alves@icloud.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4063-6380>

Marília da Silva Rangel

Especialização em Supervisão Escolar

Professora das Secretarias Municipal e
Estadual de Educação do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil.

E-mail:

profmariliarangel.seerj@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2514-7389>

Como citar este artigo:

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. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64261>.

Abstract: This article discusses the problem of the vulnerability of teaching practices and, consequently, of the teaching-learning of adolescents and young people in the face of the precarious regime of education in high school in the state of Rio de Janeiro, whose historical process we call “favelization”. The favelization of state public education, as well as the difficulties faced by teachers in the exercise of pedagogical practice, are part of an institutionalized project of precariousness of the role of the State in public secondary education offered to the most needy sections of the population of the state of Rio de Janeiro. Favelização do Ensino Médio is a “project” that has its historical roots in the unequal development of education, whose most affected beings are the black populations and the popular layers; for this reason it needs to be discussed and fought in its original essence – which is basic education. The article's methodology of analysis is bibliographical research on sources that deal with the educational experience and its markers of inequalities. Public quantitative data offered by research institutions, theorists and theorists in the fields of Education, Sociology and Urban Studies help us to explain this process. We propose that the answer to the fight against the favelization of Secondary Education lies in the development of complementary disciplines and competences from basic education, aiming at a quality public school that provides training to teachers, equity and completeness of training for all.

Keywords: New High School. Precariousness. Rio de Janeiro. Favelization. Inequality.

Resumen: Este artículo discute el problema de la vulnerabilidad de las prácticas docentes y, en consecuencia, de la enseñanza-aprendizaje de adolescentes y jóvenes frente al régimen precario de la educación en la enseñanza media en el estado de Río de Janeiro, cuyo proceso histórico llamamos “favelización”. La favelización de la educación pública estatal, así como las dificultades que enfrentan los docentes en el ejercicio de la práctica pedagógica, forman parte de un proyecto institucionalizado de precarización del papel del Estado en la educación secundaria pública que se ofrece a los sectores más necesitados de la población de el estado de Río de Janeiro. Favelização do Ensino Médio es un “proyecto” que tiene sus raíces históricas en el desarrollo desigual de la educación, cuyos seres más afectados son las poblaciones negras y las capas populares; por eso es necesario discutirlo y combatirlo en su esencia original, que es la educación básica. La metodología de análisis del artículo es la investigación bibliográfica sobre fuentes que tratan sobre la experiencia educativa y sus marcadores de desigualdades. Los datos públicos cuantitativos ofrecidos por instituciones de investigación, teóricos y teóricas en los campos de la Educación, la Sociología y los Estudios Urbanos nos ayudan a explicar este proceso. Proponemos que la respuesta a la lucha contra la favelización de la Educación Secundaria está en el desarrollo de disciplinas y competencias complementarias desde la educación básica, apuntando a una escuela pública de calidad que brinde formación a los docentes, equidad e integralidad de la formación para todos.

Palabras clave: Nuevo Liceo. Precariedad. Rio de Janeiro. Favelización. Desigualdad.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto discute as questões referentes às interseccionalidades que perpassam os currículos e trajetórias de vidas no âmbito da educação estadual do Rio de Janeiro. Para tanto, utilizamos o termo *favelização* para discorrer sobre os efeitos e limites que a precariedade de investimentos e políticas públicas no campo da educação acarreta contra um ensino-aprendizagem exitoso no contexto do Ensino Médio público estadual no Rio de Janeiro. Nosso olhar se debruça sobre as observações críticas que alguns teóricos já apontavam antes de nós, qual seja: para denunciar um problema é necessário nomeá-lo; conceituá-lo. No caso da realidade concreta do Rio de Janeiro, em que as favelas surgem como reflexo da segregação socioespacial (LEEDS & LEEDS, 1978) entendemos a favela e seus decorrentes processos desagregadores (*favelização*) enquanto um problema *moral* (BURGOS, 2006), *político* (BURGOS, 2006) e *público* (AMORIM & BOULLOSA, 2013). Moral uma vez que põe em manifesto a exclusão do Estado, dando ensejo a um processo embrionário de organização de seus moradores (BURGOS, *ibidem*, p. 28); político, pois ainda nos dias de hoje não democratiza o acesso à infraestrutura pública (saneamento, habitação, energia, internet, acessibilidade) em sua plenitude; público porque possuem escala territorial ampliada (AMORIM & BOULLOSA, 2013, p. 66), ultrapassando os limites físicos da favela e envolvendo um coletivo de atores que reivindicam a polissemia de arenas que marcam a relação entre Estado e sociedade.

Todo esse exposto já seria trágico se não fosse um elemento para fazer parte deste rol de

processos desagregadores e que influenciará profundamente a dinâmica dentro da formação dos alunos secundaristas: a implementação do “Novo Ensino Médio” e a total falta de preparo dos professores para lidar com esta nova “modalidade curricular”.

Enfatizamos que a expressão “falta de preparo” não se traduz em incompetência. Quando usamos este termo, trazemos à baila o sentido de desconhecimento da expertise necessária aos novos componentes curriculares da nova BNCC para o Ensino Médio, cuja origem está nas lacunas específicas dentro das licenciaturas universitárias. O Ministério da Educação, em sua página oficial na web, afirma que a Lei nº 13.415/2017 - cuja mesma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define a nova organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - tem por objetivo “aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (MEC, 2022). Seus “itinerários formativos” são voltados para um capacitismo técnico dos estudantes, no entanto, os componentes curriculares em suas competências e habilidades não focam nas capacidades técnicas do professor. Sob esse ponto de vista não há condições plenas de execução da nova BNCC para o Ensino Médio, uma vez que os livros didáticos oferecidos em sala de aula hoje trazem um tipo de abordagem que o docente não domina.

É com base neste cenário que nosso trabalho pretende expor criticamente as dificuldades enfrentadas pelos docentes para o exercício da prática pedagógica diante do processo que chamamos de *favelização* da educação pública estadual. Este conceito busca explicar que há um projeto institucionalizado de precarização do papel do Estado junto ao Ensino Médio público ofertado às camadas mais carentes da população do estado do Rio de Janeiro. E é por meio dele que fundamentamos uma premissa: o principal desafio colocado para a educação pública de Ensino Médio é o de redefinir os termos da sua relação com o meio popular, de onde vem a maior parte de seu público, de modo que ela construa um padrão igualitário e equitativo, que seja capaz de “interpelar tanto a desigualdade social que caracteriza a estrutura social brasileira, quanto a diversidade presente no próprio meio popular” (BURGOS, 2012, p. 1015), a fim de que nossos jovens sejam ensinados e educados para a vida em sociedade; preparados em plena formação cidadã; e assegurado seus direitos e capacidades de ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

O artigo tem como metodologia de análise a pesquisa bibliográfica em livros, dissertações e teses, artigos e relatórios que tratam da experiência educacional no estado do Rio e seus marcadores das desigualdades. Dados quantitativos públicos oferecidos por instituições de pesquisa, teóricas e teóricos dos campos da Educação, Sociologia e Estudos Urbanos ajudam-nos a explicar este processo. Foram realizados levantamentos nas bases de dados Scielo, IBGE, IPEA, Nações Unidas Brasil e SEEDUC-RJ, para compreender sobre os mecanismos de confirmação e multiplicação das desigualdades no interior das escolas e a ação dos professores no exercício da pedagogia diferenciada; para averiguar os indicadores e variáveis que compõem o racismo sistêmico em diferentes setores demográficos, sociais e educacionais; e para dimensionar o quanto o desenvolvimento desigual na educação obstrui o estado de bem-estar social e de acesso a outras garantias fundamentais que permitam uma dinâmica de direitos e equidade para todos.

A conclusão proposta é a de que o “Novo Ensino Médio” não deve ser visto como um projeto formativo, e sim como uma expressão da precarização das políticas de Estado para a educação. 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. A ideia do “Novo Ensino Médio” torna-se, portanto, uma falácia da esfera pública, pois mascara um princípio basilar da educação: oferecer condições integrais para que o efetivo processo de ensino-aprendizagem se realize. Neste sentido, propomos que a resposta para o combate à *favelização* do Ensino Médio está no desenvolvimento de disciplinas e competências complementares desde a educação básica, visando a uma escola pública de qualidade que proporcione capacitação aos professores, equidade e integralidade de formação para todos e todas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2018 entrou em vigor no país a “nova” Base Nacional Comum Curricular, conhecida como BNCC

ou Base (Lei nº 13.415/2017). A BNCC é o documento que define o conjunto mínimo de aprendizagens que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver em cada uma das etapas do ensino. Não se trata de um currículo único para todas as escolas do Brasil, mas sim bases curriculares que devem orientar a formulação dos currículos, considerando as características sociais e regionais.

Ou seja, a BNCC não traz a organização do conteúdo que precisa ser aprendido em todas as disciplinas, mas oferece orientações básicas para que as secretarias de educação organizem os conteúdos considerando os níveis e as séries de cada etapa escolar. Sendo assim, não se trata de uma imposição, mas de sugestões para a elaboração de um currículo mínimo pelas secretarias de educação. O principal objetivo da Base é assegurar a todos os estudantes do país um patamar básico de educação.

A Base também propõe objetivos de aprendizagem, ou seja, metas que devem ser alcançadas em cada etapa da educação. Essas metas estão estipuladas em competências e habilidades específicas para cada componente curricular em cada período da educação. Cabe às secretarias municipais e estaduais definir como esses objetivos serão alcançados em currículos. É função das escolas e colégios elaborarem os métodos para cumprir a “nova” BNCC.

Outro ponto nesta “nova” BNCC é a introdução das áreas de conhecimento. Isso aconteceu para que as disciplinas passem a se comunicar (?) umas com as outras e o conhecimento possa ser construído para todos de maneira integral (?). Desta feita, o que o aluno aprender na aula de Matemática estará relacionado com o que se aprende na aula de Física, que, por sua vez, pode ser relacionada a outras matérias. Mas, alguém consegue imaginar uma aula de Física sem Matemática? Isso é óbvio. Portanto, nosso raciocínio quer conduzir os leitores a uma sutileza que está prevista na implantação da “nova” BNCC que, se não for trabalhada em suas raízes, poderá comprometer sobejamente o princípio da educação para a igualdade com fins de mitigar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, cujo mesmo tem consistente base legal na Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Art.15), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

No Ensino Fundamental proposto pela “nova” BNCC há cinco áreas de conhecimento. São elas:

- 1- Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Educação Física [?]);
- 2- Matemática;
- 3- Ciências da Natureza;
- 4- Ciências Humanas;
- 5- Ensino Religioso (Qual? O estado não é laico?)

Já no Ensino Médio, são quatro áreas e o foco está na consolidação dos conceitos adquiridos no Ensino Fundamental. São elas:

- 1- Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Educação Física [?]);
- 2- Matemática e suas tecnologias;
- 3- Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química;
- 4- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e Geografia.

Desta maneira, acredita-se que a formação de nossas crianças e jovens estará contemplada com um mínimo desejável de conhecimento para a nossa sociedade. Será?

*

No que tange especificamente ao Ensino Médio, este já passou por 3 (três) grandes reformas desde o governo Getúlio Vargas (OLIVEIRA, 2022). Em 1942 foi instituída a Reforma Capanema do Ensino Secundário, que dividiu o Ensino Secundário em duas modalidades: Clássico e Científico. Em 1946 foi instituído o Ensino Normal (Magistério). Nesse período, ao ir para o Ensino Médio o aluno podia optar por uma área conforme os seus interesses disciplinares. O discente optava pelo Normal, Clássico ou Científico.

Em 1971, o ensino foi dividido em Primeiro e Segundo Graus, sendo eu cabia ao segundo Grau a profissionalização do aluno em áreas como Secretariado, Contabilidade, Mecânica, Agropecuária, entre outras modalidades. E neste caso, ao final do curso o aluno/aluna recebia um diploma de técnico em sua área de formação. O modelo fracassou (ou perdeu-se o interesse em investir nesse modelo de formação) e, em 1982, foi extinto.

O Ensino Médio atual consiste na última etapa da Educação Básica no Brasil. Ele tem duração de 3 anos e antecede o ingresso no Ensino Superior. Todavia, a experiência do Ensino Médio a qual presenciamos nas grandes cidades brasileiras - especialmente no Rio de Janeiro - é atravessada pela multiplicidade de dolorosas experiências entre os estudantes (FAGUNDES DA SILVA et al. 2015) – incluindo pobreza, drogadição, violência doméstica e/ou sexual, problemas com relacionamentos familiares, vulnerabilidades de moradia, entre outros. Esses fenômenos possuem impactos do cenário de desigualdade social e diversidade cultural no processo de escolarização. Da mesma forma observamos as dificuldades nas secretarias estaduais de educação em promover a abertura para a capacitação expandida aos professores, uma vez que o aperfeiçoamento da comunicação pedagógica exige determinado tempo e domínio, bem como um conjunto de habilidades, repertórios e experiências culturais.

Como ponto crítico a esses fatores, observamos que entre os objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU para todos os países está o Objetivo 4 – Educação de Qualidade, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem *ao longo da vida para todos*. As Nações Unidas estabelecem que até 2030 os países signatários – como o Brasil - devem “garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”, atingindo nível mínimo de proficiência em “i) leitura, ii) matemática, iii) bem-estar psicossocial, e iv) educação técnica, profissional e superior de qualidade e acessível, incluindo universidade” (IPEA, 2022; NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2022).

Acende-se, então, a sirene da contradição: a “nova” BNCC chega apenas para *tentar oferecer* um conteúdo mínimo e mais equânime para os alunos e alunas de toda a federação, mas na verdade ela não alcança essa proposta. É claro que isto não atinge todas as escolas, colégios particulares e colégios públicos de excelência – como Pedro II, CAP UERJ e CAP UFRJ, pensando no contexto da cidade do Rio de Janeiro -, já que eles, em sua maioria, trabalham objetivando dar um currículo máximo. Acontece que ao propor este currículo mínimo, o Ministério da Educação acaba por dar um “cheque em branco” para as secretarias municipais e estaduais de educação. Entendam por cheque em branco como uma autorização para oferecer aos nossos alunos e alunas aquilo que eles acham “pertinente”. Se esses órgãos quiserem oferecer algo com maior conteúdo, eles têm toda a liberdade para isso. Contudo, se o objetivo não for a qualidade da educação, mas um projeto de desconstrução de conteúdo, isso também estará legitimado.

Considerando isto, postulamos que:

- i) a implantação da BNCC não pode ser a simples distribuição do livro didático.
- ii) é competência do Estado desenvolver uma estrutura para que a nova BNCC seja implantada.
- iii) é competência do Estado desenvolver ações afirmativas para formação dos professores – licença para eles atualizarem sua formação, cursando mestrado ou doutorado, workshops e demais cursos de capacitação.
- iv) é preciso considerar o protagonismo de ensino-aprendizagem para a classe estudantil desde a educação básica.

3 CRÍTICA À “NOVA” BNCC

Entendemos que o “novo” projeto de Ensino Médio aprofunda ainda mais o distanciamento de classes no nosso país. E não estamos sozinhas nesta compreensão: são vários os profissionais e especialistas em educação que veem nesta nova Base um passaporte para o subnívelamento da educação pública brasileira. Citamos, por exemplo, a doutora em Política Educacional pela Universidade Harvard e pesquisadora-visitante da Universidade de Stanford, Paula Louzano, que antes da revogação da lei do novo Ensino Médio já demonstrava o pessimismo quanto à sua implementação. Em entrevista à revista

Veja, em 20 de fevereiro de 2016, analisando a proposta do governo na figura do MEC, ela foi taxativa:

[...] ela (nova BNCC) tem problemas graves. As disciplinas não conversam entre si. Mais importante: as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada uma delas não se organizam em uma progressão clara. Não está explícito que aluno esse currículo deve formar no fim do Ensino Médio. E esse é o objetivo primordial de qualquer currículo em qualquer parte do mundo¹.

Paula Louzano diz mais: “O governo ‘inovou’, e pôs sobre a mesa uma proposta inadequada. Jogamos o nível lá embaixo”².

Para os especialistas do campo educacional, a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais. O documento Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), de 08 de junho de 2022, cujos signatários são um coletivo de instituições, associações de alfabetização e docência no Brasil, defende que a Reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988.

Os pontos de desigualdade e crítica à nova BNCC expressos na carta aberta entendem que a reforma do Ensino Médio:

- 1) Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que a continuidade entre esses segmentos ainda não consolidada;
- 2) Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;
- 3) Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura, propondo a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas;
- 4) Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país, que é o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o qual adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala como o PISA. A Lei 13.415/2017 (Nova BNCC) rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;
- 5) Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação.
- 6) Desregulamenta a profissão docente, construindo itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos essenciais que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes, descaracterizando a formação da atuação profissional. Ainda, propõe que a oferta das disciplinas da educação profissional seja realizada por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em

¹ Publicado originalmente nas Páginas Amarelas da revista *Veja* de 20 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/entrevista-jogamos-o-nivel-la-embaixo-diz-paula-louzano/>. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

² *Ibidem*.

ambiente escolar.

7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas).

8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD) num cenário de pandemia mundial e de exclusão digital da maioria da população brasileira, o que precariza ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação.

10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

BRASIL, **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio** (Lei 13.415/2017). Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) et al, Jun-2022). [Trechos da carta adaptados pelas autoras].

No contexto do Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, o que a secretaria de educação elaborou foram apostilas interdisciplinares, com conteúdos fragmentados, que não são a sequência de uma e outra matéria. A opção para as disciplinas eletivas (que o aluno pode “escolher cursar” se quiser) foram inseridas já no 1o Ano do Ensino Médio, diminuindo cargas de disciplinas elementares, como Língua Portuguesa, Matemática e História. Já a sociologia foi abolida do 1o Ano EM, e no primeiro ciclo do EJA.

Além disso, professores da rede pública estadual se queixam de não terem autonomia didático-científica para proporem outro tipo de conteúdo a ser produzido em sala de aula, sendo compelidos a utilizarem somente um livro de volume único, que não consegue concatenar as especificidades de todas as áreas do conhecimento que o Ensino Médio precisa que ter.

Poderíamos escrever laudas e laudas para exemplificar a total falta de objetivos e compromissos na execução nas escolas e colégios públicos dessa “nova” BNCC pelos nossos gestores educacionais e governantes.

Nada vai mudar nas escolas particulares. Contudo, para a nossa população preta e pobre, que ocupa 70% das vagas nas escolas e colégios públicos (INEP, 2016), a situação vai mudar para pior. Afirmamos indubitavelmente que, se a nova BNCC não for revogada, nem para as cotas nossos alunos obterão índices mínimos para sua aprovação.

É necessário trazer à discussão informações quantitativas para caracterização do percurso dos jovens no Ensino Médio e dos marcadores da diferença nas escolas públicas. Este espectro possui inter-relação com a implantação da “nova” BNCC sem os devidos investimentos competências estruturais e qualitativas dos/nos colégios. Para complementar as análises de pertença racial, faz-se necessário trazer outros marcadores sociais, como sexo e condição social. Essa conjugação de dados nos permite explicar o que chamamos de *favelização* do processo de desmonte do Ensino Médio público no Rio de Janeiro. Dados disponibilizadas pelo IBGE, por meio dos Censos Demográficos de 2000 e 2010, e pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro trazem evidências das mudanças observadas na ponta deste processo, que terá reflexos nas instituições de ensino superior no Brasil. Esses dados dimensionam os desafios ainda presentes e que precisam ser enfrentados visando a uma educação de qualidade para todos.

4 O TERMO FAVELA NA GRAMÁTICA CONTEXTUAL DO RIO DE JANEIRO

Importa-nos aqui compreender as relações de poder na mudança do vocábulo “favela” para

“comunidade”, e cogitar sobre o significado dessa mudança. Que sentidos trazem a suavização desse vocábulo na língua e a qual fator histórico ele remete?

No Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio (2010), favela é a área caracterizada por moradias precárias e infraestrutura de urbanização geralmente deficitária”, contudo, apesar de toda a precariedade “as favelas possuem organizadores da ordem interna” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2010).

Desde os anos 1920 até os dias atuais, a literatura e iconografia dos brasilianistas – cientistas estrangeiros que vinham estudar os “problemas brasileiros” –, os jornais impressos, bem como o universo da canção da MPB vem se constituindo como um dos maiores e mais importantes acervos documentais sobre a favela. Nesses elementos a favela se afirma, inicialmente,

a partir de suas características físicas, de seus aspectos visíveis, emergindo como o espaço de habitação precária e improvisada, do predomínio do rústico sobre o durável, da ausência de arruamento, da escassez de serviços públicos. Em poucas palavras, a favela simbolizando o espaço do não (OLIVEIRA & MARCIER, 2006, p. 73).

De acordo com Silva (2009, p.16), o termo favela está centrado no aspecto da ausência, mas, apesar de ser um termo de ordem pejorativa, dada a marginalização que adquiriu, ele teve sua importância para o reconhecimento dos problemas encontrados nas zonas periféricas. Freire (2008, p.100), sugere que favela é o termo utilizado “para denominar espaços que se caracterizam pela ‘precariedade’, ‘irregularidade’ e ‘desconformidade’”. O termo favela caracteriza um marco de ausências e irregularidades que fogem aos padrões do centro urbano, portanto, desprestigiam a eficácia do Estado de bem-estar. É neste momento que o poder público procura a mudança de termos na tentativa de apaziguar a sociedade que busca uma maior equidade na geografia do estado.

Já o termo comunidade foi resgatado pelos agentes públicos – sobretudo na gestão do então prefeito do Rio de Janeiro, Luiz Paulo Conde (1995-1999) com o programa Favela-Bairro, seguidamente por César Maia (2000-2007), na tentativa de “simbolizar a imagem de uma boa sociedade”, “integrando” a favela à cidade (ALBUQUERQUE, 1999, p. 51). A partir disso, o termo adquire um caráter positivo por parte da sociedade.

Porém, a troca do termo favela por comunidade é uma forma, segundo Freire (2008, p. 109), de tentar amenizar o estigma que a palavra favela traz em sua carga sócio-histórica-cultural, pois “a categoria ‘comunidade’ parece evocar, tanto para os representantes do poder público quanto para os moradores diretamente atingidos pelo processo de estigmatização uma alternativa simbólica viável”. No entanto, a troca do termo advém de uma política que tem como **paliativo** a decisão de **resolver os problemas** existentes **apenas no âmbito discursivo**.

Desta maneira, escamotear o termo favela é tentar esconder e não transformar uma realidade historicamente construída. Sabemos de todas as práticas insurgentes e capacidade de reinvenção que os habitantes das favelas possuem; contudo reafirmamos aqui que a favela, em perspectiva histórica e política, constitui-se num problema moral, político (BURGOS, 2006), e público (AMORIM & BOULLOSA, 2013). Ela põe em manifesto a não presença efetiva do Estado nesses territórios, evidencia a não democratização do acesso à infraestrutura pública (saneamento, habitação, energia, internet, acessibilidade) em sua plenitude e seus dilemas ultrapassam os limites físicos. Por isto apontamos a precarização da educação em analogia com a *favelização*, ambas sendo parte de uma grande engrenagem das políticas de desmonte do Estado de bem-estar social.

5 “FAVELIZAÇÃO” E A DESIGUALDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

A teoria da interseccionalidade, cunhada pela professora de direito da Universidade de Columbia, Kimberlé Crenshaw, tornou-se uma importante referência nos estudos raciais no Brasil. Para a autora, a interseccionalidade é “uma conceituação que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. (CRENSHAW, 2002, p. 7). Ela aborda especificamente a forma pelo qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Historicamente, a discussão das desigualdades no acesso à educação tomando como recorte os marcadores de sexo e cor/raça já foi tematizada por diferentes teóricas e teóricos. Destacamos aqui dois trechos muito importantes que tocam diretamente a experiência escolar na cidade do Rio de Janeiro: um da filósofa Carla Akotirene, que afirma que “os contextos não são neutros, e sim construídos por fatores como classe, geração, escolaridade, religião, território, profissão dentre outros marcadores sociais” (AKOTIRENE, 2018, p. 30), e outro de Angela Davis (1997), a qual que acredita que a interseccionalidade revela o que classe pode dizer de raça, e da mesma forma, raça é a maneira como a classe é vivida” (DAVIS, 1997).

Neste sentido, importa ressaltar que o acesso ou a conclusão de etapas de escolarização considerando os marcadores de gênero, classe, território e de pertencimento racial não consiste somente em quantificar as diferenças observadas entre grupos de homens e mulheres e de brancos e negros, mas em também considerar as situações de poder/submissão presentes nas relações sociais e que, em consequência, hierarquizam as relações sociais. Outro aspecto merece menção: o modo como as experiências de racismo e de sexismo são vivenciadas e significadas pelos/as negros/as e pelas mulheres, em diferentes espaços sociais, entre os quais, a escola.

A educação brasileira é marcada por desigualdades históricas, e tais desigualdades compõem aquilo que chamamos de favelização do Ensino Médio. Entenda-se por *favelização* os dispositivos de precarização das políticas de Estado para a educação.

Um importante mecanismo para identificar esse processo é a verificação de indicadores sociais na área da educação. No Brasil, as páginas online do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na área da educação, o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam um farto conjunto de informações e indicadores consolidados que permitem uma avaliação da situação educacional por diferentes recortes (grupos populacionais, distribuição regional, etapas e níveis, entre muitos outros) permitindo não só a caracterização da realidade como o monitoramento das políticas públicas.

Apesar dos avanços nos indicadores educacionais, uma análise mais cuidadosa indica ainda uma distância das taxas obtidas por países com situação econômica de subdesenvolvimento. Os resultados aquém do desejado indicam que o direito à educação, constitucionalmente posto mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, não é efetivamente garantido para a totalidade da população, posto que há muitos estudantes que, embora matriculados em uma escola de ensino fundamental não aprendem o necessário para suas vidas, tendo também um currículo escolar pouco robusto. Sendo assim, existem grandes diferenças de aprendizados entre grupos de alunos, definidos por critérios sociodemográficos como gênero, cor-raça, nível socioeconômico e região de residência.

As desigualdades de gênero e de raça são construídas a partir de marcadores culturais de diferenciação/desvalorização desde a educação básica, podendo iniciar na própria educação infantil. Visando a contribuir para a análise acerca das desigualdades de gênero e de raça na educação, apresentamos a seguir alguns dados sobre a participação dos jovens (demarcados pela interseccionalidade do sexo e cor/raça) no ensino superior brasileiro e a influência do ensino médio nessa trajetória escolar.

O pequeno aumento na progressão de frequência escolar entre os anos 2012 a 2015 pelo alunado brasileiro - de 72,8% para 77,7% (INEP, 2016) permite afirmar que o ensino fundamental possui lacunas estruturais de aprendizagem que não possibilitam ao aluno jovem manter-se frequente no ensino médio, o que, como resultado, pode gerar consequências como o abandono escolar, e/ou barreiras ao ingresso na educação superior. Sem educação superior, adolescentes e jovens – especialmente negros, afrodescendentes e de camadas periféricas – ficam sujeitos a carreiras e profissões pouco valorizadas e de menor remuneração, o que impossibilita a ascensão social de negros e negras, mesmo com políticas de ações afirmativas (cotas) em universidades e empresas. Eis as consequências da falta de continuidade estruturada entre Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 1 – Pessoas que frequentam o ensino médio – 2000 e 2010 (Censo IBGE) com idades entre 15 a 29

anos (%)

Categorias	2000	2010	Varição
Gênero			
Homem	45,2	46,1	15,4
Mulher	54,8	53,9	11,5
Cor/raça			
Branco	58,5	46,2	-10,4
Negro	40,2	52,4	47,6
Gênero, cor e raça			
Mulher branca	31,7	24,7	-11,8
Homem branco	26,7	21,5	-8,7
Mulher negra	22,1	28,4	44,3
Homem negro	17,9	24,7	51,7
TOTAL*	100	100	13,3

Nota*: No total estão considerados os autodeclarados amarelos e indígenas.

Fonte: INEP (2016).

A exploração deste resultado mostra ser necessário considerar as faixas de idade frequentadas pelos jovens: os negros aparecem com ligeiro percentual maior, no que tange à frequência do ensino médio, porque eles engrossam o quantitativo de jovens que não estão na etapa escolar adequada e cursam o Ensino Médio em idade tardia – tanto as meninas negras quanto os meninos negros. Quando se verificam as taxas de finalização do ensino médio em idade mais tenra (antes dos 20 anos) os índices apontam variável inferior a 75%. Na região Nordeste, ela beira o percentual de 50% (INEP, 2016). Corroboram esses dados o próprio quantitativo de mensuração do INEP para pessoas que frequentam a graduação nos anos 2000 e 2010 (segundo Censo-IBGE) com base nas variáveis gênero e cor/raça. O maior número de pessoas que frequentam a graduação são mulheres e homens brancos.

Tabela 2 - Pessoas que frequentam a graduação nos anos 2000 e 2010 (segundo Censo-IBGE) (%)

Categorias	2000	2010	Varição
Gênero			
Homem	43,5	43	114,2
Mulher	53,5	57	118
Cor/raça			
Branco	78,5	66	73,7
Negro	19,5	36	290,7
Gênero, cor e raça			
Mulher branca	44,2	35,3	72,9
Homem branco	34,4	27,7	74,6
Mulher negra	11,3	20,7	294,9
Homem negro	8,2	14,6	284,9
TOTAL*	100	100	116,4

Nota*: No total estão considerados os autodeclarados amarelos e indígenas.

Fonte: INEP (2016).

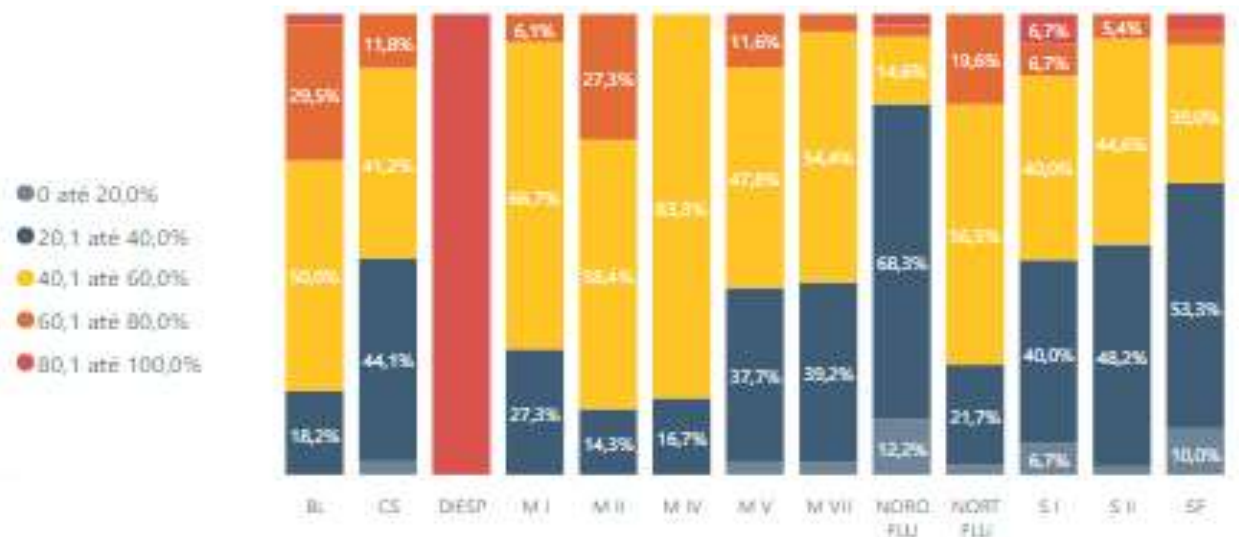
Os dados da Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ sinalizam a situação crítica que vive a educação pública no estado. Dados percentuais sobre a distorção série-idade no Ensino Médio como um todo apontam que em determinadas regiões do estado – como a Região Metropolitana III – Engenho de Dentro (zona norte do município do Rio Janeiro), Metropolitana VI – bairros do Centro do Rio, e as escolas prisionais da DIESP (diretoria especial de unidades escolares prisionais e socioeducativas) – a distorção série-idade pode chegar a mais de 30%. Em se tratando dos anos finais do Ensino Médio, as escolas da DIESP são as que mais sofrem com essa questão: quase todos os alunos das unidades prisionais enfrentam a problemática da distorção idade-série (índice de 80%).

Figura 1 - Distorção série-idade/Ensino Médio nas regiões metropolitanas da SEEDUC-RJ. Destaque para DIESP, Metro II e Metro VI.



Fonte: SEEDUC-RJ (2022).

Figura 2 - Distorção série-idade nos anos finais do Ensino Médio. Destaque para DIESP



Fonte: SEEDUC-RJ (2022).

Os limites ficam mais evidentes quando se analisa a possibilidade de mobilidade dos negros dentro do mercado de trabalho. As políticas gerais de educação vigentes não afetam a maneira como os afrodescendentes chegam ao mercado, nem como são tratados dentro dele. A estrutura do vínculo com cor e raça não muda, pois, uma vez que a oferta de conteúdo mínimo é destinada para a população negra e afrodescendente (maioria das escolas públicas), estes negros e negras não conseguem adquirir o somatório de competências exigidas para o ingresso nas universidades de prestígio e nos empregos de maior remuneração. Com isso, 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.

Todo este cenário aponta para a *favelização* da educação pública, que se acentua na chegada ao Ensino Médio. Cenário este que não podemos permitir sua perduração, uma vez que os organismos supranacionais (como a ONU) e inúmeros teóricos do desenvolvimento social em diferentes epistemologias já afirmaram que precariedade na educação é um tipo de vulnerabilidade que nenhum ser humano deve suportar. Defender a educação de qualidade é, ao mesmo tempo, defender um direito humano pelo pleno desenvolvimento de suas capacidades – de acesso a bens materiais e culturais, de construir dignidades individuais e o caminho para a reflexão crítica.

Políticas de educação que ignorem as desigualdades socioeconômicas, a questão racial, os

contextos escolares e a dignidade para o exercício da docência pelo professor não ajudam a superar a expressão real dos atravessamentos que impedem a educação pública em progredir. Sem a exigência do conteúdo máximo e priorização da qualificação docente nas escolas públicas não há aproveitamento das oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Pelas razões acima expostas, é fundamental que a próxima gestão da educação estadual no Rio de Janeiro, bem como o Governo federal, revogue a reforma do Ensino Médio e abram um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático. Além disso, propomos que a execução da “nova” BNCC tenha como parâmetro a carga horária das disciplinas obrigatórias ministradas nas escolas federais e nos centros técnicos federais de excelência.

Recomendamos como diretrizes para a superação do processo de “favelização” da educação no estado do Rio de Janeiro que a SEEDUC-RJ: i) desenvolva um alinhamento entre os cursos Fundamental e Médio; ii) invista na capacitação para os professores, possibilitando inclusive licença remunerada para fins de progressão da qualificação docente, com professores ingressando em cursos de mestrado e doutorado; iii) crie políticas que englobem nos ensinos Fundamental e Médio o conhecimento científico, a arte, o pensamento crítico e reflexivo, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento das competências de adolescentes, jovens e adultos dos cursos regulares e EJA.

São milhões de reais ofertados através do FUNDEB às secretarias estaduais de educação. Não podemos aceitar que as escolas públicas de Ensino Médio tenham sua carga horária diminuída nas matérias que jamais deixarão de ser obrigatórias nas escolas e colégios particulares e nos colégios públicos de excelência – como Pedro II, CAP UERJ e CAP UFRJ. Todas as escolas de Ensino Médio do Rio de Janeiro precisam ter como parâmetro para a educação a oferta de ensino dos colégios públicos de excelência acima mencionados (Pedro II, CAP UERJ e CAP UFRJ).

Não há que haver diferenças!

Não há que haver segregação!

Igualdade é expandir e melhorar o acesso à educação, especialmente para os mais vulneráveis!

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** – feminismos plurais. São Paulo: Casa Sueli carneiro/ Instituto Pólen, 2019.

ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. Comunidade e sociedade: conceito e utopia. **Raízes**, Ano XVIII, n. 20, nov. 1999, p. 50-53.

AMORIM, Simone; BOULLOSA, Rosana de Freitas. O estudo dos instrumentos de políticas públicas: uma agenda em aberto para experiências de migração de escala. **AOS – Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 2, n. 1, jan-jun 2013, p. 59-69.

BRASIL, **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio** (Lei 13.415/2017). Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) et al, Brasília, 08 de jun. de 2022.

BRASIL. Casa Civil, **Lei nº 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece novas as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Um século de favela**. 5 ed. Rio de Janeiro:

FGV, 2006.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, RJ, v. 55, n. 4, 2012, p. 1015-1054.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171, 2002.

DAVIS, Angela. Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), **na I Jornada Cultural Lélia Gonzalez**, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza.

DICIONÁRIO AURÉLIO – Versão Eletrônica. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Leticia de Luna. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Revista DILEMA**, 2008, pp. 95-114.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2022.

IPEA. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Educação de Qualidade**. 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

LEEDS, Anthony; LEEDS, Elizabeth. **A sociologia do Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio** – Perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE nº 3**, de 21/11/2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rcebo03-18/file>. Acesso em: 08 de mai. de 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, Jane Souto de; MARCIER, Maria Hortense. A palavra é “favela”. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Um século de favela**. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

OLIVEIRA, Juliana Duarte. **A reforma do ensino médio: mudança para melhor? análise da reforma do ensino médio e proposta da (BNCC)**. São Paulo: Dialética, 2022.

SEEDUC-RJ – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **SEEDUC em números: Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros>. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

SILVA, Jailson de Souza e. **O que é favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, 2009. p. 16.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).