

BNCC, Educação domiciliar e reforma do Ensino Médio: para onde caminha a educação inclusiva no Brasil?

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6055-1494>

Maria Isabel Sampaio Dias Baptista²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1747-1557>

Resumo

O cenário educacional brasileiro vem sofrendo muitas transformações, difundidas intencionalmente por meio de um discurso mercadológico que visa transmitir a ideia de que tais mudanças caminham na direção de reformas progressistas. Como professores e pesquisadores, temos percebido que, na realidade, essas propostas são retrógradas e vêm provocando verdadeiro desmonte das políticas públicas educacionais e, em decorrência, das conquistas alcançadas ao longo das últimas duas décadas no país. O objetivo deste texto é analisar o impacto negativo que três dessas propostas exercem sobre a inclusão escolar e revelar a ideologia nelas contidas. Como resultados, destacamos a exclusão causada pela tentativa de homogeneização da aprendizagem almejada pela BNCC, a violação do direito inalienável ao acesso à educação escolar resultante do ensino domiciliar (*homeschooling*), e a falsa autonomia dos estudantes e esvaziamento do Ensino Médio, diante de sua atual reforma. **Palavras-chave:** inclusão escolar; políticas públicas; BNCC; *homeschooling*; reforma do ensino médio.

Abstract

The Brazilian educational scenario has undergone many transformations, intentionally disseminated through a marketing discourse that aims to convey the idea that such changes are moving towards progressive reforms. As teachers and researchers, we have realized that, in fact, these proposals are retrograde and have been causing a real dismantling of public educational policies and, as a result, the achievements over the last two decades in the country. The aim of this text is to analyze the negative impact that three of these proposals have on school inclusion and reveal the ideology contained therein. As results, we highlight the exclusion caused by the attempt to homogenize the learning desired by the BNCC, the violation of the inalienable right to access to school education resulting from homeschooling and the false autonomy of students and evasion of high school, in the face of its current reform.

Keywords: school inclusion; public policy; BNCC; homeschooling; high school reform.

1 Introdução

*Eu vejo o futuro repetir o passado,
eu vejo um museu de grandes novidades,
o tempo não para* (CAZUZA e BRANDÃO, 1988).

Para onde caminha a educação inclusiva no Brasil? Essa é uma pergunta que tem nos mobilizado, cada vez mais, diante do que percebemos no atual cenário político-educacional

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/Três Lagoas). Email: eduardo.lanuti@ufms.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Email: belbaptista@gmail.com.

brasileiro, com reformas e propostas que não têm sido problematizadas de modo consistente, do ponto de vista inclusivo, mas que já se encontram em marcha nas escolas.

A publicação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que trata da Reforma do Ensino Médio; a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018); a tentativa de atualização³ da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) com o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020); a publicação da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), definindo que a educação bilíngue de surdos pode acontecer em escolas especiais, exclusivas para esse público; a implementação do Projeto de Lei nº 3.179 (BRASIL, 2012) que autoriza a educação domiciliar (*homeschooling*); o Projeto de Lei nº 867/2015, que ainda tramita na Câmara, inclui o Programa Escola sem Partido. São alguns exemplos de mudanças impostas pelo atual Governo Federal, por meio de projetos antipopulares e de contornos autoritários, antidemocráticos e que violam claramente as conquistas alcançadas na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Dessa cronologia de horrores, escolhemos tratar neste texto três mudanças que, embora não se refiram especificamente à inclusão escolar, ferem diretamente direitos conquistados nesse âmbito, cujas repercussões negativas já podem ser percebidas nas escolas brasileiras. São elas: a BNCC, a Educação Domiciliar e a Reforma do Ensino Médio.

Iniciamos pelos impactos que a BNCC (política pública que define um currículo comum a ser seguido pelo país em toda sua extensão territorial) vem causando na inclusão escolar.

2 Por que uma Base Nacional Comum Curricular?

Em 20 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – uma política nacional que seleciona e organiza o que deve ser ensinado ao longo da Educação Básica no Brasil, em cada nível, etapa e modalidade.

Dentre os propósitos dessa Base está a determinação de “aprendizagens essenciais e indispensáveis” (BRASIL, 2018, p. 7) que, supostamente, garantem o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho. Visando, portanto, uma formação para a empregabilidade, a BNCC defende que a qualidade da Educação se dará na medida em que os alunos desenvolverem certas competências padronizadas, definidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Pela BNCC são definidas ações pedagógicas e práticas avaliativas a serem realizadas pelos professores, sempre vinculadas à eficiência e à eficácia dos estudantes - próprias dos ideais neoliberais que prezam pelo produtivismo, homogeneização e comparação de rendimentos. Esse documento influencia fortemente o processo de formação docente, contudo, ao idealizar um perfil de aluno, também projeta o perfil de professor adequado para atender as demandas educativas decorrentes de seus propósitos.

A proposta político-pedagógica ideológica que fundamenta a BNCC reforça uma cultura escolar que leva os alunos das classes mais baixas a aceitarem, sem questionar, as imposições do sistema, para tornarem-se mão de obra barata para o mercado de trabalho. Além disso, uma base curricular comum, em um país tão extenso e diverso como o Brasil, faz com que os contextos locais e seus problemas específicos sejam neutralizados, logo ignorados.

³ O Governo Federal denominou a Política de 2020 como atualização da Política de 2008. No entanto, a proposta apresentada (atualmente suspensa) trazia, como mote, a volta da Educação Especial substitutiva à educação comum para “casos graves” – um resgate da interpretação médica da deficiência, conforme Lanuti e Mantoan (2021).

Essa Base encontra reforço na atual reforma do Ensino Médio - formar para o trabalho. Em um sistema educacional meritocrático, marcado pela competitividade e, ao mesmo tempo, pelo capacitismo, como são considerados os alunos com deficiência? A resposta que encontramos na Base é a definição de um currículo comum, contudo, a defesa de “diferenciações curriculares” (BRASIL, 2018, p. 17) para os alunos considerados com deficiência. Em outras palavras, esse público não faz parte do ideário de aluno contemplado nesse documento. Tendo isso em mente, perguntamos: quem será a mão de obra barata? E quem ocupará os cargos superiores, ou melhores empregos no Brasil?

Embora a BNCC seja um documento da esfera macropolítica, ela induz a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas ao exigir mudanças na organização da política interna de cada unidade. Poderíamos argumentar contra o projeto educativo defendido pela BNCC a partir de diversos aspectos nele presentes, porém, atemo-nos aqui à nossa principal preocupação quando pensamos na supervalorização dada à homogeneização da aprendizagem dos estudantes, como forma de garantir o sucesso de sua formação, ou seja: a contradição entre a BNCC e os pressupostos da inclusão escolar.

Um dos principais avanços que a inclusão trouxe para o cenário educacional foi a valorização da diferença de cada estudante na escola comum, ou seja, a importância dada à singularidade de cada aluno, seja ele considerado com ou sem deficiência. Diante das novidades trazidas pela inclusão, muitas escolas passaram a repensar a organização linear de seus currículos ao considerar: saberes, desejos, contextos pessoais, modos de expressão de ideias, potencialidades e necessidades formativas e de acessibilidade em geral de cada aluno. Em outras palavras, passaram a considerar a maneira “rizomática” (DELEUZE e GUATTARI, 1996) e, portanto, singular que cada estudante constrói seus conhecimentos.

Em contraposição, quando uma escola considera a aprendizagem como sendo um processo controlável, linear e que pode ser unificado, seu currículo é

[...] organizado de forma hierarquizada, como se o conhecimento fosse construído linearmente, em uma organização arborescente, puramente lógica. Essa metáfora foi utilizada por Deleuze e Guattari (1996) para descrever como a construção do conhecimento ainda é considerada como algo hierarquizado, fragmentado, ramificado pelos galhos (que não se relacionam) das especializações, pertencentes a um tronco comum, que sustenta essa estrutura organizada linearmente. Para os autores, o conhecimento é, ao contrário, construído de forma rizomática, caótica, desordenada, imprevisível e, portanto, não há como prever o que e nem como cada pessoa aprende (LANUTI, 2019, p. 5).

A perspectiva deleuzo-guattariana de aprendizagem, citada por Lanuti (2019), permite-nos pensar em um trabalho pedagógico mais inclusivo, pelo qual os professores são convocados a construir seus planos de trabalho, individual e/ou coletivamente, com vistas à imprevisibilidade do aprender, às particularidades de sua turma, sua escola, sua comunidade.

Na concepção inclusiva, o currículo não é estático, é “dançante”, roubando as palavras de Silva (2002); ele se movimenta conforme temas e conteúdos são estudados a partir de diversas atividades que não reduzem seus objetivos ao desenvolvimento de competências uniformes; é uma das formas de resistência encontradas pela escola para combater práticas excludentes, derivadas da comparação entre as capacidades dos alunos.

A BNCC, ao centrar o ato educativo em competências, idealizando a uniformização da aprendizagem, define que o papel do professor é aplicar um currículo prescritivo e que, sendo assim, desconsidera as especificidades de cada contexto escolar. Nesse sentido, os avanços conquistados pela inclusão no que diz respeito às reformas curriculares e às concepções do que é ensinar, aprender e avaliar na escola são ignorados. Refletir como a inclusão escolar se

expressa na BNCC tem sido uma grande inquietação nossa, pois sabemos como esse documento tem sido difundido e chegado às escolas sem que seja problematizado.

Ao definir que alguns estudantes⁴ necessitam de “diferenciação curricular” para aprender, a BNCC retomou uma prática muito realizada na década de 1990 e início dos anos 2000 e que ainda se faz presente nas escolas: a adaptação curricular. Contudo, um sistema educacional que se diz inclusivo não prevê a realização de diferenciações em currículos com base na deficiência de um ou alguns estudantes, mas promove meios (recursos e serviços) para que todos os alunos acessem os mesmos conteúdos em seus diferentes níveis de complexidade, a partir da capacidade de cada um. Diferenciações curriculares estão, portanto, em uma direção oposta à inclusão escolar.

A individualização de recursos de acessibilidade constitui, segundo a Lei nº 13.146 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), uma “adaptação razoável”, que não acarreta ônus desproporcional e indevido, quando requerida em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais, todos os direitos e liberdades fundamentais. Essa diferenciação, portanto, não se confunde com uma individualização do ensino, como algumas escolas vêm desenvolvendo na tentativa (desacertada) de realizar um trabalho pedagógico inclusivo. “Adaptação razoável” também não se confunde com a demanda, cada vez maior, que temos presenciado nas escolas comuns por professores auxiliares exclusivos aos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

O Brasil é um país que possui uma política absolutamente avançada em relação à inclusão escolar, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDBEN (BRASIL, 1996) à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). A implementação do que determina tais dispositivos legais ainda está em processo, pois as novidades trazidas pela inclusão são revolucionárias e colocá-las em prática exige investimento econômico, de tempo, estudo, formação docente e, sobretudo, vontade de mudar a escola.

Ainda há muito o que se fazer para que a inclusão escolar seja própria e natural de todas as escolas no Brasil, mas não podemos ignorar todos os avanços já conquistados nesse sentido. Por isso, a importância de estarmos atentos a todos os discursos, ideologias e práticas que implicam retrocesso na educação brasileira, quer seja, na desvalorização da escola pública aberta a todos os estudantes, sem distinções.

3 Educação domiciliar: afinal, a quem interessa?

Ensino domiciliar, ou *homeschooling*, como é também denominado no Brasil é a educação escolar dos filhos sendo conduzida pelos pais, seja executada por eles próprios, por professores particulares, ou tutores por eles designados. Esse movimento tem sua origem em diversos países como os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, por exemplo.

Nos Estados Unidos, o movimento foi iniciado na década de 1970 (século XX) e liderado pelo pedagogo e ativista John Holt. Atualmente, cada estado dessa federação dispensa um tratamento diferente ao *homeschooling*, mas em nenhum há a proibição. A variação está no grau de regulamentação e, em alguns estados, na ausência de regulamentação.

⁴ Sobre tudo aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial: considerados com deficiência, altas habilidades e transtornos do espectro do autismo (BRASIL, 2008).

A educação domiciliar foi a principal prática formativa na Europa até o século XIX, prioritariamente adotada por famílias abastadas. Havia professores particulares, preceptores (que moravam com as famílias), padres que ministravam aulas. Com as revoluções da década de 1830, a escolarização formal em sala de aula começou a tornar-se o meio mais comum em todos os países desenvolvidos. No Brasil, do século XIX, o movimento não foi diferente. O ensino domiciliar com seu caráter elitista era destinado aos ricos e a educação da maioria da população relegada ao completo esquecimento: aos índios era reservada a catequese, como doutrinação e aos escravos era proibida. A obrigatoriedade da educação escolar é mencionada na Lei no Brasil em 1824, com a Constituição conhecida como “Imperial”. Contudo, na prática, a educação para o povo foi marcada pela completa ausência de investimento do Império e, posteriormente, da República (ROMANELLI, 1978).

No século XXI retomamos a discussão no país, na contramão dos avanços duramente conquistados pela sociedade brasileira em prol da educação pública, gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Cumpre-nos comentar criticamente a proposta de ensino domiciliar e quais as intenções por trás deste movimento. Afinal, a quem interessa o ensino domiciliar no Brasil? A promessa de campanha do atual governo é defendida com veemência por apoiadores como uma das principais propostas para a educação brasileira. Referimo-nos ao Projeto de Lei 3179/2012 que, em maio de 2022, está na Comissão de Educação do Senado, após aprovação na Câmara dos Deputados. A intenção é alterar o inciso III do artigo 5º da LDBEN e o artigo art. 6º; incluir parágrafo único no art. 246 do Código Civil brasileiro; alterar artigo 24, 55 e 129 da lei 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990), retirando do ensino domiciliar a consequência prevista em lei de abandono intelectual⁵, caso os pais não matriculem os filhos em uma escola.

Como justificativa, o projeto apresenta a necessidade de dar garantia, na legislação ordinária, à liberdade de escolha das famílias com relação à educação dos filhos, devido à baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, violência e questões ideológicas presentes nas escolas contraditórias aos valores almejados pelas famílias.

Notamos que as mesmas justificativas foram utilizadas em 2020 para a edição do Decreto nº 10.502 na tentativa de atualizar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Naquela ocasião, esses movimentos preconizavam a volta às escolas e classes especiais afirmando que as famílias desejavam ter “liberdade de escolha pela melhor opção para a matrícula de seus filhos” e, ainda, que alguns alunos seriam beneficiados pela Educação Especial substitutiva à Educação comum.

Cury (2019), destaca que dentre os pontos críticos do PL 3179/2012 não há como determinar no projeto atual como será fiscalizado o cumprimento dos dias letivos, sendo, ainda, omissos quanto aos custos e atribuições do Estado brasileiro em relação à implantação do *homeschooling* no país. Esse ponto que nos parece flagrante, ou seja, ao não especificar quais serão as futuras relações entre gastos públicos e este tipo de ensino, poderá abrir brechas para perigosos desvios nos investimentos em educação pública. Esse autor aponta, ainda, para a falta ao PL 3179/2012 de um levantamento preciso sobre a real demanda por educação domiciliar no país.

Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁶, temos, atualmente, cerca de 7,5 mil famílias educando seus filhos em casa, o que somaria algo como 15 mil crianças. Dentre os Estados que adotam essa prática, mesmo sem a liberação oficial, estão: São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Todavia, o levantamento da ANED não revela dados sobre a real demanda deste tipo de ensino no Brasil.

⁵ Aprovado projeto nº 3.262/2019 da deputada Beatriz Kicis que retira a tipificação de crime de abandono intelectual do ensino domiciliar.

⁶ Fundada em 2010, defende o direito da família de escolher o gênero de instrução a ser ministrado aos filhos.

O pesquisador Vieira (2019) verificou que 70% das famílias que adotam esse tipo de ensino pertencem a religiões cristãs, tendo a figura materna à frente da educação dos filhos e os pais como provedores. Constatou, ainda, que as mesmas adotaram essa prática em virtude da influência de líderes religiosos evangélicos que vieram dos Estados Unidos em visita às igrejas brasileiras, ou como imigrantes.

Em setembro de 2018, a discussão sobre o ensino domiciliar chegou ao Superior Tribunal Federal (STF). A maioria dos ministros entendeu que é necessária a frequência da criança na escola, de modo a garantir uma convivência com estudantes de origens, valores e crenças diferentes, por exemplo. Argumentaram também que, conforme a Constituição, o dever de educar implica a cooperação entre Estado e família, sem exclusividade dos pais. Contudo, durante os debates, os ministros se dividiram sobre a possibilidade futura de adoção desta modalidade de ensino. Para a maioria, essa prática poderá se tornar válida se aprovada uma lei que permita avaliar não só o aprendizado, mas também a socialização do estudante educado em casa. Outros dois ministros entenderam que a Constituição não admite a educação domiciliar.

É importante recordar que no amparo do texto da Constituição Federal a educação é direito indisponível e inalienável, o que significa que não há liberdade na escolha por parte dos pais sem que isso signifique o desrespeito desse direito, pois ele é do filho, do aluno, ou seja, o direito ter acesso à educação em instituições de ensino comuns (públicas ou particulares). Para a LDBEN (1996), em especial, no artigo 6º, o maior “dever da família” é o de matricular “as crianças na educação básica a partir dos 4 anos”. E, ainda, a liberdade de ensino não se realiza senão em instituições escolares, conforme aponta o artigo 7º da mesma lei.

Importa-nos destacar que as ideias contidas no PL 3179/2012 fazem parte de um projeto maior deste governo, deixando no rastro do ensino domiciliar, o engodo ideológico que leva à desvalorização da escola pública e gratuita, do trabalho do professorado, bem como, a ideia propositadamente falaciosa sobre liberdade de escolha por parte das famílias brasileiras, como já mencionado.

Como pesquisadores e professores, preocupa-nos especialmente questões que envolvem a inclusão escolar. Ao estudar exclusivamente no ambiente doméstico fica claro o prejuízo social e cultural, para qualquer aluno. Segundo Masschelein e Simons (2018, p. 27):

[...] não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola, ou seja, restringir o seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário”.

Ainda para os autores:

Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, a escola como a família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2018, p.28).

Lembramos que o convívio social e o aprendizado com crianças da mesma idade é fundamental para qualquer aluno e essa é uma das ideias fundantes da inclusão escolar. Na escola há a possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento e do exercício do tempo livre ao qual os estudantes têm direito. Talvez sejam esses, justamente, os principais aspectos que o atual governo procura combater com sua ideologia ultraconservadora e que frequentemente ataca e demoniza a escola pública brasileira. Nunca é demais lembrar a vertente

ideológica que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem demonstrado em suas ações, sobretudo, a partir dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (a partir de 2019).

Além da questão crucial da democratização ao acesso ao conhecimento, há outras que demandam igual atenção e análise crítica na proposta do ensino domiciliar: a proteção da criança contra possíveis abusos e maus tratos sofridos no lar, uma vez que dados indicam que em 2021, dos registros oficiais sobre denúncias de violência contra menores de idade, mais de 80% foram relacionados a abuso sexual. Desse total, mais de 70% foram praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas - que em sua maioria são meninas negras, pobres e com deficiência⁷. Como pensar que, em um país com esses índices, seria indicado aprovar o ensino domiciliar? Outra questão que nos preocupa tem a ver com os recursos de acessibilidade que são disponibilizados apenas nas escolas. Parece-nos, além de contraditório, assustador, desumano.

Com tal iniciativa, presenciamos o desmonte da escola pública, acentuando ainda mais o gigantesco abismo que demarca terríveis desigualdades econômicas, sociais, educacionais e políticas que têm assombrado a nossa nação. Em um breve futuro, gerações voltarão a cobrar por mais essa decisão.

4 Reforma (ou esvaziamento) do Ensino Médio

Na década de 1990, as discussões sobre o Ensino Médio e Técnico no Brasil foram influenciadas por estudos (e pressões) do Banco Mundial e pautadas, portanto, na preocupação desmedida com a produção. Competências básicas, treinamento de habilidades, métodos ativos, homogeneização dos resultados e avaliações sistemáticas passaram a fazer parte do discurso político-educacional e das práticas pedagógicas. De acordo com Do Valle (2020, p. 214), “a escola pública impregnou-se dos argumentos e teorias científicas que acabavam por justificar a redução dos ideais da formação humana ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos”.

A separação entre o Ensino Médio e Técnico foi uma das consequências dessa supervalorização da produção e da competitividade. Ainda que realmente seja importante manter a identidade dessa etapa da Educação Básica, distanciando seus resultados dos ideais vinculados a interesses pragmáticos e à ideia de conhecimentos utilitários para o trabalho, naquela época tal separação não se deu sob este propósito, mas sim, pela necessidade de manter uma proposta de formação para o trabalho que, desvinculada da Educação geral, não tivesse condições de refletir sobre as imposições neoliberais e questioná-las.

Já nos primeiros anos do Governo Lula (2003 - 2011), a preocupação com a qualidade do Ensino Médio foi retomada e extremamente evidenciada em pautas políticas. A principal questão problematizada foi, justamente, a fragmentação curricular que ocorria nessa etapa da Educação Básica e, em decorrência, o foco exacerbado na competitividade, homogeneização e produção; a divisão entre formação teórica e prática; dicotomia entre a subjetividade, criticidade e tecnologia; ausência de contextualização dos fenômenos físicos e sociais e a desconsideração das diversas condições de vida, capacidades e interesses dos alunos.

Como democratizar o acesso ao currículo? Como pensar em um currículo que não fragmente o saber e que, portanto, considere a importância da interdisciplinaridade? Qual concepção de currículo tem norteado a organização das redes/sistemas de ensino e influenciado as ações pedagógicas na escola? Qual a importância dos conteúdos curriculares para a formação dos alunos no Brasil? Quais são “as juventudes” que frequentam o Ensino Médio? O que é uma formação integral? Como está a formação inicial e continuada dos professores que formarão os

⁷ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>. Acesso em: 29 jun. 2022.

alunos no Ensino Médio? Essas foram algumas das questões que estiveram presentes em debates político-educacionais, como, por exemplo, o seminário *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, ocorrido em 2003.

Em decorrência desses debates, em 2009 foi proposto o Programa Ensino Médio Inovador, cujo documento orientador definiu que o Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação,

[...] de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade (BRASIL, 2009, p.6).

Pelo trecho que destacamos é possível perceber que a proposta de mudança para o Ensino Médio, da época, atentou-se à importância de conceber essa etapa como um espaço de produção e apropriação de conhecimentos; por meio de processos que envolvem aspectos culturais, sociais e políticos, não reduzindo, portanto, seus propósitos a uma formação técnica, pragmática que desconsidera a diferença de cada estudante.

Em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, uma das ações do Governo Temer foi apresentar a Medida Provisória (MP) 746/2016, que interrompeu as discussões sobre o Ensino Médio até então realizadas, dando início a uma nova proposta de reforma.

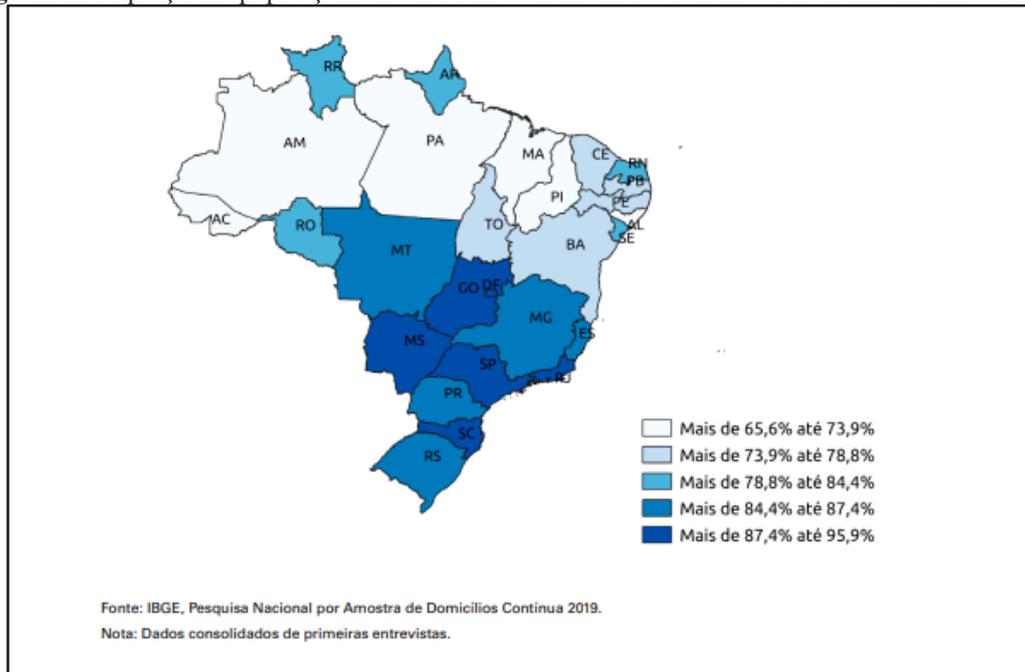
Em 2017, concomitantemente à discussão da BNCC, a MP 746 foi publicada em formato de lei, sob o nº 13.415 (BRASIL, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, cujos objetivos são: recuperar e expandir a dimensão profissionalizante do ensino escolar; ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e permitir que os estudantes escolham seus próprios itinerários formativos - esse último foi largamente divulgado como sendo uma oportunidade de tornar o Ensino Médio democrático e, portanto, mais próximo do que concebemos por uma educação inclusiva.

Embora o Novo Ensino Médio (NEM) tenha sido apresentado por meio de um discurso ideológico (quase) convincente, voltado para o mercado de trabalho, diversos problemas que o envolvem foram revelados já no início de sua implementação. Limitamo-nos, aqui, a tratar da possibilidade de “escolha” dos itinerários formativos.

O estado de São Paulo foi o primeiro do país a aderir ao NEM. Os itinerários formativos foram votados, em meados de 2021, por meio do preenchimento de um questionário *on-line* lançado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Dentre as opções a serem escolhidas estavam itinerários de aprofundamento, relacionados às áreas específicas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais e itinerários integrados, que unem mais de uma dessas áreas. Além desses, também foram apresentados itinerários combinados tendo cursos de qualificação profissional de curta e longa duração.

Sabemos que em 2021, devido à pandemia da COVID-19, muitos estudantes com comorbidades e outras situações de risco ainda não podiam frequentar as escolas e, portanto, tiveram que tomar as decisões quanto ao preenchimento desses formulários em suas casas, sem orientação dos professores e demais profissionais da escola. Além disso, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no relatório *Síntese de Indicadores Sociais*, metade dos alunos de 15 a 17 anos matriculados na rede pública de ensino não possuíam equipamentos ou acesso à internet. A seguir, apresentamos um mapa do Brasil, retirado deste relatório, contendo a situação de acesso à internet no Brasil em 2019.

Figura 1 - Proporção da população brasileira residindo em domicílios com acesso à internet em 2019.



Fonte: Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE, 2020.

Descrição da imagem: A imagem traz o mapa do Brasil contendo a divisão política com os 26 Estados em cinco tons de azul, onde o azul mais claro representa menor índice de acesso à internet e o azul mais escuro o maior índice. Pelo gráfico, é possível constatar que os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Goiás e Santa Catarina são aqueles com maiores índices de acesso. Em seguida temos Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso, Minas Gerais e Espírito Santo. O terceiro grupo é composto pelos estados de Rondônia, Amapá, Roraima, Rio Grande do Norte e Sergipe. Do quarto grupo fazem parte os estados de Bahia, Tocantins, Ceará, Pernambuco e Paraíba. O quinto e último grupo, que representa os estados com menores índices de acesso à internet, é composto pelos estados de Alagoas, Piauí, Maranhão, Pará, Amazonas e Acre.

Pelo mapa é possível perceber a desigualdade no acesso à internet vivenciada pelas diferentes regiões do país. No Novo Ensino Médio, há a possibilidade de oferecimento *on-line* de uma parte da carga horária escolar ampliada, além do mais não foi estudado, pela reforma, questões como a falta de acesso à internet de grande parte dos estudantes das escolas públicas pelas diferentes regiões do país, bem como, a deficitária da formação dos professores para a Educação a Distância (EaD).

Outra questão preocupante é o fato dos estudantes considerados com deficiência, muitas vezes, não disporem de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) em suas residências, recursos esses necessários para que eles tenham acesso a um dado conteúdo. Os estudantes que possuem dificuldades na leitura e interpretação de texto podem ter respondido ao questionário do NEM sem a clareza e orientação necessárias para a realização de uma escolha dessa natureza.

Às escolas, coube decidir quais dos itinerários mais votados pelos alunos seriam, de fato, desenvolvidos. Em linhas gerais, os arranjos possíveis a partir da “escolha” dos itinerários, fizeram com que a liberdade discente ficasse em segundo plano na hora de colocar em prática essa mudança curricular. Se os itinerários são escolhidos pelos votos da maioria, a minoria teve de se contentar e aceitar que a escolha do outro implicasse na redução de conteúdos que poderiam ter sentido na sua formação. A ideia dessa atual reforma foi resgatar a discussão sobre o problema da fragmentação do currículo do Ensino Médio, iniciada, de fato, pelo Governo Lula. No entanto, facilmente podemos constatar que as mudanças propostas fracionaram ainda mais os conteúdos curriculares, esvaziando o sentido desta etapa do ensino.

A ampliação da carga horária do Ensino Médio, necessária para implementação da nova proposta curricular, não esteve associada à preocupação do que, de fato, é uma educação

integral - a que possui uma visão holística do estudante; que se atenta às necessidades formativas singulares e coletivas; que busca conhecer as potencialidades de cada indivíduo e seus modos de expressão do conhecimento.

Em suma, ampliar a carga horária da escola sem rever sua estrutura física e concepções pedagógicas; propor mudanças curriculares que não correspondem aos interesses dos alunos e que acabam se tornando padronizações; não investir na formação dos professores e desconsiderar as demandas da inclusão escolar não garante que a Educação de qualidade aconteça e, seguindo os preceitos constitucionais brasileiros, essa qualidade diz respeito justamente à garantia de acesso, permanência e participação de todos, sem distinções.

5 Considerações finais

*O povo fala.
Por mais que os tiranos apreciem um povo mudo, o povo fala.
Aos sussurros, a medo, na semiescuridão, mas fala.
Sófocles*

A esse acervo do museu-Brasil “de grandes novidades” (CAZUZA, 1988) que tem se transformado o nosso país queremos apontar nossa crítica e veemente recusa.

Conforme nossa análise, o ensino domiciliar, a reforma do Ensino Médio e a BNCC são partes integrantes de um projeto ideológico maior que, intencionalmente, visa o desmonte da escola (e universidade) pública brasileira e assim o faz a partir de um discurso extremamente perverso. Esse discurso associa a escola a um antro de criação e reprodução de doutrinas nocivas aos costumes da “família tradicional brasileira”; fixa um modelo abstrato de família; atribui a pecha ideológica a um lado apenas das forças políticas em ação. Agindo assim, o Estado ignora - convenientemente - o fato de que em tudo há uma ideologia, inclusive, nas ideias defendidas por ele mesmo.

Especialmente em um tempo em que as instituições que fazem o espaço público são objeto de descrença generalizada, por parte da sociedade, e objeto dos ataques de uma elite preocupada em ampliar seus privilégios e em coibir a participação dos cidadãos, convém lembrar a trajetória que fez da escola pública um dos principais pilares do projeto democrático moderno (DO VALLE, 2020, p. 211).

Diante do que a autora afirma, e pensando como essas palavras ecoaram ao longo do nosso processo de estudo e reflexão na produção deste texto, urge, então, pensar criticamente sobre as reformas que, em um processo antidemocrático, se manifestam no atual Governo em argumentos indefensáveis.

A melhoria da qualidade do ensino público, ou a extinção da violência nas escolas, ou a reforma do Ensino Médio, ou a discussão sobre uma possível base comum curricular, são temas próprios de amplas políticas educacionais que necessitam de estudos, planejamento longitudinal, participação democrática da comunidade escolar, com o envolvimento de professores, familiares e gestores educacionais na busca por soluções. É na continuidade das políticas educacionais que já vinham sendo implementadas com programas e processos formativos docentes, com visão democrática, que construiremos os caminhos para chegar à Educação que desejamos - inclusiva, aberta a todos, sem distinções.

Nosso entendimento ético e educacional nos leva a conceber a escola como um local que acolhe a todos, indistintamente - uma escola hospitaleira (MANTOAN, 2018) antes

mesmo que os alunos se apresentem como sujeitos de direito. Como pensar em uma escola que pretende ser hospitaleira (e, portanto, inclusiva) mas tem que conviver com ideais de um sistema educacional regido pela competitividade, individualismo, meritocracia e capacitismo? Uma escola que se vê pressionada a definir um padrão de aluno a ser seguido por todos, seja pelo comportamento, ideologias, desempenho escolar e rendimentos? Tememos pelos rumos que a educação inclusiva está tomando no país.

Não será no desmonte deliberado da escola pública que caminharemos para o futuro. Ao contrário, retornaremos, cada vez mais, ao doloroso passado de nossa história. O Estado que não investe em educação pública segue a desonrosa tradição da elite brasileira, acentuando cada vez mais a desigualdade social e educacional no país. Ao invés de lutar pela melhoria (ou mesmo investir na) da escola, regride ao Brasil Colonial/Imperial dos anos 1800: educação domiciliar, de cunho religioso destinada à elite e total esquecimento da educação pública.

Assim como para Millôr Fernandes (1969), no Prólogo que fez à peça *Antígona de Sófocles*, “*ainda não acreditamos que no final o bem sempre triunfa. Mas, já começamos a crer, emocionados, que, no fim, o mal nem sempre vence. O mais difícil da luta. É descobrir o lado em que lutar*”.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3179/2012**. Deputado Lincoln Portela. Altera as Leis nºs 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069/90, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. (em tramitação no Senado Federal). Apresentado em 08/02/2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=963755&filename=PL+3179/2012. Acesso em 29 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Aviso+-PL+867/2015. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal da Legislação, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul.** de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial da União. Seção 1. 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Legislação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF, set 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 09 dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador: documento orientador.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling*, ou educação no lar. **Educ. rev.** v, 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCT/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DO VALLE, Lilian. Filosofia da Educação e Escola Pública. *In:* GALLO, S.; MENDONÇA, S. (orgs.). **A escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020. p. 211-220.

FERNANDES, Millôr. **Adaptação de Antígona (SÓFOCLES).** Prólogo para a peça teatral. Direção José Renato. São Paulo, 1969.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Tangenciamentos entre a Filosofia da Diferença e o ensino de Matemática para todos. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul/dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30767>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**,

Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708> Acesso em: 19 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O que é uma escola hospitaleira? **Revista Pátio Ensino Fundamental**, n. 87., 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018;

NETO, Agenor de Miranda Araújo; BRANDÃO, Arnaldo Pires. **O tempo não pára**. Agenor De Miranda Araújo Neto (CAZUZA) e Arnaldo Pires Brandão; Álbum: Ideologia, 1988;

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SÓFOCLES. **Antígona** (trad. Millôr Fernandes). 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado: Um retrato da *homeschooling* no Brasil**. Monografia (graduação) Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.