

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIOLA XAVIER VIEIRA GARCIA

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO  
E EM DIREITOS HUMANOS**

TRÊS LAGOAS/MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIOLA XAVIER VIEIRA GARCIA

**A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO  
E EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Dr. Paulo Fioravante Giareta

TRÊS LAGOAS/MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIOLA XAVIER VIERIA GARCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como critério para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Interno Titular da Banca

---

Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Membro Externo Titular da Banca

---

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Suplente Interno da Banca

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Caricielli Máisa Longo  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Suplente Externo da Banca

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Neusa, e as minhas filhas, Beatriz e Amanda, filhas maravilhosas que me escolheram para caminhar juntas nesta vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela sincronicidade com algumas pessoas que conheci neste Mestrado em Educação, em especial Beatriz, Crisley, Daniela, Elis.

À minha família, pois sempre me apoiaram para realizar este sonho.

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Paulo Fioravante Giareta, essa dissertação não seria possível sem sua generosa contribuição, que, com sua dedicação, paciência, amor pela docência, e, principalmente, pela sua imprescindível orientação, ensinou-me caminhos que jamais imaginei andar. Muito obrigada, professor, por todo carinho comigo.

Aos professores: prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato e ao Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cezar Bueno de Lima, que, gentilmente, aceitaram o convite e integraram a Banca de Qualificação e Defesa. Obrigada pelos valiosos ensinamentos e apontamentos que nortearam a sequência desta pesquisa.

A todos os professores deste Mestrado em Educação que ensinaram, cada um a seu modo, um novo olhar para o ensino.

... a desigualdade é avassaladora. (Camba, 2019)

## **LISTA DE SIGLAS**

CNE - Conselho Nacional de Educação  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CRFB- Constituição da República Federativa do Brasil  
CP- Conselho Pleno  
CDHV- Conferência de Direitos Humanos de Viena  
DNEDH - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
DUDH- Declaração Universal dos Direitos Humanos  
EDH - Educação em Direitos Humanos  
ENEM – Ensino Nacional do Ensino Médio  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
MJ - Ministério da Justiça  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIDESC- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais  
PMEDH Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos  
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SDH - Secretaria de Direitos Humanos  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## RESUMO

A pesquisa realizou uma análise da política de reforma do Ensino Médio, formalizada pela Lei nº 13.415 de 2017, articulada à proposta de reforma curricular materializada na BNCC – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, na perspectiva do direito das crianças e jovens. Esta tem o objetivo de elucidar, a partir da análise da reforma curricular do Ensino Médio, os impactos legais às diretrizes da educação em direitos humanos. Metodologicamente, a pesquisa se estrutura a partir da concepção dialética, com base na investigação documental. A pesquisa confere centralidade à análise das mudanças ocorridas com a implementação desta Lei em relação ao Ensino Médio, buscando resgatar o contexto histórico anterior à referida mudança, com uma análise tanto histórica do Ensino Médio, quanto do impacto ocorrido devido às mudanças realizadas através da referida Lei que, ao promover uma profunda alteração curricular, precisa indicar como vai garantir uma educação articulada aos princípios da educação em direitos humanos nesta etapa de formação.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais. Reforma Curricular. Ensino Médio. Direitos Humanos.

## **ABSTRACT**

The research seeks to make an analysis of the reform policy of High School, formalized by Law nº 13.415 of 2017, articulated to the curricular reform proposal materialized in the BNCC - Base Nacional Comum Curricular for High School, from the perspective of the rights of children and teenagers. It responds for the purpose of elucidating, from the analysis of the curricular reform of High School, the legal impacts to the guidelines of education in human rights. Methodologically, the research is structured based on the dialectical conception, contributed by the documentary analysis. The research gives centrality to the analysis of the changes that occurred with the implementation of this Law in relation to High School, seeking to rescue the historical context prior to the referred change. with both a historical analysis of high school education and the impact that occurred due to the changes made through the aforementioned Law, which, by promoting a profound curricular change, needs to indicate how it will guarantee an education articulated to the principles of human rights education in this stage of formation.

**Key-words:** Educational Policies. Curriculum Reform. High School.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. ESCOLA MÉDIA NO BRASIL REPUBLICANO: APROXIMAÇÕES SOBRE ACESSO E POLÍTICA CURRICULAR.....	16
1.1 Da Origem da República à Modernização Industrial: considerações sobre as características curriculares dos projetos Educacionais.....	17
1.2 Um Currículo para uma Modernização Disciplinada: considerações sobre o ideário cívico-militar.....	21
1.3 A Redemocratização Brasileira e a Educação como Direito: o reformismo curricular e o Ensino Médio como direito.....	24
1.3.1 A Política Curricular como Regulação do Direito à Cultura.....	29
2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA SOBRE O DIREITO E A ESCOLARIZAÇÃO.....	33
2.1 Contextualização do Princípio do Direito Humano.....	34
2.2 Direitos Humanos e Educação.....	41
2.3 Políticas Públicas e o Direito Humano Educacional – Diretrizes da Educação em Direitos Humanos.....	43
2.4 A Concepção de Educação Escolar e a Educação em Direitos Humanos.....	45
3. AS REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EM DIREITOS HUMANOS.....	48
3.1. A Reforma Curricular do Ensino Médio como expressão do Estado Neoliberal.....	48
3.2. Reforma Curricular do Ensino Médio no contexto da reestruturação do sistema educacional brasileiro e a educação como direito.....	51
3.3 A Pedagogia das Competências como Direito.....	54
3.4 A Lógica das Competências Pré-definidas e o Direito de Acesso ao Conjunto da Cultura Humanamente Produzida.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

## INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, formalizada na Lei nº 13.415 de 2017, traduz o contexto de debates e disputas em torno desta etapa do ensino, indicando prevalecer uma arquitetura curricular restritiva em relação ao direito dos jovens estudantes a uma formação para a cidadania e para a complexidade do mundo do trabalho, pelo acesso, via escolaridade regular, ao conjunto da produção cultural historicamente sistematizada.

Esta proposta reformista parece tanto implicar na natureza e finalidade da escola, que figura como espaço privilegiado de socialização da cultura historicamente produzida pela sociedade; quanto na política de formação dos profissionais da educação que têm de reorganizar, teórica e metodologicamente, sua relação com os componentes curriculares.

Logo, a reforma indica uma profunda flexibilização curricular passando a garantir, como direito, apenas o acesso aos campos científicos da matemática, língua portuguesa e o ensino da língua inglesa, facultando a oferta dos demais componentes curriculares, o que aponta para um possível comprometimento da proposta de educação regular, que vem sendo defendida como direito de todas as crianças e jovens. Esta, por sua vez, passa a ser vista como uma conquista inerente, especialmente, ao contexto social e político do século XX, ao conjunto dos direitos humanos fundamentais, implicando em uma série de indagações do ponto de vista do direito das crianças em acessar o conjunto da cultura sistematizada, já que caracteriza as relações sociais, culturais, da vida em sociedade e das relações de trabalho.

Estas indagações permeiam debates como o do acesso à Educação Básica como um direito; o do acesso ao conjunto da cultura sistematizada como finalidade última da educação escolar; sobre o impacto da reforma curricular do Ensino Médio para a necessária autonomia intelectual das crianças e jovens diante da complexidade da vida social e laboral; e também as implicações para uma educação em direitos humanos.

Em resposta às inquietações, materializa-se como problemática central desta pesquisa a análise da proposta de reforma curricular do ensino médio, em busca de compreender suas implicações para o direito humano do acesso à cultura historicamente sistematizada e expressa na escola pelos componentes curriculares, bem como sua expressão legal como produção de educação em direitos humanos.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, como prescreve em seu Artigo 205<sup>1</sup>, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade.

Com o propósito de reconhecer as necessidades, no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já menciona que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esta prerrogativa legal aproxima o sistema educacional brasileiro dos marcos legais internacionais do direito humano à educação.

Por outro lado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)<sup>2</sup>, enquanto documento representativo deste consenso internacional, estabelece, em seu artigo 26, que “toda a pessoa tem direito à educação (...). A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

Para Dias e Porto (2010, p. 32), a Educação em Direitos Humanos “refere-se a uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade”, princípio formativo que demanda o acesso à cultura como direito fundamental, devendo ser garantido pela educação escolar.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a Reforma Curricular do Ensino Médio em curso no Brasil, buscando elucidar os impactos legais ao direito das crianças e jovens de acessar o conjunto da cultura historicamente sistematizada e ofertada via escola regular. Em função disto, o objetivo ressalta, de forma específica, o esforço de: (i) analisar os efeitos da Reforma Curricular do Ensino Médio sobre o direito de acesso ao conhecimento na escola regular; e (ii) elucidar as implicações legais da Reforma do Ensino Médio ao direito humano à educação.

Metodologicamente, o presente estudo se propõe a analisar as políticas públicas para a educação, a partir da reforma do Ensino Médio, na perspectiva crítica, portanto, procurando compreender a “lógica de pensamento, mediante a qual se pretende captar o movimento da realidade sociohistórica com as suas particularidades e determinações” (GAMBOA, 1999, p. 40) e, na forma bibliográfica, analisando diversos documentos.

---

<sup>1</sup> “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

<sup>2</sup> A Declaração Universal do Direitos Humanos, norteia os direitos humanos básicos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Segundo Chizzoti (2014, p.29), no trabalho científico, a metodologia conduz à descoberta ou comprovação de uma verdade, coerente com a concepção de realidade e teoria do conhecimento. Assim, a pesquisa qualitativa é considerada um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, tal qual assume as “tradições ou multiparadigmas de análise”, que derivam de correntes teóricas e servem para a investigação de um fenômeno situado no ambiente a ser pesquisado.

Afirma-se ainda que as pesquisas se tornam “ formas textuais originais, recorrentes a todos os recursos linguísticos”. Razão pela qual, filia-se a abordagem qualitativa, definida por Severino (2007, p.119) como: um “conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”, em busca da compreensão sobre os aspectos positivos e negativos da Reforma Curricular e o que vem inovar com as mudanças, junto a Base Nacional Comum Curricular em relação ao Ensino Médio.

A proposta se fundamenta, também, na afirmação de Quartiero Bianchetti (2007, p. 47), de que:

Submeter à análise palavras, frases, expressões ou conceitos é um exercício que pode contribuir para trazer à luz aspectos relacionados à sintaxe, à morfologia, à etimologia, à exegese ou remeter a autoria, dependendo do interesse em voga. Esse exercício ganha destaque quando, além desses aspectos, questões relacionadas às condições históricas que os envolvem e que permitiram a sua constituição – nas perspectivas cronológica, fática, aparente e nos seus contornos e desdobramentos ideológicos – são trazidas à tona. (QUARTIERO BIANCHETTI, 2007, p. 47).

A referida abordagem qualitativa está acomodada, na presente pesquisa, na Análise Documental, que investiga elementos que possibilitem a melhor compreensão do que se é estudado. Desse modo, “a técnica da análise documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p.1-2).

A Análise Documental demarcará o esforço de análise do texto da reforma do Ensino Médio e, conseqüentemente, o texto da BNCC, proposta para a referida modalidade de ensino, visa caracterizar os novos disciplinamentos da perspectiva do direito dos estudantes de acessar a cultura sistematizada.

Para tanto, esta pesquisa se estrutura a partir de três movimentos principais. O primeiro capítulo estabelece uma aproximação histórica da organização do Ensino Médio (Ensino Secundário - Segundo Grau), indicando sua estruturação curricular ao longo do período republicano brasileiro.

O segundo capítulo tem por objetivo analisar a relação dos Direitos Humanos como acesso a esta cultura sistematizada da Educação, a partir do conceito de Educação em Direitos

Humanos, que incorpora, de maneira sucinta, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como toda sistemática dos Direitos Humanos voltada exclusivamente ao contexto escolar e ao direito do aluno em acessar seu direito constitucional estudantil, o qual lhe é irrenunciável constitucionalmente.

Por fim, o terceiro capítulo trata especificadamente do Ensino Médio com base na análise documental da Lei 13.415/2017 e da Resolução nº.4 de 2018, articulada a proposta de reforma curricular materializada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), assim como expõe o impacto educacional causado ao jovem estudante, em decorrência desta reforma curricular. Por isso, neste estudo, visa-se investigar este sistema de ensino voltado ao mercado de trabalho, em função da compreensão de suas implicações para o direito humano do acesso à cultura sistematizada e expressa na escola pelos componentes curriculares.

## **1. ESCOLA MÉDIA NO BRASIL REPUBLICANO: APROXIMAÇÕES SOBRE ACESSO E POLÍTICA CURRICULAR**

Neste capítulo, estabelecemos uma aproximação histórica da organização do Ensino Médio, anteriormente ensino secundário ou segundo grau, indicando sua estruturação curricular ao longo do período republicano brasileiro.

O modelo de ocupação cultural e econômica do território brasileiro sempre foi determinante para compreender as opções de política educacional adotadas durante a história e o conjunto de reformas progressivas que caracterizaram as adequações demandadas ao longo do tempo.

O Brasil colonial, que demarcou mais da metade de sua história, assentado sobre os traços culturais da sociabilidade vinculada às benesses de um estado, que promove a ocupação territorial pela política de concentração de poderes e terras às famílias donatárias e sob um modelo econômico agrário exportador de produção escrava, não compreende necessária uma intervenção educacional qualificada.

De imediato, a corte portuguesa transferiu integralmente as demandas por educação na colônia à Companhia de Jesus – os Jesuítas – que estruturam uma proposta formativa catequética para os nativos da terra e uma formação propedêutica para os filhos dos donatários portugueses, que deveriam complementar sua formação em Coimbra e a partir da negação total da possibilidade educativa dos escravos e seus filhos (RIBEIRO, 2007, p. 22-27).

Esta intervenção educacional catequética e propedêutica se estruturou no contexto do método humanístico e comportamental da Ratio Studiorum, que, em última instância, mais espelhava um disciplinamento curricular doutrinal em disputa das almas do que um processo racional de acesso à cultura (KRAHE, 2009).

Assim, o deslocamento da corte portuguesa para o território da colônia, no início do século XIX, trouxe grande expectativa quanto a uma intervenção e ao investimento efetivo do estado na organização dos espaços escolares e numa racionalização curricular que espelhasse os avanços científicos e industriais da Europa. Dessa forma, a expectativa trabalhava com pouco reflexo para a educação primária e secundária, mas teve grande impacto para uma proposta de Ensino Superior, enquanto estrutura de privilégio formativo a serviço do estado imperial.

Por isso, a experiência de escolarização permanece concentrada na capital e se estrutura a partir de uma proposta de construção de um centro de excelência, representado pela criação do Colégio Pedro II. Uma proposta curricular de referência, mas altamente elitizada, com acesso

por mérito financeiro e garantido aos concluintes dos oito anos do curso o acesso direto para a estrutura estatal de Educação Superior (RIBEIRO, 2007, p. 58-61).

Ao usar o Colégio Pedro II como referência estrutural e curricular, o Ato Constitucional de 1834 delega para as províncias e respectivos distritos a responsabilidade pela oferta da educação primária e secundária, ficando a cargo da federação a responsabilidade pela oferta da educação superior e a escolarização na capital.

Portanto, compreender uma oferta educacional mais orgânica e a partir de uma expectativa curricular centrada no acesso e manejo da cultura e avanços científicos produzidos na experiência humana, passou a ser uma demanda e expectativa republicana que, no Brasil, data do final do século XIX e início do século XX.

### **1.1 Da Origem da República à Modernização Industrial: considerações sobre as características curriculares dos projetos Educacionais**

Primeiramente, o Brasil passa a comungar, de forma efetiva, dos ideais republicanos no ano de 1889, mas com real atraso no desenvolvimento de suas bases educacionais, científicas, econômicas e sociais, uma vez que, na proclamação da república, o Brasil contava com mais de um terço de sua população em absoluto analfabetismo.

As marcas concretas do atraso fizeram com que, antes mesmo da homologação da Constituição Republicana de 1891, já em 1890, os positivistas, representados pelo general de brigada Benjamin Constant Botelho Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, garantissem a aprovação do Decreto nº 981, que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal.

Contudo, o anseio e o entusiasmo pelos princípios do res público – pela coisa pública – fomentados pelo espírito do republicano, democrático e moderno, foram anunciados como ruptura e superação do que é imperial, autoritário e centralizador, no entanto não foi suficiente para impregnar um espírito novo, positivo e progressista. Logo, a república se estrutura sobre as bases de poder da aristocracia agrícola já estabelecida no contexto nacional.

A denominada política republicana “café com leite”, enquanto alternância de poder da aristocracia agrícola de Minas Gerais e São Paulo, expressa-se limitada na própria estruturação de uma educação capaz de conferir novos ares e modernidade para a república. Na prática, ela não extrapola a descentralização federalista, já prevista no Ato Constitucional de 1834, para a educação primária e secundária, mantendo sobre a responsabilidade dos estados e municípios

sua oferta, organização e fiscalização, sem maiores garantias financeiras para sua viabilidade, centrando na união ambas ofertas para o Distrito Federal e a educação superior (RIBEIRO, 2007).

O Decreto de Benjamin Constant, embora se anuncia como indutor das experiências e políticas educacionais que devem ser desenvolvidas nos estados brasileiros, ainda se expressa e reproduz um modelo centralizado, visto que o documento centraliza os esforços em regular a oferta no Distrito Federal. Contrapondo às expectativas republicanas, esta oferta não é universalizada e se estrutura como proposta de excelência e modelo indutor, portanto, elitizando o acesso.

No entanto, o Modelo replicado em São Paulo, pela reforma Caetano Campus de 1893, pela chamada implantação da política da Escola-Modelo, que, a partir de uma proposta de excelência de organização seriada, métodos de formação docente, vistoso e central espaço físico e rica proposta curricular, vende o ideário escolar republicano para os demais estados; não necessariamente como modelo para replicação, mas como indutor de práticas escolares possíveis a partir de sua realidade organizacional e de financiamento destes estados (ARANHA, 2006).

Embora a Constituição Republicana de 1891 assume o compromisso com uma educação republicana, ou seja, como direito de todos os cidadãos e acesso garantido pelo estado, ela figura impactada com os arranjos de poder já estabelecidos no contexto nacional e pelos ideários positivistas, que dispunham de forte incidência sobre a república nascente. Desse modo, o contexto tenta orientar para a educação, tanto como acesso aos conhecimentos práticos à formação do espírito republicano, quanto ao acesso à cultura e à produção científica, porém, sem grande esforço pela sua massificação, sendo possível afirmar que a organização de uma educação republicana de qualidade figura enquanto oferta elitizada (ROMANELLI, 1978).

Para Romanelli (1978, p. 42), o Decreto de Benjamin Constant se expressa como uma reforma ampla que, dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, mas com dificuldades práticas, "faltava para sua execução, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural" (ROMANELLI, 1978, p. 42).

A reforma curricular proposta pelo Decreto nº 981 de 1989, de Benjamim Constant, para a modalidade correspondente ao Ensino Médio, modalidade objeto da presente pesquisa, indica,

conforme prevê o artigo 4º, uma ampla formação desde a língua portuguesa e a língua francesa, indicando grande incidência das escolas positivistas francesas, passando por ampla formação na linguagem matemática e ciências naturais e sociais, direito e economia, até a formação no campo das artes, com disciplinas de desenho e música.

A sequência de reformas educacionais ao longo do período denominado de Primeira República, tais como a reforma Epiácio Pessoa de 1901, reforma Rivadávia Correia de 1911, reforma Maximiliano de 1915, não conseguem alterar as características desta modalidade de ensino no contexto da república nascente. Em função disto, Ribeiro (2007, p. 86) indica que a efetiva ampliação do ensino secundário neste período ficou a cargo da oferta privada, espelhando uma formação mais centrada na formação da elite republicana.

É ilustrativo o destaque relatado por Moacyr, indicado por Ribeiro (2007, p. 88):

Afrânio Peixoto declara, em 1923: “Sobre a formação das elites (...) no Brasil se está processando a seleção dos incapazes feita pelo ensino secundário; na escola primária, o filho do rico, irmanado com o pobre, são bons e maus alunos, mas, como os pobres são infinitamente mais numerosos se tem numerosos alunos maus, tem também muitos bem-dotados: digamos, se em 10 ricos há um aluno inteligente, em 90 pobres haverá 9 alunos iguais a um rico (...). Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo, o liceu, o ginásio, o colégio custa caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para a lavoura, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional (...). Mas como nesses 10, apenas 1 é inteligente, essa ‘elite’ tem apenas 0,1 de capacidade”. (RIBEIRO, 2007, p.88)

Os esforços efetivos de oferta mais democratizada deste nível educacional no Brasil republicano surgem no contexto dos esforços do desenvolvimentismo industrial da chamada Era Vargas, nas décadas de 1930 e 1940.

As contestações instrumentalizadas por Getúlio Vargas e seu esforço para romper com a política oligárquica-rural representativa dos primeiros 30 anos de república. Contudo, precisa ser compreendida no contexto dos movimentos de acessão e mudanças do modelo de sociabilidade capitalista internacional. Vargas captura os anseios de modernização via aproximação com o avanço do capitalismo industrial e confere possibilidades para setores da elite rural transitarem para novas matrizes de produção, visto que está representada pela criação de uma elite industrial, posteriormente complementadas pelo elitismo comercial (BUFFA, 1987).

Assim, as mutações nas bases produtivas demandam igual transformação nos processos e projetos educacionais. A tradição crítica nos ensina que, no contexto da sociabilidade capitalista, as mudanças que a classe dominante demanda para a base produtiva só se viabilizam se acompanhadas de mudanças adaptativas na formação dos trabalhadores. Consequentemente,

a inserção do país no ordenamento produtivo capitalista industrial implicaria em mudanças capazes, tanto de atrair o trabalhador majoritariamente rural para o trabalho urbano industrial e comercial, quanto uma ampla política de formação deste trabalhador para esta nova base produtiva (SAVIANI, 2008).

Portanto, o contexto de disputa no cenário da governabilidade das décadas de 1930, 1940 e com grande reflexo sobre a década de 1950 no Brasil, figura impactado por forças de transformação e modernização capital assentada sobre as expectativas de uma elite oligárquica, antes rural e que, agora, se quer industrial e comercial, tal qual uma elite religiosa que quer manter seu espaço de incidência simbólica, e os movimentos que indicam para uma educação como direito no âmbito do estado republicano, democrático e capitalista.

Este contexto bem representado já no início do governo de Vargas que, embora invista na consolidação de um estado voltado à proteção do trabalhador por ações como: (i) a criação do Departamento Nacional do Trabalho; (ii) regulação da jornada de trabalho em oito horas diárias; (iii) criação da carteira de trabalho e (iv) de um aparato de Justiça do Trabalho, regulamentação do direito de férias e instituição do salário mínimo; e (v) a criação de institutos de aposentadoria (CARVALHO, 2009), também garante a incidência, nas propostas educacionais, dos mais diferentes setores em disputa.

Dessa forma, a incidência contemplada na denominada reforma educacional Francisco Campos, ao passo que cria o Conselho Nacional de Educação pelo Decreto nº 19.850 de 1931, antes de indicar a regulamentação para o Ensino Secundário pelo Decreto nº 21.241 de 1932, já institui a oferta do ensino religioso no ensino público pelo Decreto nº 19.941 de 1931 e a regulamentação do ensino comercial pelo Decreto nº 20.158 de 1931.

A democratização de acesso à educação, no contexto da industrialização brasileira, sob o governo Vargas, emerge, portanto, assentada sobre o princípio do dualismo educacional, que tanto privilegia a formação de uma elite intelectual, quanto instrumentaliza tecnicamente a grande massa de trabalhadores.

As propostas educacionais do início da década de 1940, identificadas como Reforma Gustavo Capanema, traduzem bem este ideário, já que, para um, uma lei orgânica do ensino secundário, viabilizada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, estrutura-se sob um currículo que prevê uma oferta pública assentada em ampla formação científica, cultural e técnica, a partir de disciplinas que vão desde Línguas (Português, Latim, Francês, Inglês), passando pelas Ciências (Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia), até as Artes (Canto, Desenho, Trabalhos Manuais), estrutura-se uma ampla rede de formação técnica representada por leis orgânicas como a do ensino industrial pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 1942, e do ensino comercial pelo

Decreto-Lei nº 6.141, de 1943, desenhando um currículo restritivo na perspectiva do acesso à cultura.

Esta lógica é aprofundada na chamada Reforma Raul Leitão da Cunha, que estende esta proposta de currículo técnico também para a formação de professores pelo Decreto-Lei nº 8.530 de 1946, regulamentando a lei orgânica do Ensino Normal e para o ensino secundário desenvolvido nos espaços rurais pelo Decreto-Lei nº 9.613 de 1946, que regulamenta a lei orgânica do Ensino Agrícola. Soma-se, ainda, a este amplo esforço de tecnicismo curricular a própria criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 1942, e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, pelo Decreto-Lei nº 8.621 de 1946.

Convém reafirmar que o alinhamento dos projetos educacionais no Brasil, especialmente a proposta curricular para a modalidade do ensino secundário, espelhando o atual ensino médio, a partir da mediação do modelo produtivo capitalista, recebe um disciplinamento no limite desta sociabilidade. Assim, figura afirmativo, de um lado, o aprofundamento do dualismo educacional garantindo uma formação intelectual para elite industrial e comercial e, de outro lado, uma democratização desqualificada e tecnicista do currículo para a grande massa de trabalhadores.

Não obstante, o debate de mais de uma década em torno ao texto de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que será sancionada em 1961, não é possível indicar grandes alterações na proposta curricular para esta modalidade de ensino, na perspectiva da democratização de um currículo centrado na socialização e promoção da cultura de forma ampla e qualificada. Posteriormente, as novas alterações curriculares serão construídas no contexto da reestruturação, demandas pela sociabilidade capitalista e encampadas pelo regime cívico-militar e o rejuvenescimento das teses desenvolvimentistas nas décadas de 1960 a 1980.

## **1.2 Um Currículo para uma Modernização Disciplinada: considerações sobre o ideário cívico-militar**

As modificações se instauraram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, sua efetividade e alcance legal são suspensos pela implantação do governo militar no ano de 1964. Em consequência do debate e da orientação política no início da década de 1960, com forte aceno para reformas de base indicadas para projetos de educação mais qualificados e populares, revisão da concentração rural – reforma agrária – e uma orientação

mais nacionalista para a política industrial é assumida pela elite cívico-militar brasileira como empecilho para a modernização nacional face às exigências do capitalismo internacional.

Sob a orientação da hegemonia capitalista norte americana, amplos setores políticos e militares, sob a justificação conservadora do risco de aproximação do Brasil aos ideários comunistas, portanto, do distanciamento daquilo que seriam nossas referências de modernidade, forçam a tomada do Estado sob a promessa do disciplinamento e conseqüente reabertura democrática. Enfim, este processo, na prática, durou 21 anos.

Por outro lado, a análise mais detalhada da orientação política e econômica conferida ao Estado brasileiro durante o regime militar indica que a propalada modernização disciplinada não superou a intervenção autoritária para viabilização de um projeto de flexibilização política e econômica do Estado brasileiro face ao ideário monopolista e de dependência dos países subdesenvolvidos em relação à reorganização proposta pelo norte capitalista.

Esta orientação fica especialmente evidente nas políticas educacionais, que revisitam as teses tecnicistas e profissionalizantes das décadas de 1940 e 1950, com tal radicalidade que a Reforma Educacional, expressa na Lei 5.692 de 1971, prevê a Educação Básica a partir de uma oferta compulsoriamente técnica, com especial incidência para a oferta do Ensino de Segundo Grau. Assim, faz-se um desenho propositivo de um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado, especialmente na escola pública, para as necessidades restritivas do desenvolvimento técnico-profissionalizantes.

Segundo Kuenzer (2001, p. 17), a LDB de 1971 passa a preconizar que “a educação voltada para o trabalho passa a fazer parte inerente do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau”. Logo, essa concepção ratificada pelo artigo 5º da referida lei, ao prever que esta oferta estará alinhada às demandas do mercado de trabalho local ou regional, conta inclusive com levantamentos periódicos (BRASIL, 1971).

Para autores como Piletti (1993, p. 90), a modernização profissionalizante proposta pela reforma educacional de 1971 se expressa como interrupção do debate democrático construído nas décadas anteriores, portanto, como intervenção disciplinadora para a própria ideia de modernização e do exercício de cidadania. É neste sentido que precisa ser compreendido o artigo 1º da referida Lei, que indica, como objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Desse modo, o currículo se anuncia como potencializador do ideário de formação cultural para a cidadania e para o trabalho, mas, a partir de uma ideia de cidadania e trabalho

previamente disciplinada, em que a indicada formação cultural via oferta curricular, no segundo grau da escola pública, não extrapola uma formação instrumental para as demandas da sociabilidade capital vigente. Portanto, uma educação estritamente articulada ao modelo político e econômico do governo militar, que, segundo Kuenzer (2001), está mais voltado para servir de contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; a despolitização do ensino secundário pela adoção de um currículo tecnicista; e a preparação da força-de-trabalho para o modelo desenvolvimentista de época.

Para compreender este ordenamento restritivo e disciplinador imposto à política educacional pelo governo militar, especialmente para o ensino de Segundo Grau, com impacto direto sobre a política curricular, basta, segundo Piletti (1993), retornar à própria história da escola média no Brasil. O autor indica que a história desta etapa da formação já indicava expressivos ganhos de construção democrática do ensino de 2º grau, especialmente pela LDB de 1961, que indicava pela construção de um currículo que favorecia a formação para o exercício consciente da cidadania, portanto, centrado nos princípios da integração, consistência e autonomia pedagógica.

Piletti (1993, p.74), indica que a LDB de 1961 propunha um currículo que intencionava integral humanidades, ciências e formação profissional com presença equilibrada e obrigatória dos conhecimentos de português, geografia, história, matemática e ciências, possibilitando iniciativas de formação profissional de forma equivalente entre ensino secundário e técnico, com base no estudo das disciplinas obrigatórias.

Assim, trabalhava-se com o ideal de possibilitar ao estudante de 2º grau frequentar o mesmo curso básico de 03 anos e, eventualmente, na medida do seu interesse, especializar-se de forma intensiva, durante um ano, em determinada profissão de nível técnico, com várias alternativas, segundo Azanha (1989, p. 155): “em escolas técnicas especiais, em empresas ou na própria universidade”.

Piletti (1993) compreende, ainda, que a LDB de 1961 acenava para uma maior consistência entre a oferta curricular restritiva ou a pulverizada de conteúdos, ao indicar pela adoção de um currículo mínimo por todas as escolas do país a partir de um número mínimo de disciplinas, “que sejam as fundamentais e cubram as principais áreas do conhecimento humano. Só assim poderemos ter um curso que seja ao mesmo tempo consistente, aprofundado e significativo. Em suma, um curso sério, que se debruce sobre conhecimentos indispensáveis à vida social consciente e participativa” (PILETTI, 1993, p. 75).

Este cenário de interrupção autoritária e de disciplinamento, conforme Piletti (1993), também é facilmente perceptível na autonomia pedagógica, logo curricular da escola média.

Embora a estrutura de Conselho de Educação ainda espelhava o ideário de controle, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é possível indicar que os currículos deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo-se uma certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos em relação as matérias optativas.

Por exemplo, o currículo da 3ª série colegial passou a ser diversificado, o que visava então, o preparo dos alunos para os cursos superiores e nesta fase, três partes integravam os currículos; a primeira nacional, constituída por disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação: português, história, geografia, matemática, ciências e educação física, outra regional que abrangia disciplinas também obrigatórias, fixadas pelos Conselhos de Educação dos Estados e uma última fase própria dos estabelecimentos, cujas disciplinas seriam escolhidas pelas escolas a partir de uma lista elaborada pelas conselhos de Educação dos Estados. (PILETTI, 1990, p.191).

Assim, é possível reconhecer, conforme indicado por Assis (2012), que a Lei nº 5.692, de 1971, ao passo que resguarda garantias legais de ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau - a faixa etária de 7 a 14 anos –, preconiza a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau, com excessiva instrumentalização e controle curricular para a formação tecnicista e restrição de acesso a um currículo ampliado de formação e promoção cultural dos estudantes desta etapa. Fazendo-se necessário, segundo Kuenzer (2001, p. 17), “compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo”.

Deste modo, é possível indicar que o ideário cívico-militar de modernização educacional, especialmente para a etapa do ensino secundário, representa o rejuvenescimento da agenda de ampliação (democratização) do acesso à escolaridade da população brasileira pela ampliação do controle curricular, que, na prática, resulta em uma ampliação do tempo de escolarização a partir de uma oferta cultural regulada e restritiva. Enfim, o currículo é definido e regulado pelas demandas mediadas pelo mercado da empregabilidade, quer em âmbito nacional, quer com base em nichos locais de mercado.

### **1.3 A Redemocratização Brasileira e a Educação como Direito: o reformismo curricular e o Ensino Médio como direito**

A década de 1980 foi marcada pela crise do modelo político-econômico do regime cívico-militar autoritário e, com ela, a explicitação da crise do projeto de educação regulado

por este modelo. A organização da sociedade e dos movimentos sociais marcam profunda incidência no sentido da construção dos mecanismos de redemocratização da sociedade brasileira, oficiada pela Constituição Federal de 1988.

O Estado, agora, democrático, compreende a escola como organização de cultura centrada, tanto para a aprendizagem dos princípios de uma sociabilidade democrática, quanto para o exercício prático de experiência da democracia, o que precipitou a compreensão legal de que a educação é um direito de todos, conforme preconizado no Art. 205 da Carta Constitucional, ao definir que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Este reconhecimento da educação como direito devido pelo Estado, enquanto garantia de inserção qualificada dos sujeitos para o exercício da cidadania e da progressiva qualificação para o trabalho, parece potencializado constitucionalmente pela consideração de que sua oferta deve procurar se estruturar de forma unificada, garantindo uma formação básica para todas as pessoas, ou seja, desde a Educação Infantil até o denominado Ensino Médio. Mas, as conquistas constitucionais não estão deslocadas das demandas concretas de reorganização das bases de produção e acumulação da sociedade capitalista de final de século.

Neste sentido, Kuenzer (2001) destaca que, na prática, a regulamentação e a efetivação dos princípios constitucionais refletem os ordenamentos exigidos pela política neoliberal que já começa a incidir sobre o Estado brasileiro. Esta incidência da política neoliberal faz com que as definições constitucionais da oferta universal como obrigação do Estado – financiamento -, portanto, resguardando o princípio da igualdade (art. 205) e o direito de todos os cidadãos do acesso a uma educação única, integrada e de base, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (art. 206), sejam rapidamente disciplinadas pela agenda política da equidade. Para Kuenzer (2001, p. 68), o direito a uma formação básica sobre o princípio da igualdade cede espaço para “a ideia de equidade, como demanda de *justiça social com eficiência econômica*”.

A etapa formativa do Ensino Médio sente os efeitos deste disciplinamento ainda no texto constitucional de 1988, uma vez que, embora a Constituição a reconheça como etapa constitutiva da Educação Básica, não garante sua universalidade, já que no § II do Art. 208 prevê, apenas, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Assim, o embate histórico, desde a década de 1990 até o início da década de 2020, sobre a oferta do Ensino Médio na perspectiva de uma formação de base centrada no acesso à cultura humana sistematizada e ao acesso à educação como direito humano centrada na promoção de

diretos humanos, precisa ser compreendido no marco das contradições até aqui indicadas, com especial incidência para o debate e as conquistas decorrentes das relações de força entre o princípio da igualdade acenado pela constituição e os esforços reformistas da política neoliberal para que este princípio seja regulado pela denominada agenda da equidade, que restringe o conceito de justiça social à ideia de eficiência econômica.

Este cenário de disputa será apresentado, aqui, a partir da visita a um conjunto expressivo de documentos que compõe o escopo jurídico-administrativo do Estado brasileiro desde a década de 1990, centrado em duas características principais: (i) a política de acesso ao ensino médio; e (ii) a sua regulamentação curricular.

O Direito de acesso ao Ensino Médio, com o novo pacto constitucional de 1988, naturalmente, para o campo da educação, vai exigir a definição de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, formalizada na Lei 9.394 de 1996, amplamente denominada de LDB de 1996.

A LDB reafirma integralmente a finalidade e os objetivos do projeto constitucional de educação ao definir, ainda no seu art.2º “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Reafirma-se, também, no inciso I do artigo 21, a composição do que seja o direito à uma educação de base, unitária e integrada, como responsabilidade do Estado: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996).

Para a etapa do ensino médio, objeto da presente pesquisa, o artigo 35 da LDB de 1996 explicita como finalidade: (i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos; (ii) a preparação básica para o trabalho e a cidadania; (iii) o aprimoramento ético e desenvolvimento da autonomia intelectual; (iv) compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos. Para tanto, indica, no artigo 36, que o currículo “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Contudo, não se assume como compromisso do Estado a universalização do acesso, restando indicado inciso VI do artigo 10, que visa “assegurar o ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996), abrindo espaço para a discussão dos indicadores de prioridade pela lógica da equidade, conforme indicado por Kuenzer (2001).

Também fica vulnerável à esta lógica da equidade regulada pelo mercado, a abertura proposta pelo § 4º do artigo 36, indicando pela manutenção da dualidade estrutural que caracterizou o ensino médio ao longo da história brasileira: “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996).

Cenário regulado, no início da década de 2000, pelos planos desenvolvidos para fazer a gestão das diretrizes asseguradas pela LDB de 1996, conforme indicado no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), formalizado na Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos (2001-2010). Especificamente para o ensino médio, o PNE prevê o acesso como demanda voluntária forçada pela adequação dos jovens às demandas do mundo produtivo: “a demanda pelo ensino médio – terceira etapa da educação básica – vai compor-se, também, de segmentos já inseridos no mercado de trabalho, que aspirem melhoria social e salarial e precisam dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar, produtivamente, recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação” (BRASIL, 2001, p. 25).

Mesmo quando reconhece as marcas da desigualdade social e da divisão social do trabalho sobre esta etapa da educação básica, o referido PNE indica pela política de acesso regulada por suposta demanda e a qualidade regulada por competências demandas pelo mundo produtivo, conforme indica o próprio documento de forma sequencial (BRASIL, 2001, p. 26).

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001, p. 26).

A partir destas diretrizes, o plano passa a definir uma série de metas e estratégias regulatórias, objetivando sua concretização, com destaque, aqui, para aquelas que preveem: gestão da infraestrutura física; adequação da oferta aos sistemas externos de avaliação; gestão da repetência e evasão; investimento em tecnologia e informação; racionalização financeira e didática; regulação da oferta diurna e noturna; e implantação de nova estrutura curricular.

Dessa forma, o término do prazo de vigência do PNE de 2001 precipitou, no início da década de 2010, amplo debate no sentido da implementação de um novo plano. Assim, o debate indica que a oferta por demanda tanto não garantiu passos significativos do direito ao acesso, quanto não alterou significativamente a leitura restritiva de uma formação média (neo)tecnicista e profissionalizante, com marcada fidelidade à divisão social do trabalho na sociedade brasileira.

Assim, após quatro anos de debate mediado pelo legislativo brasileiro foi promulgado o novo Plano Nacional de Educação, formalizado na Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014, com vigência de 10 anos (2014-2024), que, para a etapa do ensino médio, precisa, ainda, concentrar os esforços na política de acesso, conforme define na meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

Contudo, as estratégias indicadas para o alcance da referida meta reeditam, de forma bastante conservadora, as estratégias já indicadas no PNE de 2001, inclusive a manutenção da dualidade diurno-noturno e a proposta de regulação da oferta pelo princípio da demanda: “redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)” (BRASIL, 2014, meta 3.Estratégias. Item 3.11).

A partir destas diretrizes centrais de política de acesso, o documento retoma e aprofunda as orientações articuladas às diretrizes avaliativas externas; políticas de prevenção da retenção e evasão; articulação entre formação geral e profissionalizante; e a redefinição da oferta a partir de direitos e objetivos de aprendizagem, conforme previsto na meta 3.2:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014, anexo das metas e estratégias da Lei 13.005/2014)

Esta estratégia orienta os esforços políticos para a elaboração e a implementação, no período de vigência do referido PNE, de ampla reforma do ensino médio com foco no disciplinamento curricular, indicado pela necessidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, conforme explicita a estratégia 3.3, indicando a necessidade de “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014, p. 08)

Este dispositivo de gestão política serve de disparador para a reforma do ensino médio oficializada pela Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, complementada pela definição da Base Nacional Comum Curricular, que, para o ensino médio, foi formalizada na Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. Movimento político regulado pela busca do direito ao acesso ao ensino médio nos marcos da política neoliberal da equidade, expressa pelo controle curricular

### **1.3.1 A Política Curricular como Regulação do Direito à Cultura**

A Resolução nº 4 de 2018, do Conselho Nacional de Educação, instituindo a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM), de forma alinhada à reforma do ensino médio expressa na Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, precisa ser compreendida no contexto de incidência e disputa em curso desde o texto constitucional de 1988, que já indicava pela necessidade de regulação da oferta da educação básica brasileira a partir de uma base comum curricular ou de currículo mínimo.

Buscando fidelidade ao referencial teórico movimentado neste trabalho, o currículo, aqui, é conceituado pela tradição crítica, que identifica na definição do que se movimenta na escola como relações de força profundamente caracterizadas por relações de classes, enquanto afirmação hegemônica dos interesses de sociabilidade da classe que domina (GIARETA, 2021b). Do ponto de vista da teoria do currículo, no Brasil, esta concepção de currículo encontra fundamentação teórico-metodológica na Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos, que preconiza como direito das classes subalternas o acesso ao conjunto da cultura historicamente acumulada e a disposição da classe hegemônica e suas estratégias de reprodução histórica (SAVIANI, 2015).

Contudo, a própria natureza desta concepção de currículo, no marco das contradições em torno ao projeto de educação em curso no Brasil, convém o reconhecer em contexto de disputa. É assim que, ainda na década de 1990, sob forte influência da agenda política neoliberal para o Estado brasileiro, nele, para as políticas educacionais, é possível identificar os primeiros esforços oficiais de reforma curricular, expressos na política de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Em função disto, a política curricular define-se centralizada e parametrizada, apresentada à avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE) antes mesmo do debate público e da definição política das bases para a elaboração de um currículo nacional.

Para a etapa do ensino médio, esta política de centralização e parametrização curricular indicada pelos PCNs figura simpática ao conjunto de políticas de controle externa à escola, em processo de implementação à época – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) -, que passam a induzir a compreensão de qualidade educacional e do que é direito aprender a partir de indicadores externos e parametrizados pela estrutura curricular.

Assim, a concepção de qualidade e o direito passam a ser regulados por objetivos de aprendizagem previamente definidos e deslocados da prática social da escola e dos seus estudantes e acomodados em matrizes de competência e habilidades. Para Falleiros (2005, p. 211), o sistema educacional desponta ao ideário da sociabilidade capitalista que, no Brasil, nos anos 1990, demanda de “uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho” (FALLEIROS, 2005, p.211).

Este, contudo, é um projeto em disputa na década de 1990, fazendo com que o Conselho Nacional de Educação, justificando a necessidade de resgate do pacto político-pedagógico firmado na carta constitucional de 1988, oriente pela adoção dos PCNs em caráter não obrigatório, abrindo espaço para o debate político das diretrizes curriculares para a educação básica no Brasil, viabilizando um segundo movimento de reformismo curricular, formalizado na denominada política das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A adoção, pelo sistema educacional brasileiro, da política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não representa, por sua vez, uma ruptura com o ideário político-pedagógico já estabelecido, que, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), assenta-se sob a “formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta”, anunciada como demanda o mundo produtivo do século XXI.

A manutenção, na política das PCNs, do disciplinamento proposto nos PCN é identificada, por um lado, pela manutenção do alinhamento desta reforma curricular aos sistemas de avaliação como controle centralizado e externo, bem como à marcada fidelidade da organização curricular às matrizes de competência e habilidades, como controle do marco regulatório dos projetos de formação, também para a etapa do ensino médio, na relação educação e trabalho objetivado pelo arranjo político-econômico neoliberal.

Por outro lado, há abertura à incidência dos organismos multilaterais, como agentes de mercado, na formulação e implementação desta política. Assim, estes organismos, aqui, são representados por agências como: Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Banco Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID), Organização

Internacional do Trabalho (OIT) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (GIARETA, 2021a).

Convém oportuno, então, as considerações de Fjeld e Quintana (2019, p. 4), ao reconhecerem o projeto neoliberal como supremacia de valores centrados na lógica de mercado, enquanto apropriação privada dos espaços e formas de produção da racionalidade meritocrática do imperativo funcional do Estado/Empresa como princípio norteador da política.

Para verlo, considérese, en primer lugar, cómo el neoliberalismo ha dado lugar a una forma de Estado que crea ciertas condiciones en las que sus intervenciones político-económicas pueden funcionar: el desmantelamiento del Estado de bienestar a través de la privatización de servicios públicos, el énfasis en la creación de “ambientes favorables” para la inversión extranjera, políticas públicas de autorresponsabilización personal que regulan las obligaciones sociales como obligaciones personales, las formas de expropiación de tierras para ser destinadas a la producción intensiva, etcétera. Todas estas, entre otras, son condiciones que operan a través de intervenciones estatales. Y esta decidida intervención destruye prácticas tradicionales de subsistencia para dar lugar a formas de producción agrícola o minera intensivas, que tienen como efecto “la apropiación privada de espacios, de recursos naturales, de formas de producción de conocimiento, y la expropiación de medios de supervivencia para personas” que son forzadas a la precarización (Álvarez y Grigera 2013, 89), es decir, a volverse trabajadores mal pagados y fácilmente reemplazables, con muy pocas garantías sociales. (FIELD; QUINTANA, 2019, p.4).

O que pressupõe o reconhecimento do aprofundamento das formas múltiplas de desigualdade expressas e, até mesmo, justificadas a partir dos interesses corporativos sobre as institucionais de representação e o enriquecimento das elites econômicas globais à custa do empobrecimento das massas humanas.

Pese a las diferencias de enfoque, estas perspectivas reconocen, así, que el neoliberalismo ha traído múltiples formas de desigualdad expresadas, particularmente, en el privilegio de los intereses corporativos sobre las instituciones de representación, en el enriquecimiento de élites económicas globales a costa del empobrecimiento de las personas del común, y en la manera en que la decisión de la gente se devalúa por el predominio de una lógica de expertos. Pero estas evidentes formas de desigualdad, quisiéramos insistir aquí en ello, no sólo se relacionan, sino que se acentúan, toda vez que se ponga de manifiesto cómo la racionalidad neoliberal es también una lógica des-democratizante que produce una tendencial privatización del mundo. (FJELD; QUINTANA, 2019, p. 4)

Estas constatações possibilitam reconhecer a vinculação do sistema de ensino aos disciplinamentos e incidências das políticas curriculares internacionais mais centradas às exigências e ordenamentos econômicos do que a inclusão sociocultural e científica, enquanto alinhamento da política educacional brasileira às demandas da atual ordem econômica mundial, capitalizada pelas chamadas pedagogias de consenso articuladas por organismos transnacionais ou multilaterais. Dito de outra forma, o reformismo curricular se expressa mais simpático ao ideário de direito como justiça social de mercado e para o mercado, do que ao acesso a uma ampla formação cultural para além das restrições de mercado.

O que caracteriza que a política das Diretrizes Curriculares, ainda que utilizando estratégias diferentes das políticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, responde satisfatoriamente ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências econômicas, que encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação entre trabalho e educação, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e de habilidades demandas pelo mercado de trabalho como referência ao sistema de ensino brasileiro (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Ciavatta e Ramos (2012), estas orientações encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho e educação, apresentando a vinculada política curricular às matrizes de competência e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho mundial.

É neste contexto que o sistema, a partir da década de 2010, passa a debater novos movimentos reformistas para o ensino médio brasileiro, formalizados no denominado Novo Ensino Médio – Lei n.13.415 de 16 de fevereiro de 2017 - e na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) – Resolução n. 4 de 17 de dezembro de 2018.

Em síntese, essas reformas respondem como objeto central de análise neste trabalho, à luz das inquietações de uma educação em direitos humanos e do direito de acesso à produção cultural historicamente sistematizada. Assim, antes da análise das referidas reformas, convém o delineamento teórico e histórico da educação em direitos humanos no âmbito do direito à formação cultural como função e natureza da escola.

## **2. EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA E TEÓRICA SOBRE O DIREITO E A ESCOLARIZAÇÃO**

O debate e a produção de políticas educacionais, aqui, especialmente das políticas curriculares, para a etapa formativa do ensino médio, surgem no contexto de disputas das práticas sociais afirmativas dos modelos de organização social que emerge no século XX.

Uma das características marcantes destas práticas sociais está no esforço de anunciar uma actualidade sobre uma ideia de dignidade humana, da declaração de direitos humanos universais, de direitos humanos fundamentais, com especial incidência educativa, portanto, também curricular, sobre o sistema educacional, expresso na denominada Educação em Direitos Humanos.

O que pressupõe como afirmativo reconhecer, de imediato, sua estruturação histórica, que no sistema educacional brasileiro, ganha expressão atual e moderna na conceituação adotada pela equipe que atua na área de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da SECADI/MEC, conforme menciona Guerra e Costa, (2019, p. 229-230):

Educação em Direitos Humanos são processos formativos centrados na valorização da diversidade e no reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos, visando à formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em consonância com o fundamento da dignidade da pessoa humana, na perspectiva de um convívio social sem preconceitos e discriminações. (GUERRA; COSTA, 2019, p. 229-230)

Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos, ela é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos, logo a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. (BRASIL, 2011)

Contudo, antes de conferirmos sustentação teórica para esta proposição, convém, de forma aproximativa, tecer considerações históricas para a construção da proposta de direitos humanos, possibilitando uma melhor contextualização da luta histórica por uma educação em direitos humanos.

## 2.1 Contextualização do Princípio do Direito Humano

Convém posicionar, de imediato, que, do ponto de vista histórico, conforme indica os estudos de Hunt (2009), é possível identificar os primeiros movimentos da defesa e da afirmação legal dos direitos humanos ainda no século XIX, no contexto das revoluções do Norte da América (EUA) e na Europa Francesa (Revolução Francesa), enquanto no âmbito do reconhecimento dos princípios dos Direitos do Homem e do Cidadão, que resultará como base de fundamentação da afirmação formalizada na Declaração dos Direitos Humanos na primeira metade do século XX.

Entretanto, para a presente pesquisa, parte-se do reconhecimento da agenda de afirmação e defesa do princípio dos direitos humanos como uma produção histórica característica do modelo de sociabilidade capitalista industrial do século XX, fortemente representada pela Organização das Nações Unidas (ONU), criada a partir da denominada Conferência de São Francisco<sup>3</sup>.

Desse modo, o contexto pós segunda guerra mundial, a partir de 1945, é profundamente impactado, quer pelo debate e análise internacional dos processos de violência documentados ao longo do grande conflito, quer pela necessidade de afirmação do bloco capitalista em oposição ao chamado bloco socialista-comunista. Isso faz surgir a necessidade de certa filiação ideológica, a partir de consensos supraestatais, ao ideário capitaneado, no ocidente capitalista, pela institucionalidade organizacional das chamadas nações amigas, nações unidas, à medida que, na prática, esse ideário é parte representativa da unidade em torno do projeto de sociedade capitalista industrial que emerge no pós-guerra.

Logo após, a institucionalidade da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de 1945, justifica-se pela finalidade principal de manter a paz e a segurança internacional, evitando novo conflito mundial, ou seja, isso indica a adoção do método pacífico da negociação para resolver conflitos. Para tanto, sua agenda central é a da afirmação dos ideários de unidade das nações amigas do bloco capitalista ocidental, compreendendo certo nível de pacifismo como necessário à sua forma de organização das relações sociais e de demonstração de sua maior humanidade face a ameaça comunista.

Assim, o primeiro esforço da ONU é garantir e endossar uma declaração de compromisso com princípios básicos e fundamentais de direitos humanos - a Declaração

---

<sup>3</sup> Conferência de São Francisco, local da cidade onde se reuniram os governantes mundiais, a Carta das Nações Unidas foi assinada em 26 de junho de 1945, na conclusão da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional. <https://www.un.org/en/sections/un-charter/introductory-note/index.html>

Universal dos Direitos Humanos – DUDH de 1948, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Enquanto isto, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, esforcem-se pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados-Membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.<sup>4</sup> (grifo nosso).

Em 16 de dezembro de 1966, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota um tratado multilateral, denominado Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), passando a vigorar em 03 de janeiro de 1976. Por sua vez, este acordo menciona que seus membros devem trabalhar para a concessão de direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo direito a educação. Insta salientar que, este PIDESC é parte da Carta Internacional dos Direitos Humanos, incluindo a DUDH e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.

Assim, os desdobramentos mais efetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos passam a ganhar corpo a partir da segunda metade do século XX, precisamente em 1968, com a realização da Primeira Conferência Mundial de Direitos Humanos, que assume e reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos como anúncio de uma concepção comum a todos os povos e de direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana, conseqüentemente, declara-a obrigatória para a comunidade internacional.

Já a segunda Conferência Mundial dos Direitos Humanos foi realizada em 1993, na cidade de Viena, já indicando, em sua Declaração e Plano de Ação, a necessidade de afetação cultural, ou seja, de que o princípio dos direitos humanos precisasse se reproduzir e ser comunicado pelas agências de cultura, como a escola e seus processos de ensino, conforme preceitua a recomendação 78, Letra D: Ensino dos Direitos Humanos, da II Conferência de Direitos Humanos realizado em Viena em 1993:

A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem considera a ensino, a formação e a informação ao público sobre direitos humanos tarefa essencial para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (CDHV, 1993. p. 21).

---

<sup>4</sup> Resolução ONU nº 217-A de 10 de dezembro de 1948.

Segundo Alves (1994, p.173), na Conferência de Viena, “a *reafirmção da universalidade dos direitos humanos* constituiu, por sinal, uma das conquistas mais difíceis da Declaração de Viena...” e trata-se isto, ao dizer que o relativismo cultural ou religioso foi superado nesta Conferência, afirmando em seu Artigo 1º da Declaração: "A natureza universal de tais direitos não admite dúvidas."... Quanto às peculiaridades de cada cultura, são elas tratadas adequadamente no Artigo 5, “onde se registra que as particularidades históricas, culturais e religiosas devem ser levadas em consideração, mas os Estados têm o dever de promover e proteger *todos* os direitos humanos, independentemente dos respectivos sistemas”, conforme indicado no artigo 5 da Declaração e Programa de Ação de Viena:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forme seus sistemas políticos, econômicos e culturais.

Alves (1994, p.175) ainda menciona a importância do artigo 8º: “observa-se que o estabelecimento da interdependência entre democracia, desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos é o dado novo essencial que inspira e orienta todo o documento” ou seja;

A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em níveis nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção de democracia e o desenvolvimento e respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro. (ALVES, 1994, p, 175).

Para tanto, a conferência conclama os estados signatários “para que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais e não formais” (ONU, 1993, p.21). Em conclusão, isto é o que implica na ação complementar e urgente de “lutar pela erradicação do analfabetismo e direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1993, p. 21).

Por outro lado, esta proposição preconiza por um comportamento coletivo e uma compreensão da educação, na perspectiva dos direitos do homem, capaz de “incluir a paz, a

democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos” (ONU, 1993, p. 21).

E ainda:

Considerando o Plano Mundial de Ação para a Educação sobre Direitos Humanos e Democracia, adotado em Março de 1993 pelo Congresso Internacional para a Educação sobre Direitos do Homem e Democracia da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, bem como outros instrumentos sobre direitos humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos do Homem recomenda que os Estados desenvolvam programas científicos e estratégias que assegurem uma educação sobre direitos humanos o mais ampla possível e a divulgação de informação ao público, com particular incidência sobre as necessidades das mulheres no campo dos direitos humanos (ONU, 1993, p. 21).

Os compromissos e encaminhamentos indicados na Declaração e no Plano de Ação decorrentes da Conferência de Viena conferiram sustentação para aprovar, em 1995, a Década Das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e, em 2004, o lançamento do Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.

O Brasil, signatário desta concepção de direitos humanos, tem na constituição cidadã de 1988 os indicativos mais objetivos da aderência legal e sistemática a este ideário, representado pelo desenvolvimento de seu marco legal sobre o tema e pela movimentação de políticas públicas no sentido de ampliar os espaços de promoção e garantia de direitos, inclusive o direito humano em educação.

Segundo Camba (2015, p.12), a Educação em Direitos Humanos passa a se caracterizar como esforço permanente, “que faz parte imprescindível da construção de um país pautado pela igualdade e pela justiça social, um desafio cotidiano das políticas públicas governamentais, em todos os três níveis de governo - e também um compromisso de trabalho de todos os ativistas e defensores dos direitos humanos da sociedade civil organizada”.

Assim, convém, também, destacar a historicidade do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, enquanto produto do compromisso estatal e da sociedade civil organizada com a concretização dos direitos humanos. Dessa forma, o processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR.

Em 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento.

Nos anos seguintes, os trabalhos avançaram em 2006, resultando no trabalho de uma equipe de professores e alunos de graduação e pós-graduação, selecionada pelo Centro de

Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasil. Unesco. 2007).

Este esforço conferiu, entre outras coisas, clareza e centralidade aos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que podem ser traduzidos por:

- i) Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- ii) Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- iii) Encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- iv) Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- v) Estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- vi) Propor a transversalidade de educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- vii) Avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- viii) Orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- ix) Estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a educação em direitos humanos;
- x) Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- xi) Incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- xii) Balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- xiii) Incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Posteriormente, o Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009, dá forma oficial ao

Programa Nacional de Direitos Humanos, ao aprová-lo em sua terceira versão. Reconhecido como PNDH-3, é estruturado por seis eixos temáticos orientadores e suas respectivas diretrizes.

No primeiro eixo, o orientador trata da interação democrática entre Estado e sociedade civil; o segundo eixo trata do desenvolvimento e direitos humanos; o terceiro, por sua vez, trata de universalizar direitos em um contexto de desigualdades; já o quarto vem tratar da segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; o quinto eixo orientador, que figura central para a presente pesquisa, trata da educação e cultura em direitos humanos; por fim, o sexto eixo orientador trata do direito à memória e à verdade.

Destaca-se aqui o quinto eixo que trata especificamente da educação e da cultura em Direitos Humanos, dividido em diretrizes, em que cada uma delas está subdividida em *objetivos estratégicos*, que estabelecem *ações programáticas* e indicam *responsáveis e/ou parceiros*, além de, eventualmente, fazer recomendações (CAMBA, 2015). Logo, impõe-se pertinente a indicação da 18ª até a 22ª diretriz:

- a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
- b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
- c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
- e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. (BRASIL, 2009)

Esta articulação da cultura com a educação demandou o posicionamento do próprio Conselho Nacional de Educação (2011), que define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional, o qual orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, étnico e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em

favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2011, p.09).

Neste mesmo contexto histórico, o Conselho Nacional de Educação – CNE, em 30 de maio de 2012, publicou a Resolução nº 01, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – EDH, e seu artigo 1º é direcionado a ser observado pelos sistemas de ensino e suas instituições, ou seja, caberá a efetivação da EDH adotar sistematicamente as diretrizes por todos os envolvidos nos processos educacionais, como menciona o artigo 2º, parágrafo 2º.

Destaca-se, ainda, que este mesmo artigo 2º no parágrafo 1º, trate como princípio e conceito central os “Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012 p. 01).

Segundo Vanzo (2016, p.21 *apud* BENEVIDES, 1994, p.10), nessa mesma acepção, explica que os direitos humanos são:

[...] aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei –, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes. (VANZO, 2016, p.21 *apud* BENEVIDES, 1994, p.10),

Importa, ainda, salientar, na perspectiva do sentido histórico dos princípios dos Direitos Humanos, que a Resolução nº 01/2012 é composta por 13 artigos, em que o artigo 3º tem como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social e fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade e; VII - sustentabilidade socioambiental.

Assume-se, portanto, que a Educação em Direitos Humanos, conforme disciplinado pelas DNEDH, tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

É por causa deste posicionamento que se faz necessário orientar os esforços dos sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações

de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012. p. 02).

## **2.2 Direitos Humanos e Educação**

O marco da relação entre direitos humanos e educação, conforme já demonstrado anteriormente, está na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi proclamada em 10 de dezembro de 1948, indicando que a positivação de direitos humanos universais deveria ser acompanhada da promoção de um entendimento comum sobre o ser humano e sua dignidade.

Neste contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) nasce caracterizada como um direito humano em si (BAXI, 2007) e como uma obrigação recomendada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade de promover uma compreensão comum sobre os direitos humanos e o respeito por eles (DIAS, 2017).

A vinculação objetiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a educação está na sua própria estrutura textual ao assumir que “toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino fundamental é obrigatório. A educação técnica e profissional deve ser generalizada” (ONU, 1948, p. 06). Isto é: na defesa de que os processos educativos, devem atentar-se “para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, além de promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos” (ONU, 1948, p. 06).

Esta compreensão impacta profundamente os sistemas educacionais locais, ou seja, dos países signatários destas orientações, como o Brasil. De acordo com Vanzo (2016, p.21):

Educar em direitos humanos, além de um compromisso assumido pelo Brasil, junto com outros países, em documentos internacionais, deve ser uma das prioridades dos governos democráticos, pois sua adoção como política pública é de suma importância para a democracia e o Estado Democrático de Direito no que se refere à política educacional voltada à formação da cidadania. (VANZO, 2019, p.21).

A estrutura jurídica-normativa do estado brasileiro guarda compromisso constitucional com estas orientações, inclusive, ao explicitar, na Carta Constitucional de 1988, o fruto do processo de redemocratização do país, a compreensão da educação como direito público fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, conforme define o artigo 205: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Esta definição tem alcance curricular, uma vez que a própria Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, definição constitucional implicada ao objeto central desta pesquisa, que é compreender os impactos das reformas curriculares da etapa formativa do ensino médio face à definição da educação com o direito e em direitos humanos. A fim de explicar o cerne da nossa pesquisa, a análise completa está no próximo capítulo.

Voltando aos compromissos educacionais, o Conselho Nacional de Educação reconhece que as escolas, nesta orientação, assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos.

No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (BRASIL, 2011).

Ressalta-se que um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los, ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (CNE/DNEDH, Parecer 8/2012, p.10).

Neste mesmo aspecto, de reconhecer no outro sua condição humana, o ambiente escolar é compreendido como locus indispensável, uma vez que os processos formativos e o ambiente educacional figuram como espaço central de convivência e trocas humanas. O ambiente educacional passa a ser entendido como tempo e espaço potencial para a vivência e promoção dos Direitos Humanos e da prática da Educação em Direitos Humanos<sup>5</sup>.

Assim, compreende-se que os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas, pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem

---

<sup>5</sup> Parecer CNE/CP 08/2012 p.11

como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral.

### **2.3 Políticas Públicas e o Direito Humano Educacional – Diretrizes da Educação em Direitos Humanos**

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos evidenciam que os Direitos Humanos se apresentam como consequência da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, diz respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos.

Assim, reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Segundo Zenaide, M.N.T. (2019, p. 07), a construção da política de educação em direitos humanos foi impactada por diferentes movimentos políticos e, “ao longo de nove anos, desde o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003 construiu-se um diálogo com o Conselho Nacional de Educação, culminando na aprovação por unanimidade das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH (2012)”. Ou seja, esse diálogo carrega as marcas de uma trajetória gestada no diálogo com diversos interlocutores sociais e institucionais. Ainda, vale lembrar que, “ao criar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), coube ao governo em exercício dialogar para fora com a sociedade por meio de instrumentos de participação social e, ao mesmo tempo, dialogar por dentro dos ministérios e órgãos públicos”.

Cabe ressaltar que, com a afirmação histórica da sociabilidade democrática, as responsabilidades do Estado se ampliam e diversificam, ganhando centralidade, o que passou a ser chamado de promoção do bem-estar social. Para tanto, ao Estado, é imputado a responsabilidade do desenvolvimento de uma série de ações e de atuação diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente.

Assim, o Estado em ação se expressa como indutor de políticas de alcance público e coletivo – políticas públicas - que, para autores, como Bucci (2006 *apud* Ximenes, 2019, p. 16)

também responde como “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. Além disso, entendidas por Velasques como o "conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis".

Para Ximenes (2019. p.18-19), no contexto de políticas públicas, a narrativa de educação em direitos humanos se sustenta na ancoragem normativa, respaldada em última instância no contrato social de nosso país, que é a Constituição Federal de 1988 e seu compromisso com a temática de direitos humanos, sustentada por processos formativos induzida por amplo espectro de políticas públicas.

Neste contexto, o estado em ação movimentada pelas políticas públicas, aqui, representado pelas políticas educacionais, ganha formalidade em instrumentos legais como as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 —CNE/MEC). Desse modo, passa a responder pela função central de orientar os sistemas de ensino e suas instituições, posicionando a educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, conforme preconiza o Artigo 2 em seu parágrafo 2º “aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais”.

Em resumo, este instrumento político a serviço do estado brasileiro aprofunda a relação entre o sistema educacional e a proposição da agenda de uma educação em direitos humanos até o alcance da definição de estratégias metodológicas para a sua inserção na estrutura educacional.

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2013, p. 31).

A educação em direitos humanos é, portanto, parte essencial de uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento integral da pessoa, sua convivência e para a construção de uma sociedade justa, diversa e equitativa.

Contudo, a compreensão e a efetividade da educação como direito e em direitos humanos, em países como o Brasil, está condicionada a própria compreensão de educação, nela,

da função e da natureza da educação escolar e sua política curricular. Portanto, isto implica, sobretudo, na necessidade de indicarmos, mesmo que, de forma rápida, a concepção de educação, escola e currículo, que movimentamos neste trabalho.

## **2.4 A Concepção de Educação Escolar e a Educação em Direitos Humanos**

A concepção de educação como direito e em direitos humanos, aqui, dialoga com a concepção e educação movimentada pela pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, especialmente pela caracterização conferida por Saviani e Duarte (2015), na obra *Pedagogia Histórico Crítica e a Luta de Classe na Educação Escolar*.

Trata-se de uma concepção que trabalha sobre a contradição de que é específico do trabalho educativo da escola a socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, como direito, como acesso à cultura e à promoção cultural, ao mesmo tempo que o conhecimento é profundamente marcado pela sua relação com os meios de produção, que, na sociedade capitalista, não podem ser socializados.

Nos marcos desta contradição, a pedagogia histórico-crítica propõe o investimento e a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização da cultura historicamente construída e sistematizada o grande esforço da educação escolar.

Esta luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórico e prática de uma pedagogia que fortaleça de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 3).

Assim, a socialização da produção cultural, acumulada na perspectiva da educação em direitos humanos, guarda relação direta com a construção de uma escola, nela, do desenho curricular centrado no direito a uma educação de qualidade, capaz de dialogar com o clássico da produção humana. Logo, a educação como direito e em direitos humanos precisa objetivar o trabalho para a autonomia no sentido da promoção do que é humano e do que a humanidade historicamente produziu, no exercício da “comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 14).

Esta compreensão posiciona a educação como direito e em direitos humanos para além de uma perspectiva adaptativa dos indivíduos ao ordenamento social estabelecido, mas também a que capacita como instrumento de transformação social, que, na abordagem da pedagogia

histórico-crítica, implica no reconhecimento de uma educação que confira sentido histórico para a atividade humana, ou seja, que afete a socialização das intencionalidades formativas, sociais e culturais da grande massa das pessoas que vivem do trabalho.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 22).

O que pressupõe dizer que esta abordagem confere centralidade ao trabalho como atividade humana vital, sobretudo com potencial de afetação ao exercício pedagógico, conferindo ao processo educativo o sentido da formação e promoção humana, enquanto apropriação e socialização daquilo que a humanidade produziu ao longo da sua história. Figurando-se pertinente, é necessário afirmar que a educação como direito e em direitos humanos precisa dialogar e demandar uma pedagogia que qualifica a oferta educacional e a faz dialogar com a perspectiva da promoção cultural dos que a ela tem acesso.

Neste sentido, convém aproximar conceitualmente a política da educação como direito e em direitos humanos à concepção de educação e escolarização movimentada por Saviani e Duarte (2015, p. 50), ao afirmarem que o trabalho educativo produz “nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à humanização” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.50).

Assim, voltamos a nos aproximar da etapa formativa do ensino médio, posicionado a partir dos fundamentos da educação como direito e em direitos humanos e, à luz da pedagogia histórico-crítica, ajuda-nos a compreender que o direito central de uma educação em direitos humanos é aquele que dialoga com uma educação escolar comprometida com a transmissão e assimilação do conhecimento como produção histórica sistematizada pela humanidade.

A regulamentação legal sobre a oferta do ensino médio não desconsidera este posicionamento, uma vez que o próprio Conselho Nacional de Educação (2001, p.11), ao definir e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aponta para a necessidade de se garantir o respeito aos Direitos Humanos como condição para o exercício dos direitos sociais e individuais, assentado no princípio da qualidade social da educação.

Isto é, estas diretrizes, ao levarem em consideração as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), no que diz respeito à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocam como pressupostos e

fundamentos para o ensino médio de qualidade social, o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores.

Contudo, figura pertinente e como problemática central desta pesquisa analisar a viabilidade, a expressão, a caracterização e, até mesmo, a possibilidade da educação como direito e em direitos humanos, no marco teórico do acesso qualificado à cultura humana historicamente sistematizada, no contexto do reformismo curricular conduzido pelo sistema educacional brasileiro para esta etapa formativa.

Este reformismo está, aqui, representado pela Lei n. 13.451 de 16 de fevereiro de 2017, que viabilizou ampla reforma do ensino médio e pela Resolução n. 4 de 2018, do Conselho Nacional de Educação, instituindo a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM).

### **3. AS REFORMAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EM DIREITOS HUMANOS**

O esforço teórico analítico de compreender o impacto da reforma curricular do ensino médio no Brasil para a concepção de educação como direito e, portanto, articulada aos princípios da educação em direitos humanos, necessariamente nos leva para o texto e contexto da Lei 13.415 de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e da Resolução CNE\_CP nº. 4 de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Assim, optou-se, aqui, em fazer a análise a partir de blocos temáticos que compreendemos, tanto posicionar o contexto político econômico que viabiliza a implementação do referido reformismo curricular; indicar os fundamentos político-pedagógicos que o justificam; quanto sua viabilidade prática no âmbito do princípio da educação como direito.

Esta opção metodológica possibilitou a organização da análise por movimentos teóricos que viabilizaram centralmente:

- (i) compreender o reformismo curricular como movimento do Estado neoliberal brasileiro;
- (ii) como adequação desta etapa educacional as demandas de reestruturação das relações de trabalho;
- (iii) como anúncio de um novo disciplinamento epistemológico centrado na pedagogia das competências; e
- (iv) como regulação do direito de acesso ao conjunto da cultura historicamente sistematizada pela lógica do currículo mínimo.

#### **3.1. A Reforma Curricular do Ensino Médio como expressão do Estado Neoliberal**

O reformismo curricular em curso no âmbito do sistema educacional brasileiro, expresso na denominada Reforma do Ensino Médio e na proposição da política curricular da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC – Ensino Médio), figura como processo legal, jurídico-normativo, fomentado e viabilizado pelo Estado brasileiro.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou, respectivamente, a Resolução CNE\_CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE\_CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito da política educacional brasileira.

A proposição de ampla reforma do Ensino Médio pelo expediente jurídico da Medida Provisória (Medida Provisória nº 746 de 2016), posteriormente formalizada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a homologação da Resolução CNE\_CP nº. 4 de 17 de dezembro de 2018 (BNCC – Ensino Médio), figuram como proposição induzidas e justificadas pelo ordenamento jurídico-estatal brasileiro, no contexto da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei nº. 13.005, de 25 de julho de 2014.

A referida proposição ganha lastro histórico ao ser identificada como demanda da própria Carta Constitucional de 1988, especialmente pelos seus artigos 205 e 210, enquanto referência a organização da oferta da educação básica brasileira a partir da ideia de currículo comum e/ou currículo mínimo. Esta proposição constitucional está acomodada nos artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao indicarem pela necessidade de currículo mínimo, currículo comum, base comum nacional.

Esta orientação legal do Estado brasileiro para a política educacional desde a constituição de 1988 confere centralidade reformista para a política curricular, resultando em um movimento constante de um conjunto expressivo de atos administrativos e legais (Portarias e Resoluções), de órgãos estatais e de gestão como o Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação (MEC) e respectivas Secretarias.

Contudo, o aporte teórico movimentado por esta pesquisa e a vinculação às pesquisas, como a de Giaretta (2021b), que ajuda a compreender que o Estado não é uma entidade neutra, que está acima das relações e contradições da sociedade, mas, contrariamente, é uma entidade posicionada, ou seja, responde como estrutura de gestão dos conflitos e contradições sociais movimentadas pelos campos de interesse da classe social que domina em busca do consenso hegemônico.

Assim, a proposição das reformas curriculares em curso no Brasil precisa ser compreendida como resultado de profundas disputas e da capacidade de reprodução do modelo estatal vigente, razão pela qual a reforma do Ensino Médio é apresentada de forma centralizada mediante à Medida Provisória e à aprovação da BNCC, a qual demandou contínuos movimentos de formulações e reformulações e a própria alteração da composição do Conselho Nacional de Educação e do formato das consultas públicas para garantir sua aprovação (GIARETA, 2021a).

Portanto, o Estado em ação, ou seja, o Estado como indutor de políticas sociais, entre elas: as políticas educacionais, precisa ser compreendido no contexto daquilo que política e economicamente se expressa como hegemônico no contexto brasileiro e que a literatura costuma nominar de Estado neoliberal. Se o Estado Brasileiro é, política e economicamente, signatário da agenda neoliberal, convém admitir que as reformas curriculares para o Ensino

Médio em curso e seu impacto para a educação como direito e em direitos humanos depende do que este modelo de Estado entende por direito.

Esta pesquisa vincula-se a tradição teórica que compreende o neoliberalismo como um neologismo para liberalismo. Expresso dessa outra forma, o neoliberalismo é a forma atual de organização política e econômica na sociedade do que denominamos de princípio liberal – Liberalismo Econômico - enquanto tradição teórica que compreende a organização social, política e econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico. Assim, a neoliberalismo é uma agenda conservadora, no sentido que quer conservar e aprofundar os princípios de mercado na organização da vida econômica, mas também social e cultural (GIARETA, 2021b).

A agenda neoliberal, amplamente justificada a partir da obra teórica de Milton Friedman – “Capitalismo e Liberdade” – é assumida, a partir do final da década de 1970, como agenda central dos estados capitalistas norte-americano e do Reino Unido, respectivamente, no governo de Ronald Reagan (1981-1989) e de Margaret Thatcher (1979-1990), pelo seu caráter conservador passa a compreender o Estado como ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, enquanto agente econômico do próprio mercado (CURY, 1979).

Assim, o Estado neoliberal passa a responder como entidade servicial ao mercado, disciplinado a partir do mercado, agente da lógica de mercado, indutor de consensos civis e políticos em torno a lógica de mercado, extensivo, inclusive a própria agenda educacional.

Segundo Friedman (1988, p. 84), a identificação do papel do governo – governo neoliberal – na educação como instrumento funcional aos valores de mercado, ou seja, a educação deve ser entendida como um serviço a ser fornecido por “empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado em garantir que as escolas mantivessem padrões mínimo tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum”.

O Estado brasileiro se torna signatário deste modelo a partir do denominado Consenso de Washington, em 1989, pactuando por ampla agenda de reordenamento legal do Estado a partir da lógica da chamada disciplina fiscal, que para o campo das políticas educacionais pressupõe a flexibilização legal do Estado em benefício do mercado (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002).

Portanto, é possível afirmar que o processo de redemocratização no Brasil, tanto emerge de um contexto de redefinição do papel do Estado, quanto de um conjunto de estratégias, acordos e pactos internacionais que demandam uma democracia fiadora do mercado neoliberal.

Isso pressupõe reconhecer a primazia do ideário de democracia mediada pelo mercado, democracia de mercado.

Por conseguinte, a ação do Estado, a partir deste ideário, se expressa disciplinada e conservadora, assim, regulada como mérito de mercado, caracterizando o próprio conceito de educação como direito e em direitos humanos. Não se trata de compreender esta relação de forma mecânica e determinada, assim sendo desprovida da possibilidade de pensar políticas educacionais, como as reformas curriculares em curso no Brasil, a partir de uma plataforma emancipadora e na perspectiva do direito, mas também, a fim de indicar a compreensão de que se o Estado é um ente posicionado a partir da gestão das contradições de classe e a serviço da classe hegemônica, sua ação pelas políticas figura profundamente caracterizada por este disciplinamento.

Em suma, o que convém pertinente é reconhecer, de imediato, que o reformismo curricular do Ensino Médio em curso no Brasil emerge como reforma do sistema educacional nos marcos da reforma demandada para o Estado brasileiro no âmbito das reformas preconizadas pelo modelo de Estado neoliberal, que se expressa como reorganização conservadora e radical da sociabilidade moderna a partir do ideário de democracia de mercado, com capacidade de incidência e disciplinamento da própria ideia de direito.

### **3.2. Reforma Curricular do Ensino Médio no contexto da reestruturação do sistema educacional brasileiro e a educação como direito**

O reconhecimento do Estado brasileiro como estrutura posicionada, nacional e internacionalmente, a partir do Consenso de Washington, portanto, como Estado neoliberal, disciplinado para a conservação e expansão da democracia de mercado, pressupõe reconhecer, também, que o conjunto das reformas conduzidas por este modelo de Estado, desde a década de 1990, também aquelas reformas voltadas para a educação como as reformas curriculares, figuram profundamente demarcadas por estratégias centralizadoras e de controle.

O primeiro esforço do Estado brasileiro em conferir materialidade para reformas centralizadas e de controle curricular no âmbito do sistema educacional brasileiro pode ser identificado na política de parametrização curricular, ainda na década de 1990, representado pela política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esta política curricular com forte ideário de controle e padronização educacional, somada à nascente política de avaliação, igualmente centralizada e externa à escola - Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) -, materializam a intervenção reformista do Estado neoliberal sobre a educação induzindo a compreensão de qualidade educacional aos esforços de modernizar a gestão da educação e as políticas de parametrização da estrutura curricular.

Para Falleiros (2005), não se trata de uma política de promoção cultural via reforma curricular, mas sim de regulação da pauta e princípios constitucionais da educação como direito nos marcos da democracia liberal de mercado, como expressão moderna da sociabilidade capitalista, que, para se viabilizar, demanda uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos deste tempo.

A política dos PCNs, logo, emerge como estratégia capaz de acomodar esta conformação, na organização do sistema educacional, pela indução de uma pedagogia funcional, assentada sob o ideário de uma pedagogia de resultados.

Por outro lado, esta pedagogia de indicadores externos e parametrizados parece anunciar, como grande propaganda do Estado neoliberal, a possibilidade do direito a uma educação de qualidade administrada, controlada, pré-definida, logo fora das contradições classistas da sociedade brasileira. Expresso de outra forma, anuncia-se a possibilidade de acesso à educação como direito e em direitos humanos deslocada das demandas e problemas humanos, portanto, sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Esta política de parametrização curricular acaba não se viabilizando do ponto de vista legal. Mediante à resistência da referida política, o Conselho Nacional de Educação indica pela adoção dos PCNs como documento complementar, induzindo como política curricular oficial a construção da política das diretrizes, que passou a ser conhecida como política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com grande profusão desde o final da década de 1990.

Contudo, o processo de resistência à política dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os movimentos do sistema educacional para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais não representa uma ruptura com o ideário político-pedagógica já estabelecido no âmbito do Estado neoliberal.

Enfim, a política das DCNs não representa uma ruptura com os indicadores externos, padronizados e de controle, nem representa um deslocamento quanto ao objetivo de formação do denominado novo homem, que, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 17), deve ser formado sob uma personalidade flexível, portanto, adaptável à moderna, instável e incerta da realidade.

Adentramos o século XXI anunciando, no âmbito da política curricular, que a educação a que se tem direito é conservadora, administrada nos marcos do liberalismo político-

econômico; agora, expresso pelas teses neoliberais, que têm a primazia da lógica de mercado como princípio fundamental, razão pela qual o sistema educacional assume a função de adaptação dos sujeitos como principal indicador da qualidade do direito à educação.

Este disciplinamento parece conferir liberdade para as narrativas sobre a educação como direito e mesmo sobre a organização de uma educação a partir dos princípios da educação em direitos humanos. Entretanto, na prática, trata-se de um direito administrado, controlado, padronizado pelo ideário de sociabilidade em curso, que, especificamente, para a etapa do Ensino Médio, apresenta grandes dificuldades de uma educação centrada na promoção cultural dos sujeitos de direitos, contrariamente, apegada a um ideário de adaptação destes sujeitos à precária relação entre educação e trabalho na sociedade brasileira.

Assim, para Ciavatta e Ramos (2012), a política de Diretrizes Curriculares acaba por ser uma resposta satisfatória ao reposicionamento demandado ao sistema de ensino face às exigências econômicas, que encerram a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação educação e trabalho, principalmente, ao promover a vinculação da política curricular às matrizes de competência e de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho deste novo século.

A referida vinculação pode ser identificada no esforço do Estado neoliberal no âmbito das reformas curriculares expressas na Lei 13.415 de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e na Resolução CNE\_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, enquanto agenda de reforma educacional induzida pela agenda empresarial para a educação.

Em consequência disto, esta agenda é capitaneada por grupos que se apresentam como entidade não governamental e apartidária, bem como organizações e entidades que lutam pela construção e implementação de políticas educacionais, com centralidade para a incidência sobre a política curricular.

Enquanto, na prática, figuram como grupo representativo da atuação de atores privados vinculados a empresas e instituições financeiras, tais como: Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita e Todos pela Educação, entre outros. Interlocutores locais do ideário de subordinação legal, política e econômica dos estados nacionais às diretrizes neoliberais.

Um aparelhamento tal que resulta praticamente nula a possibilidade de encontrar expressões de uma educação como direito e em direitos humanos fora do disciplinamento de mercado, o que possibilita concordar com Giaretta (2021b, p. 8) ao reconhecer as reformas curriculares em curso no Brasil não representam “um deslocamento dos fundamentos político-

pedagógicos hegemônicos, distante, por conseguinte, do alinhamento já proposto pelo reformismo curricular em curso, no sistema educacional brasileiro, desde a década de 1990”.

Giaretta (2021b, p. 9) vincula os movimentos de reforma curricular em curso no Brasil à atuação político-pedagógica, portanto, educativa do Estado neoliberal na perspectiva da reconfiguração e/ou da reprodução da racionalidade hegemônica. Esta “intencionalidade político-pedagógica encontra na escola – aparelho privado de hegemonia – profunda aderência nas políticas curriculares”.

Assim, resulta afirmativo, a partir do aporte teórico movimentado por esta pesquisa, que a educação como direito e sua expressão como educação em direitos humanos, aqui, especificamente para a etapa do Ensino Médio, precisa dialogar e emergir como agenda de disputa com o disciplinamento político-pedagógico movimentado pelo Estado neoliberal para o sistema educacional brasileiro. Do ponto de vista concreto, precisa-se disputar as intencionalidades educativas movimentadas pela chamada Pedagogia das Competências, inclusive, justificada como fiadora de supostos direitos de aprendizagem.

### **3.3 A Pedagogia das Competências como Direito**

O reformismo curricular induzido pela agenda empresarial para a educação, expressa na Lei 13.415 de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e na Resolução CNE\_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, bem como, pela Resolução CNE\_CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, confere-se centralidade às matrizes de competência e habilidades sob o anúncio de ser um amplo processo de modernização curricular face as demandas da relação educação e trabalho e uma revolução epistemológica indutora, inclusive do direito a educação como direito à aprendizagem.

Este deslocamento parece se justificar como o processo mais adequado para a garantia da educação como direito e uma educação como direito de um humano que precisa se adaptar às demandas da sociedade do século XXI.

Segundo o documento educacional, “no âmbito da BNCC, competência é definida 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. 2017, p. 4).

Contudo, esta caracterização posicionada na pedagogia das competências não se apresenta como algo idealizado ou objetivado pelos processos educativos, mas deve marcar os próprios fundamentos do que seja a educação e a educação a que tem direito os sujeitos

adaptáveis à sociedade neoliberal, portanto, deve perpassar a “[...] concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 5).

Porém, a anunciada inovação modernizante e epistemológica, representada pela centralidade conferida à pedagogia das competências e habilidades à política curricular, na prática, está assentada sob o resgate de um empoeirado discurso, que figurou na educação brasileira no contexto das reformas curriculares conduzidas ainda na década de 1990, especialmente, pela política dos PCN (SILVA, 2018).

Para Silva (2018, p. 9), especificamente para a BNCC do Ensino Médio, “[...] o documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado”. Percepção reafirmada por Giaretta (2021b, p. 12):

A propagada originalidade, inclusive epistemológica, confunde-se com os ordenamentos funcionais e pragmáticos exigidos pelo mercado de trabalho, no contexto da reorganização objetiva de suas bases produtivas e de sua legitimação ideológica, conduzida pelo Estado neoliberal para as políticas educacionais, centralmente pelas políticas curriculares, demandando reconhecer a política da BNCC como intervenção prescritiva e de controle, que, na linguagem gramsciana, representa a mediação da própria práxis social possível nas ações educativas em curso. (GIARETA, 2021b, p. 12).

Isso possibilita afirmar que a inserção das competências na formação escolar, via política curricular, para além de um posicionamento político-pedagógico articulado à uma educação de qualidade como direito, responde mais como reafirmação histórica da subordinação do conhecimento à hierarquia social, associado à empregabilidade, como arranjo discursivo no contexto da reestruturação da relação trabalho e educação, logo:

O desempenho efetivo é um elemento central na competência se define como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de procedimentos e condições de organização. As competências são características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Aquelas características necessárias para realizar um trabalho, mas, que não conduzem a um desempenho superior, são denominadas habilidades mínimas. (RAMOS, 2002, p. 90).

O que implica reconhecer que a chamada pedagogia das competências responde mais pelo objetivo de associar a educação formal a um projeto social vinculado a funções sociais úteis e adaptáveis às transações entre trabalho e educação sob a mediação do capital. Aqui, a educação como um direito e em direitos humanos figura possível desde que útil a este disciplinamento. As organizações escolares operam uma educação como direito nos marcos da formulação dos objetivos de ensino prescritos nos currículos educacionais (FRIGOTO, 1993).

Esta nova interpretação das matrizes educacionais na qual a aquisição de competências e habilidades é potencializada parece responder de forma fiel ao ideário de formação liberal dos sujeitos, especialmente aqueles em formação na etapa do Ensino Médio, no sistema educacional brasileiro. Esta proposição formativa parece se estruturar sob o ideal da promoção de uma formação vinculada a conhecimentos aptos à qualificação, à potencialidade individual, à destreza e até mesmo ao gerenciamento das emoções, moldando perfis comportamentais.

Essa linha de proposições tem-se respaldado nos debates em torno da relação do trabalho, educação e qualificação profissional, nos quais se nota uma tendência: a de se centrar no currículo de formação profissional no “modelo de competência” proposto a atender às exigências que as transformações sofridas pelo capitalismo nas últimas décadas estariam impondo aos trabalhadores. (SILVA, 2008, p.18).

Assim, em concordância com as pesquisas de Ramos (2002), convém compreender a pedagogia das competências no contexto do reposicionamento da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista neoliberal, inclusive, com ampla contribuição de áreas como da psicologia ocupacional das empresas e da própria economia.

Vale o destaque de Giaretta (2021b, p. 12), ao afirmar que:

Não obstante, os esforços de teóricos da educação em indicar uma fundamentação filosófica para a pedagogia das competências, como: o condutivismo, o funcionalismo, o construtivismo (RAMOS, 2002), a abordagem biológica e/ou inatista (SILVA, 2018), a tradição teórica que fundamenta o presente trabalho identifica-a como uma adequação pragmática da relação educação e trabalho no contexto da reconfiguração das bases de produção e acumulação do modelo hegemônico, especialmente no contexto da crise estrutural – exclusão laboral e social - , com forte expressão sobre as estruturas educacionais, que, agora, tanto tem de responder pela progressiva flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, quanto pela gestão das próprias consequências da desocupação laboral como inerentes a esses novos arranjos produtivos (RAMOS, 2002). (GIARETA, 2021b, p. 12).

Ou seja, figura pertinente reconhecer, que embora anunciada como novo arranjo epistemológico e centrada no direito humano a uma educação moderna e contextualizada, a pedagogia das competências, enquanto proposta pedagógica estruturante da organização curricular do Ensino Médio brasileiro não consegue extrapolar a lógica da simples e restritiva migração das demandas do mercado de trabalho na sociedade neoliberal para as esferas escolares. Portanto, a pedagogia das competências atende a uma perspectiva particularista, individualista e imediatista que corresponde às funções e profissões almejadas pelo mercado.

Este disciplinamento, na prática, resulta num enclausuramento ou, até mesmo, num silenciamento das pautas e lutas pelo direito a uma educação na perspectiva da produção humana, por conseguinte de uma educação que potencialize o acesso dos sujeitos ao conjunto da produção humana historicamente sistematizada, compreendendo este direito de forma

restritiva e disciplinada ao acesso a um conjunto de direitos de aprendizagem em competências pré-definidas, portanto, comportamentais.

### **3.4 A Lógica das Competências Pré-definidas e o Direito de Acesso ao Conjunto da Cultura Humanamente Produzida**

A reforma do Ensino Médio materializada a partir da Lei 13.415 de 2017 além de conferir centralidade à referida lógica das competências como direitos de aprendizagem a partir de descritores pré-definidos, preconiza uma organização curricular restritiva, pressupondo o acesso a um currículo organizado por itinerários formativos opcional aos alunos, entre: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Esta orientação restritiva, quanto ao acesso ao conjunto dos saberes historicamente sistematizados, via oferta formal da etapa do Ensino Médio, torna-se ainda mais aprofundada quando a mesma lei indica como obrigatório apenas a oferta da língua portuguesa e da matemática, restando como facultativo a oferta dos demais componentes curriculares ao longo desta etapa formativa.

Desse modo, esta orientação recebe contornos específicos na Resolução CNE\_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ao prever a oferta dos componentes curriculares a partir de uma interdisciplinaridade regulada pela pedagogia das competências (BRASIL, 2018).

Já este modelo de interdisciplinaridade<sup>6</sup> pressupõe como desnecessário o acesso ao conjunto dos saberes científicos de cada área do conhecimento, aqui compreendido como o conjunto da cultura humanamente produzida e sistematizada, bastando apenas movimentar um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento da competência previamente definida, que conforme indicado no presente trabalho, confere uma competência centrada na adaptabilidade funcional aos ordenamentos e exigências do mercado laboral mediado pelo agenciamento neoliberal da relação entre educação e trabalho.

---

<sup>6</sup> Segundo Fazenda, a definição de interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (2008, p.17, O que é interdisciplinaridade? Editora Cortez).

Para tanto, políticas curriculares restritivas do ponto de vista do acesso ao conjunto da cultura humanamente produzida e funcionais à adaptabilidade dos sujeitos à sociabilidade em curso, o que confere uma caracterização disciplinada, controlada, administrada desta modalidade de educação, conseqüentemente a educação como direito e a própria prerrogativa da salvaguarda de um sistema educacional preocupado com uma educação em direitos humanos.

À luz da referência teórica movimentada por esta pesquisa, implica dizer de um reformismo curricular com capacidade de incidência sobre a própria natureza e finalidade da educação escolar, enquanto espaço de promoção cultural dos sujeitos em processo formativo pelo manejo e apropriação dos saberes elaborados e sistematizados. Inclusive, como espaço de promoção cultural nos marcos da cultura de uma educação como direito e em direitos humanos.

A concepção de educação como direito e em direitos humanos, aqui dialoga com a concepção e educação como compromisso crítico, social e histórico, portanto, capaz de fazer do trabalho de socialização da cultura historicamente construída e sistematizada o grande esforço da educação escolar (SAVIANI; DUARTE, 2015). Em outras palavras, implica em reconhecer os limites da educação como direito e em direitos humanos via educação escolar, quando não se preserva a finalidade e natureza nuclear da educação escolar.

A regulação da oferta curricular a partir de competências pré-definidas resulta na caracterização da matriz de oferta curricular mais pelo princípio do controle adaptativo e funcional à sociabilidade hegemônica, portanto, de sua reprodução, do que ao direito de acesso ao amplo espectro da promoção cultural. Assim, a socialização da produção cultural acumulada na perspectiva da educação em direitos humanos, guarda relação direta com a construção de um modelo de escola, nela, do desenho curricular centrado no direito a uma educação de qualidade, capaz de dialogar com o clássico da produção humana.

Princípio que parece inviabilizado no contexto do reformismo curricular em curso no Brasil, especialmente para a etapa do Ensino Médio. A promoção do que é humano e do que a humanidade historicamente produziu só pode ser possível mediante o acesso a ampla formação cultural, que é o oposto do que é proposto pelo reformismo curricular em curso, uma vez que está centrado em matriz comportamental previamente definida. Ou seja, espelha um direito regulado e adaptativo ao ordenamento social e cultural estabelecido.

Este direito regulado, portanto, espelhado em uma pedagogia de resultado a partir de indicadores externos e previamente definidos, resulta em confronto direto à concepção de educação movimentada neste trabalho, que de produzir “nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular

se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à humanização”.

Assim, os atuais movimentos de reformismo curricular para o ensino médio conflitam de forma direta e irreconciliável com a compreensão de uma educação em direitos humanos centrada no diálogo com uma educação escolar comprometida com a transmissão e assimilação do conhecimento como produção histórica sistematizada pela humanidade. A proposição em curso, na prática, radicaliza um posicionamento conservador, que regula o princípio da educação como direito e em direitos humanos pelo marco do ideário do liberalismo político-econômico, agora denominado de neoliberalismo.

Este posicionamento conservador nos reporta a própria história da educação brasileira, que sob constante justificativa de modernização e de democratização do acesso à oferta do ensino médio no sistema educacional brasileiro, o faz mediante aprofundamento do controle curricular, resultando em ampliação do tempo de escolaridade e em amplas garantias legais, mas a partir de uma oferta cultural regulada e restritiva.

Assim, convém reconhecer que os movimentos de reformismo curricular para o ensino médio em curso no final da década de 2010 e início da década de 2020, parecem não conseguir se deslocar do disciplinamento em curso no sistema educacional brasileiro no contexto do disciplinamento proposto pela agenda neoliberal, em que o princípio da igualdade e direito ao acesso e promoção cultural figuram regulados e justificados pelo princípio da justiça social com eficiência econômica (KUENZER, 2001). O que disciplina a educação como direito em direitos humanos pela lógica do direito possível e funcional à agenda neoliberal.

O que resulta reconhecer, que não obstante o reconhecimento da ampliação significativa de ganhos legais, inclusive constitucionais, da educação como direito e em direitos humanos, com profunda demanda sobre o sistema educacional, no âmbito do currículo ainda se expressa conservadora e objeto de disputa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de finalização do trabalho, iremos apresentar qual foi o impacto legal ao direito das crianças e jovens ao analisar a Reforma Curricular do Ensino Médio.

Revelou-se um caminho desafiador, uma vez que, as mudanças estruturais e curriculares estão ainda em seu início e é bastante recente, juntamente com esta pesquisa enfrentamos um desafio ainda maior, a pandemia mundial, no que interferiu significativamente na rotina de todos, atingindo o desenvolvimento psicológico, além do didático desta pesquisa, até porque poderíamos partir para uma pesquisa de campo, justamente para verificar como os jovens estudantes do Ensino Médio estão sentindo essas mudanças curriculares e qual a intervenção ou qual seria a opinião deles em relação ao seu futuro, tanto profissional quanto educacional.

Sendo assim, partimos para uma abordagem qualitativa que acomoda-se na presente pesquisa, na análise documental, percebemos que: o diálogo entre os renomados autores pesquisados demonstrou no decorrer desta pesquisa que, ao analisar a Reforma do Ensino Médio, trouxe uma série de implicações na natureza e na finalidade escolar, uma vez que, restringe seu currículo em relação ao direito dos jovens estudantes a uma formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, pelo acesso via escola regular e ao conjunto da produção cultural historicamente sistematizada.

A problemática da pesquisa formalizada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, traz um conjunto de debates e disputas em volta deste ensino médio, no qual prevalece um currículo restrito, quando se fala em reforma curricular, é possível compreender ao longo do tempo, que essa flexibilização curricular passa a garantir como direito apenas o acesso aos campos científicos, ou seja, restringe às matérias de matemática, língua portuguesa e a língua inglesa, facultando assim os demais componentes curriculares no Ensino Médio, afetando, portanto, o direito humano de acesso a oferta escolar.

Dentre deste contexto da Reforma Curricular, regida pela já mencionada Lei 13.415 de 2017 e complementada pela Resolução nº 4, as principais colocações sobre o impacto da Reforma como direito a educação e em Direitos Humanos instituem a Base Nacional Comum Curricular reafirmando essa flexibilização curricular.

Em uma primeira etapa desta análise, buscou-se estabelecer uma aproximação histórica da organização do Ensino Médio, resgatando as características e disputas curriculares anteriores a referida mudança, ou seja, verificamos a Educação no período Republicano, passamos pela Lei Benjamin Constant, período da Era Vargas, a Educação no período Militar, a Reforma de 1971, chegando no período da redemocratização brasileira.

Então, pudemos compreender que, no início do Século XIX, ocorreu uma grande expectativa quanto ao investimento efetivo do Estado na organização dos espaços escolares e uma racionalização curricular que espelhasse os avanços científicos e industrial da Europa. Com concentração na capital, cria-se o Colégio Pedro II, que traz uma proposta curricular de referência, porém altamente elitizada, sendo que seu ingresso ao colégio era por mérito financeiro. Essa oferta educacional passou a ser uma demanda republicana, que, no Brasil, data do final do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, a república se estrutura sobre as bases de poder da aristocracia agrícola já estabelecida no contexto nacional, com o Decreto de Benjamim Constant ocorre uma reforma curricular mais ampla, principalmente no que diz respeito a modalidade correspondente ao Ensino Médio, logo, neste primeiro período denominada Primeira República, ocorreu uma sequência de reformas educacionais.

Destacamos que, no governo de Vargas, surge o princípio do dualismo educacional, ou seja, o acesso à educação é privilégio tanto da elite intelectual, quanto da classe trabalhadora, em relação ao dualismo no ensino médio significa que há um ensino que valoriza determinadas disciplinas e seu público alvo é a elite, que visa alcançar o ensino superior; por outro lado, para a população em massa, a camada mais pobre da sociedade, este ensino tem por objetivo capacitar mão de obra para o mercado de trabalho, passa a existir as escolas tecnicistas.

Ao analisarmos a redemocratização brasileira e a educação como direito de todo cidadão, percebemos que o Estado, agora democrático, compreende a escola como uma organização de cultura central e o direito de acesso ao Ensino Médio têm a finalidade de preparar o estudante para o mercado de trabalho, desenvolvendo sua autonomia intelectual.

Entretanto, compreendemos que a Reforma Curricular do Ensino Médio está inserida em um contexto político-econômico neoliberal, bem como os organismos multilaterais, atuando como agentes de mercado, isto é, reconhecemos o enriquecimento das elites econômicas à custa do empobrecimento das classes subalternas.

Em outro momento desta pesquisa, evidenciamos a importância dos Direitos Humanos no acesso à educação escolar, sendo um direito de todos e assegurando um currículo mínimo de aprendizagem.

No contexto das políticas públicas, a educação em direitos humanos representado pelas políticas educacionais ganha formalidade em documentos legais como as DNEDH, que têm como objetivo central orientar os sistemas de ensino, destacando a educação em direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação.

Por fim, torna-se, então, a educação em direitos humanos parte essencial de uma educação de qualidade, pois contribui para o desenvolvimento integral da pessoa como um todo.

O diálogo entre as legislações pesquisadas e renomados autores sobre a Reforma Curricular do Ensino Médio fez com que observássemos inúmeros debates e disputas sobre a reforma curricular, haja vista várias formulações e reformulações em torno da Reforma do Ensino Médio, mesmo sendo apresentada de forma centralizada mediante Medida Provisória e a aprovação da BNCC.

Reconhecemos, portanto, que o reformismo curricular do Ensino Médio surge como reforma do sistema educacional conforme o modelo do Estado Neoliberal, ou seja, a política de parametrização curricular acaba não se viabilizando do ponto de vista legal e na prática trata de um direito administrado e controlado pelo ideário de sociabilidade em curso.

Ao longo do trabalho, podemos perceber que os atuais movimentos deste reformismo curricular e a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, continuam sendo objeto de grandes disputas e discussões, não garantem direitos de aprendizagem e nem qualidade para a educação, portanto, conflitam de forma direta com a compreensão de uma educação em direitos humanos.

Em síntese, acreditamos que esta pesquisa procurou fazer uma discussão, da importância, apesar da complexidade e da trajetória que trata o assunto da Reforma Curricular do Ensino Médio, elucidar os aspectos sobre a política curricular, iniciamos esta pesquisa na certeza de que ainda há muito que discutirmos sobre a Reforma do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Augusto Lindgren. **Direitos Humanos: O Significado Político da Conferência de Viena**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política n° 32. 1994

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª.ed.- rev.e ampl.- São Paulo: Moderna 2006.

ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BALEEIRO, Aliomar. 1891 / 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 103 p. — (**Coleção Constituições Brasileiras; v. 2**). 1. Constituição, história, Brasil. I. Brasil. [Constituição (1891)]. II. Série.

BELTRÃO, Tatiana. **Reforma Tornou Ensino Profissional Obrigatório em 1971**. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em agosto de 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, Celestino Alves da Silva Júnior (organizadores). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**,v2. São Paulo: Editora Unesp, 1999- (Seminários e Debates).

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. SILVA, Karen Ruppel da Silva. **As Reformas Educacionais na Era Vargas e a Distinção entre o Trabalho Manual e o Trabalho Intelectual**. UEPG: Grupo de Trabalho – História da Educação.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946 - 1988**. Presidência da República e Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Brasília 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 25 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2017/lei/113415.htm#:~:text=L13415&text=LEI%20N%C2%BA%2013.415%2C%20DE%2016,Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20746%2C%20de%202016](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/113415.htm#:~:text=L13415&text=LEI%20N%C2%BA%2013.415%2C%20DE%2016,Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA%20746%2C%20de%202016). Acessado em 25 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006/2007**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006-2007. 56 p. 76 p. Comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da Sociedade Civil.

\_\_\_\_\_. CONAE 2010. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Presidente da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. Documento Final. Coordenador – Geral: Francisco das Chagas Fernandes.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf) Acessado em 25 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 17 de dezembro 2018**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FC2%BA%2015%2F2017>. Acessado em: 25 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. **Texto Orientador para a Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Texto para ser discutido nas Audiências Públicas da Educação em Direitos Humanos. Brasília- DF.2011

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei Nº **4.244, de 9 de abril de 1942**, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** Página 145/ 201 Diretrizes Curriculares Nacionais. Mec. Parecer Homologado Despacho Do Ministro, Publicado No D.O.U. De 24/1/2012, Seção 1, Pág.10. Interessado Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica – Uf: Df.

\_\_\_\_\_. Ficha catalográfica Brasil. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acesso em 10 de novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Legislativo: Brasília, DF, 12.08.1971, Ano CLX, n. 203, Seção I, p. 6377-6380, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. MEC Ministério da Educação, 2018 . **Ensino Médio Introdução**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13559> Acesso em 29 03 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Página 202/ 253 Interessados Ministério Da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Mec/Setec) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – Uf: DF Relatores Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes De Lima, Mozart Neves Ramos Processo Nº 23001.000136/2010-95 Colegiado Ceb Aprovado Em 9/5/2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011** Comissão Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes De Lima (Relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos E Rita Gomes Do Nascimento. Processo Nº 23001.000189/2009-72 Colegiado Ceb Aprovado Em 4/5/2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 15/1998** Ministério da Criação e do Desporto- Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio RELATORA: Conselheira Guiomar Namó de Mello PROCESSO: 23001.000309/97-46 APROVADO EM 01/06/98.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3)**/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p. 1. Direitos Humanos. 2.Educação em Direitos Humanos. 3.Diretrizes Nacionais.1. Título. Brasília: SEDH, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**- Educação é a Base. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> . Acesso em 14 06 2021.

\_\_\_\_\_. Normas Brasil. **Resolução ONU nº 217-A de 10 dezembro de 1948**. Norma Federal Publicado no DO em 10 dezembro de 1948. [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html). Acesso em julho de 2021.

BRITO, Sílvia Helena Andrade. **Educação no Primeiro Governo Vargas (1930-1945)**.[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/referencias\\_bibliograficas/Silvia%20H.%20A%20de%20Brito%20-%20ref\\_bibl.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/referencias_bibliograficas/Silvia%20H.%20A%20de%20Brito%20-%20ref_bibl.htm). Acesso em fevereiro de 2020.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E; ARROYO, M, NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

CAMBA, Salete Valesan. **Conselho Nacional De Educação**. Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos Construindo uma Cultura de Igualdade, Liberdade e Respeito à Diversidade, Brasília 2015, autores Arnaldo Fernandes Nogueira, Hellen Matildes Rodrigues Sá Silva, Julian Vicente Rodrigues, Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Observatório de Educação em Direitos Humanos- Unesp. [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23\\_cap\\_3\\_artigo\\_01.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf)

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

COSTA, Vanessa Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores?** 2018. 183p. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. São Paulo, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil, Reis Magalí, Teodoro Adriano Costa Zanardi. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

**Educação em debate: um panorama abrangente e plural sobre os desafios da área para 2019-2022 em 46 artigos** / organizadora Editora Moderna e Todos Pela Educação. — São Paulo: Moderna, 2018. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-16-11486-2 1. Artigos – Coletâneas 2. Direito à educação 3. Educação – Brasil 4. Educação pública – Brasil 5. Política educacional 6. Professores – Formação 7. Qualidade do ensino I. Todos Pela Educação. 18-20799 CDD-379.81 Índices para catálogo sistemático: 1. Brasil: Educação pública 379.81

FAZENDA, Ivani (org.) **O Que é interdisciplinaridade?** — São Paulo: Cortez, 2008. Vários autores. ISBN 978-85-249-1408-9 1. Interdisciplinaridade na educação I. Fazenda, Ivani.

FJELD Anders e Laura Quintana, "**Reinstitucionalização, modos de vida e ações igualitárias: reinvenções do comum hoje contra o capitalismo neoliberal**", *Journal of Social Studies*, 70 | 2019, 2-9.

FERRETTI, C. J. **Desenvolvimento Nacional e Regional e as Demandas da Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.6, p.54-64, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizador) **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final do século**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 ( coleção de Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998, p. 230-266.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-38, 2021a.

\_\_\_\_\_. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021b.

HUNT, Lynn Avery. **A Invenção dos Direitos Humanos: Uma História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

<http://www.dhnet.org.br/direitos> acesso em março de 2021.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

JUAREZ, Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores - **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo** – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014. 339 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível**. Revista Educação e Sociedade. Junho 2017.

LACERDA, Caroline Cortes, Lenira Maria Nunes Sepel. **Percepções de Professores da Educação Básica sobre as Teorias do Currículo**. Educ. Pesqui. São Paulo, V45. 2019.

LIMA, Maria Daniele Coelho. **Os Impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio** - Ribeirão Preto, 2019. 94f. Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2019. Orientador: Profa. Dra. Alessandra David 1. Ensino médio. 2. Currículo. 3. Base nacional comum curricular. I. David, Alessandra. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, Carla Regina Calone Yamashiro, Edimar Ap. da Silva, João Ferreira Filho (organizadores). **Olhares sobre a escola pública: produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa**. Curitiba: CRV, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos, João Ferreira de Oliveira, Mirza Sebara Toschi. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10ª Edição rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

LOPES, Alice Casimiro, Elizabeth Macedo. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001

MARTINS, Gisele Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos: Descobertas e Possibilidades para o Serviço Social**. 2013. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Joye, Cassandra Ribeiro – 2ª edição. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. III. Universidade Aberta do Brasil – UAB.

MENDONÇA, Sueli G. Lima, Luciana Ap. Araújo Penitente, Stela Miller (organizadores). **A Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

NEVES, L.M.W. **A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do Capital para Educar o Consenso**. Editora: Coletiva de Estudos sobre Política Educacional. 2005.

Organização das Nações Unidas Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em: 12 de jan. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Meireles. **Currículo e Planejamento: A Construção do Conhecimento**. 2018. <https://fce.edu.br/blog/curriculo-e-planejamento-a-construcao-do-conhecimento/>. Acesso em julho de 2021.

PILETTI, Nelson, Claudino Piletti. **História da Educação**. Editora Àtica, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estrutura e Funcionamento do Ensino médio de 2º Grau**. Editora Àtica, 2ª edição, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Ensino Médio 1: Lições da História** <http://blog.editoracontexto.com.br/reforma-do-ensino-medio-nelson-piletti/> (acessado em agosto de 2020)

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma G.. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20.ed. Campinas/SP: Autores associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Nascimento Moura Maria Isabel, Lombardi, José Claudinei (organizadores). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: Histeder, 2005 (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. São Paulo: 2008.

\_\_\_\_\_. DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classe na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Edição Revista e Atualizada.

SILVEIRA, Rosa Maria. Et.al Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 503p.

UNBEHAUM, Sandra. **Qual a importância da Educação?** Acesso em 10 de setembro 2019. <http://www.vidasraras.org.br/site/politicas-publicas/424-qual-e-a-importancia-da-educacao>.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino. In: SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. SP: Cortez, 2010, p. 64-83.