

REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

CURRICULAR REFORM IN SECONDARY EDUCATION AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS

PAULO FIORAVANTE GIARETA^{1, I}

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Três Lagoas (MS). Brasil.

FABIOLA XAVIER VIEIRA GARCIA^{2, II}

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Três Lagoas (MS). Brasil.

SHEILA FABIANA DE QUADROS^{3, III}

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati (PR). Brasil.

RESUMO: Este artigo tem por objeto as reformas curriculares para a etapa do Ensino Médio, no sistema educacional brasileiro, e sua relação com a proposta da educação em direitos humanos. Estrutura-se a partir da problemática central de compreensão do alcance da reforma curricular do Ensino Médio, normatizada pela Lei nº 13.415 de 2017 (Novo Ensino Médio) e pela Resolução CNE CP nº 4 de 2018 (BNCC – Ensino Médio), para uma educação na perspectiva dos direitos humanos. Responde pelo objetivo de analisar os desafios e contradições das reformas educacionais centradas no currículo, tendo em vista o princípio da educação em direitos humanos. Metodologicamente, o texto responde por um exercício crítico-analítico a partir da análise dialética, aportada na lógica de apropriação das mediações que possibilitam a compreensão do fato social analisado no conjunto de suas determinações concretas, enquanto exercício constante de pesquisa, no sentido de conferir potência à leitura de um objeto de forma posicionada ao contexto material, social e histórico em que ele ocorre (PAULO NETTO, 2011). A pesquisa indica a necessidade de considerar o debate sobre a relação das reformas curriculares em curso e a educação em direitos humanos de forma posicionada aos desafios e contradições inerentes às demandas do modelo de sociabilidade em curso neste início de século XXI. A afirmação da educação como direito e em direitos humanos assentada nos princípios da promoção cultural, democracia e formação integral dos sujeitos é amplamente reconhecida, mas profundamente impactada pelos arranjos de poder, visando à gestão das atuais contradições sociais e socioeconômicas.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Reforma Curricular; Ensino Médio.

ABSTRACT: The object of this paper is the curricular reforms in Brazilian Secondary Education and their relationship with the human rights education proposal. It is structured from the central problem to comprehend the extent that High School curriculum reform, regulated by Law # 13,415 of 2017 (New Secondary Education) and CNE CP Resolution # 4 of 2018 (BNCC – Secondary Education) for an education within a human rights perspective. It aims at analyzing the challenges and contradictions of educational curricular reforms based on the principle of human rights education. Methodologically, the text brings a critical-analytical exercise through dialectical analysis, based on the logic of appropriation of mediations that make it possible to understand the social fact analyzed in the set of its concrete determinations, as a constant exercise of research in the sense of giving power to the reading an object positioned in a way to the material, social and historical context in which it occurs

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

² Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2030-7283>

³ Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>

(PAULO NETTO, 2011). The study indicates the necessity to consider the debate on the relationship between the ongoing curricular reforms and education in human rights to face challenges and contradictions inherent in demands of the sociability model in progress since the beginning of the 21st century. Such model reinforces the affirmation of education as a right and in human rights based on the principles of cultural promotion, democracy and the integral formation of subjects is widely recognized, but deeply impacted by power arrangements aimed at managing current social, and socioeconomic contradictions.

KEYWORDS: Human rights; Curricular Reform; Secondary Education.

INTRODUÇÃO

Este texto parte do reconhecimento de que todo e qualquer processo de formação institucionalizada – educação escolar – carrega em si o ideário de formação humana, quer seja uma proposta de formação mais profissionalizante, mais pragmática, mais tecnológica ou mais humanista, nunca figuram desprovidos de um conjunto de intencionalidades que tem como horizonte a formação humana, a promoção humana, portanto, a formação como direito humano. Contudo, também parte do reconhecimento de que os mais diversos processos de formação institucionalizada precisam ser compreendidos a partir de intencionalidades posicionadas e funcionais a determinados modelos de organização social em disputa.

Nesse sentido, para além do reconhecimento da educação escolar como lócus legitimado do fluxo contínuo de processos de formação humana como direito e em direitos humanos, partimos da necessidade de indagar sobre o alcance das intencionalidades político-pedagógicas desses processos escolares de formação humana no âmbito das políticas, reformas e contrarreformas demandadas para esses processos de formação. Em outras palavras, mais do que a afirmação prévia desses movimentos demandados à educação escolar sob o anúncio de seu aprimoramento, tendo em vista a qualificação da formação humana no atual contexto social, indaga-se sobre a caracterização de qual formação humana se objetiva com os referidos processos educacionais.

Essa indagação torna-se ainda mais pertinente quando compreendemos a centralidade conferida para as políticas-reformas curriculares no âmbito das políticas educacionais no Estado brasileiro. Tal centralidade confere às políticas curriculares não apenas o controle do fluxo dos conteúdos formativos aceitos e normatizados nas escolas, mas o poder de incidência sobre o conjunto das políticas educacionais características dos processos de formação humana via

escola: políticas de avaliação, políticas do material-sistemas didáticos, políticas de gestão da escola, políticas de financiamento escolar, e políticas de formação dos professores (BRASIL, 2017a).

A referida centralidade da política curricular indica o currículo como locus legítimo das conquistas formativas na perspectiva de uma educação como direito e em direitos humanos, que para a etapa do Ensino Médio, no sistema educacional brasileiro, está juridicamente normatizada pela Lei nº 13.415 de 2017 - Novo Ensino Médio BRASIL, 2017b) e pela Resolução CNE CP nº 4 de 2018 - BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Contudo, compreendemos ser necessário indagar sobre o alcance dessas propostas na construção de uma educação em direitos humanos.

Assim, indica-se como problema central deste texto a compreensão do alcance da reforma curricular no Ensino Médio no sistema educacional brasileiro para uma educação na perspectiva dos direitos humanos. Conseqüentemente, o texto responde pelo objetivo de analisar os desafios e contradições das reformas educacionais centradas no currículo na perspectiva da educação em direitos humanos.

O texto se estrutura, teórica e metodologicamente, como exercício crítico-analítico a partir da análise dialética, aportada na lógica de apropriação das mediações que possibilitam a compreensão do fato social analisado no conjunto de suas determinações concretas, enquanto exercício constante de pesquisa, no sentido de conferir potência à leitura de um objeto de forma posicionada ao contexto concreto, real, material, social e histórico em que ocorre (PAULO NETTO, 2011). Segundo Saviani (2015), trata-se de um exercício intelectual que vai das observações empíricas (o todo figurado na intuição) ao concreto (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação do abstrato (a análise, o conceito e as determinações mais simples).

Em suma, o texto é um convite ao estudo das Reformas educacionais do/para o Ensino Médio, pautado nas relações que se estabelecem na materialidade em que elas ocorrem, bem como nas contradições que reiteram a perspectiva da educação em direitos humanos. Destaca-se, ainda, que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil, (UFMS).

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: EDUCAÇÃO ESCOLAR,
EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

A busca por guardar fidelidade à fundamentação teórico-metodológica movimentada neste texto possibilita anunciar, de imediato, que a educação é compreendida como um dado histórico-social inerente ao processo de desenvolvimento humano e, portanto, é caracterizada por profunda dialética posicional. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece a impossibilidade do progresso social, cultural e histórico sem a educação, dialeticamente, essa progressividade tende a ser apropriada por certos modelos de sociabilidade, que compreendem a educação como lócus, ferramenta, instrumento para sua reprodução em escala hegemônica.

A vida em sociedade é um atributo natural-dialético da humanidade e, na perspectiva progressista, a educação sempre respondeu como mediação necessária para que a vida em sociedade se viabilize como organização humana-humanizada. Logo, ela é entendida como capacidade humana de transformar a natureza, tendo em vista suas necessidades naturais e sociais (SAVIANI, 2016). Contudo, essas necessidades não estão deslocadas das relações de força e disputa pela consolidação dos modelos de sociabilidade – formas de organização social – inerentes à instrumentalização da atividade humana, tanto para transformar quanto para adaptar-conservar certos arranjos de organização social.

Saviani (2016) reconhece que, nos modelos de organização humana denominados de primitivos, em que a atividade humana estava direcionada para o atendimento das necessidades coletivas, ainda que esses agrupamentos mínimos fossem uma necessidade para a produção das condições da existência, os processos de educação conferiam as mediações necessárias, tanto para sistematizar esses processos coletivos de domínio da natureza e sua reprodução, quanto para pôr em perspectiva novas formas de produção e domínio – organização social. Essa função dialético-contraditória da educação contribuiu para a produção das condições objetivas, concretas e materiais das formas de organização social centradas no domínio privado. Explicando de outra forma, significa a possibilidade de deslocamento cada vez mais progressivo do domínio coletivo da atividade humana – meios de organização e produção humana – para o domínio privado desses meios, inclusive viabilizando os arranjos de poder e dominação característicos de um progresso classista de sociedade.

É a partir dessa lógica histórico-dialética que a educação se expressa, quer como

mediação para uma perspectiva progressista de desenvolvimento e organização social, quer como instrumento de adaptação-reprodução de formas de domínio em determinados modelos de organização social. Convém destacar que, aqui, não se trata de uma relação maniqueísta entre modelos, mas de compreender a relação e função contraditória da educação a partir de formas históricas e concretas da organização social, especificamente para a atual forma de organização social burguesa liberal que, inclusive, reclama uma educação como direito e centrada no princípio dos direitos humanos.

Os arranjos característicos do modelo atualmente hegemônico de organização social podem ser reconhecidos-identificados nos movimentos revolucionários do século XVIII, resultando na emergência de um novo bloco histórico, amplamente reconhecido como sociabilidade burguesa – sociedade capitalista burguesa – representativa da acessão ao poder político daqueles grupos sociais que já detinham o poder econômico. É representativo disso o contexto de revoluções expressas pela Revolução Francesa e as revoluções do Norte da América (EUA).

O referido contexto revolucionário não ocorre apenas pela organização e uso da força tendo em vista a destituição dos poderes estabelecidos, mas precisa se legitimar no campo técnico, ético e ideológico, figurando necessária a instrumentalização-mediação da educação. O próprio Saviani (2016) destaca que a organização social capitalista burguesa, na sua origem, foi revolucionária até mesmo nas intencionalidades político-pedagógicas, pondo em movimento uma organização educacional assentada na promessa de ampla inclusão das classes subalternas a um mínimo de acesso aos processos de instrução. É nesse contexto que figura, por um lado, o investimento do Estado burguês na massificação da oferta de educação escolar; de outro lado, o investimento na produção de um arranjo jurídico-ideológico de educação como direito na perspectiva do reconhecimento de direitos humanos mínimos.

Essa é a razão pela qual os estudos de Hunt (2009) identificam, ainda no início do século XIX, os primeiros movimentos de defesa e afirmação legal dos direitos humanos, no âmbito do reconhecimento dos princípios dos Direitos do Homem e do Cidadão. Essas conquistas parecem ainda mais necessárias na medida em que se aprofunda a centralidade da racionalidade hegemônica da sociedade capitalista burguesa, especialmente da sociabilidade capitalista urbano-industrial do século XX.

Os novos arranjos de apropriação da atividade humana – divisão social e científica do

trabalho – de início de século XX e a necessidade de afirmação do bloco capitalista em oposição ao chamado bloco socialista-comunista, precipitam a necessidade de sinais mais claros da superioridade humanitária – respeito aos direitos humanos – do modelo de racionalidade burguesa urbano-industrial que se quer fazer hegemônico. Essa afirmação histórica opera no campo jurídico-ideológico, ou seja, a partir de consensos supraestatais em torno ao ideário capitaneado, no ocidente capitalista, pela institucionalidade organizacional das chamadas nações amigas que, na prática, é representativa da unidade em torno da afirmação dos ideários de unidade das nações filiadas política e economicamente ao bloco capitalista ocidental. Assim, justifica-se a criação de aparelhos privados dessa hegemonia, como a Organização das Nações Unidas (ONU); conseqüentemente, de seu esforço em anunciar compromissos com princípios básicos e fundamentais de direitos humanos – Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH) de 1948.

Não obstante, os esforços de produção de consensos supraestatais em torno a uma agenda de defesa de direitos humanos universais precisam ser compreendidos, dialeticamente, como uma agenda posicionada: ela não está deslocada das contradições inerentes ao modelo de organização social, cultural e laboral da sociedade burguesa urbano-industrial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos não indica, por exemplo, para a superação dos marcadores classistas estruturantes do liberalismo econômico burguês, possibilitando deduzir que sua eficácia e funcionalidade não está na superação das desigualdades sociais, e sim na capacidade de gestão dos seus antagonismos estruturais, em que os direitos se expressam como funcionalidades reguladas-administradas no limite do que garanta a saúde sistêmica do modelo hegemônico.

Contudo, aqui se reconhece que uma das marcas da sociabilidade classista contemporânea é sua constituição profundamente contraditória, insuperável do ponto de vista técnico. Explicando de outra maneira, quanto mais ela inclui (atenta para as necessidades coletivas da existência) as classes subalternas nos benefícios da riqueza que é capaz de produzir, cada vez mais ela se inviabiliza (enquanto manejo privado de produção da existência). Essa impossibilidade-contradição técnica demanda a produção de forte escopo jurídico-ideológico à disposição desse modelo de racionalidade social.

Para pesquisadores da sociologia do trabalho, como Antunes (2009), essas contradições figuram ainda mais agudas no contexto da racionalização científica do trabalho na sociedade

urbano-industrial de início do século XX. Nesse período, a total submissão do trabalho ao capital responde por uma força metabólica capaz de condicionar o conjunto da vida social e cultural à mesma submissão. Nesse sentido, a educação, como direito massificado - direito fundamental -, expressa-se pela lógica da educação-direito possível e funcional, muito mais centrada na sua função ideológica do que técnica.

As manifestações mais características dessas contradições ficam visíveis a partir da crise estrutural do capital (MÉSZARÓS, 2011) na década de 1970 e da produção de consensos em torno a agenda de flexibilização total das relações laborais – neoliberalismo – a partir da década de 1980. A referida crise representa o limite estrutural da inclusão técnica – laboral – prometida pela racionalidade científica do trabalho e pelo modelo de divisão social do trabalho. Significa que a sociabilidade burguesa se desobriga da inclusão laboral, e conseqüentemente, da inclusão social e histórica das classes subalternizadas, das classes que dependem do trabalho para viver (ANTUNES, 2009). Isso torna limitada a própria função técnica e mediadora da educação, precisando se readaptar de forma mais funcional ao aparato jurídico-ideológico do que técnico no contexto do progresso social e cultural.

Assim, ao se desobrigar do compromisso orgânico com a inclusão laboral, compromisso que viabilizou sua afirmação histórica, a sociedade burguesa movimenta sua ampla aparelhagem privada de hegemonia, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas, prometendo a inclusão via escola, inclusão escolar, mitigando o potencial de inclusão técnico-laboral da mediação educativa e potencializando-a como fator jurídico-ideológico. A operacionalidade desse deslocamento funcional ocorre pelo esforço de produção de consensos – pactos normativos – em âmbitos regionais e internacionais, com poder de incidência e orientação dos sistemas locais de ensino, tais como a Conferência Internacional de Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

É o contexto em que se viabiliza a ampliação dos ganhos jurídico-normativos na perspectiva da educação como direito, direito fundamental e da educação em direitos, em direitos humanos via educação escolar, mas devendo ser viabilizadas a partir de agendas político-econômicas de austeridade fiscal. Portanto, está sob o espectro do descompromisso efetivo e real de qualificada inclusão laboral e social da grande massa das pessoas que dependem do trabalho para viver. Nesse sentido, o manejo jurídico-normativo da sociedade burguesa contemporânea encontra a educação escolar e, ao mesmo tempo que afirma sua

centralidade, instrumentaliza essa educação como lócus ideológico de gestão de suas contradições estruturais.

Considerando o aporte teórico-metodológico movimentado neste texto, é possível indicar o contexto em que a educação como direito e em direitos humanos posiciona seus desafios e contradições, a saber: garantir a mediação da educação como fator de produção, nos indivíduos singulares, da humanidade produzida histórica e coletivamente (SAVIANI; DUARTE, 2015), em um contexto social e histórico marcado pela capitalização privada dos espaços sociais e culturais, consequentemente, também da educação.

O REFORMISMO CURRICULAR BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

A centralidade conferida à educação escolar pela sociabilidade capitalista burguesa, na perspectiva da oferta massificada do acesso a elementos mínimos de instrução e manejo da cultura humanamente produzida, precisa, dialeticamente, em função da manutenção de sua hegemonia, abandonar sua característica mais revolucionária e assumir particularidades de manutenção e reprodução do escopo cultural burguês (SAVIANI, 2012). Assim, ao modelo de sociabilidade hegemônico não é dada a possibilidade de negação do acesso à educação para o conjunto da população, mas se torna imperativo o controle político-pedagógico da educação ofertada, enquanto recurso de adaptação-adequação constante, face às exigências decorrentes do agravamento de suas contradições.

Portanto, o aparato jurídico-normativo do Estado burguês, especialmente em países de capitalismo periférico-dependente (BRETTAS, 2020), tais como o Brasil, ao tempo que força a incidência sobre a oferta universalizada da educação escolar como direito, precisa fazê-lo sem perder o controle seletivo do conteúdo que se viabiliza no espaço escolar. Por isso a centralidade das políticas, reformas, contrarreformas – reformismo – ganham amplo fluxo nas políticas curriculares, também para a educação em direitos humanos, conforme nos lembra a Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, ao cobrar que os estados signatários “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, grifo nosso).

No sistema educacional brasileiro, os primeiros esforços de reforma educacional via reforma curricular podem ser identificados pelo esforço estatal, posterior à redemocratização formalizada na carta constitucional de 1988, em produzir amplo processo de controle e parametrização das intencionalidades político-pedagógicas no âmbito da implementação da política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Observa-se que, embora a Constituição Federal de 1988 salvasse o princípio da gestão democrática da educação, consequentemente, que o Projeto Político-Pedagógico com fluxo na escola é da escola e, portanto, é organizado a partir da práxis social e cultural concreta do coletivo humano em que a educação escolar ocorre, esse mesmo aparato jurídico-normativo estatal financia os esforços de produção curricular centralizada e parametrizada, com potencial de controle de fora (FREITAS, 2014). Esse controle ocorre não apenas sobre o conteúdo curricular, mas também sobre resultados avaliativos, materiais e sistemas didáticos e da formação do professor e do perfil de gestão desses espaços escolares.

A referida contradição figura ainda mais aguda quando se percebe que esse esforço reformista está todo centrado na produção de expectativas de adequação da educação contemporânea aos desafios da prática social demandada pela realidade do século XXI. Para Falleiros (2005, p. 211), “a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o ‘novo homem’ de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho”. Portanto, está assentada sob a expectativa de uma formação técnica de adaptação dos sujeitos a um perfil laboral flexível, competente e habilitado para os desafios contemporâneos, tornando os esforços de política estatal fiadores de uma perspectiva de formação humana vinculada à promessa de inclusão laboral em uma sociabilidade que, estruturalmente, já se desobrigou dessa perspectiva de inclusão.

Em outras palavras, essas políticas movimentam uma promessa de inclusão deslocada dos determinantes constitutivos da totalidade histórica em que a expressão humana, e nela, os próprios processos de formação humana, se organizam sob estruturas sociais, políticas e econômicas profundamente contraditórias. Assim, a educação como direito dialoga com a perspectiva ideológica de responsabilização dos próprios excluídos pela sua condição atual e futura de exclusão, enclausurando o específico ideário e princípio de produção de uma

Educação em Direitos Humanos nos marcos de uma democracia de mercado que, no limite, regula e administra o próprio alcance efetivo dos direitos fundamentais, como os da educação.

Ainda que o movimento do Conselho Nacional de Educação indique o caráter não obrigatório dos Parâmetros Curriculares Nacionais e confira espaço para a construção da política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica no Brasil, isso não representa superação dessa lógica de controle e disciplinamento já estabelecido no âmbito da política dos PCN. Contraditoriamente, reafirma-se a vinculação da política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho-educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012), inclusive, facilitando o fluxo da lógica empresarial-privada, mesmo na oferta pública de educação. Isso retroalimenta o deslocamento do princípio da educação como direito para o princípio mercadológico da educação como serviço regulado por mérito (exclusão).

Figura pertinente indicar que é justamente nesse contexto que se intensificam os ganhos jurídicos-normativos de uma educação na perspectiva dos direitos e em direitos humanos, inclusive com ampla incidência sobre a própria estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. 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”.

O referido esforço permanente ganha materialidade desde a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), a produção do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), perpassando o esforço do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) ao publicar, em 2012, a Resolução nº 01 (BRASIL, 2012), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Portanto, tais fatos são representativos de importantes ganhos na perspectiva de uma educação em direitos humanos, enquanto processo formativo centrado no princípio da formação humana integral, mas que precisa se viabilizar no contexto de controle e regulação curricular parametrizada.

As contradições e limites desse modelo de agenciamento educacional ficam visíveis na própria necessidade do Estado brasileiro, a partir de 2010, em estabelecer movimentos no sentido de produção e implementação de novas reformas curriculares ainda mais centralizadas,

parametrizadas, externas e pré-definidas, aprofundando a lógica de reformismo curricular. Esses movimentos de reformismo curricular justificam a aprovação da Resolução CNE CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica brasileira (BRASIL, 2017a); a aprovação da Resolução CNE CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b); bem como a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, que institui o Novo Ensino Médio no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2017b); e as consequentes alterações na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394 (BRASIL, 1996).

O caráter conservador das referidas reformas aprofunda os desafios aos princípios da educação em direitos humanos, uma vez que projetam a possibilidade de ampla promoção cultural, tendo em vista a formação humana integral, a partir de esforços político-econômicos de uma concepção de Estado regulado pela lógica da austeridade fiscal, especialmente para o campo da educação, e por marcadores de políticas educacionais. Tais políticas viabilizam direitos de aprendizagem por indicadores pré-definidos, oferta cultural regulada por métricas alfanuméricas de avaliação, uma pedagogia de resultados regulada por competências e habilidades, abordagens educacionais não-cognitivas, adaptação subjetiva por desenvolvimento e aferição do capital socioemocional dos estudantes.

A REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E EM DIREITOS HUMANOS

Conforme já indicado no texto, a preocupação com a oferta-controle curricular no sistema educacional brasileiro acompanha o processo de redemocratização. Consequentemente, ela se viabiliza no contexto do marco legal do Estado, razão pela qual encontramos, nos artigos 205 e 210 da Carta Constitucional de 1988, os princípios organizacionais da oferta de Educação Básica no Brasil a partir da ideia de currículo comum e ou currículo mínimo (BRASIL, 1988). Portanto, seu lastro está nos artigos 22, 23, 26, 27, 29 e 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Essa centralidade curricular se materializa, no sistema educacional brasileiro, pelas iniciativas estatais de reformas, acomodadas em políticas como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC), e atualmente nos esforços para produção e implementação da política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última, especificamente para a etapa do Ensino Médio, impôs-se pelo expediente jurídico de Medida Provisória (Medida Provisória nº 746 de 2016), formalizada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b) e pela homologação da Resolução CNE CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, conhecida como BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

O reconhecimento do movimento estatal na produção de políticas educacionais, aqui, com centralidade para as políticas curriculares, precisa ser reconhecido como um esforço posicionado: precipita a necessidade de reconhecer o Estado como entidade posicionada e gestora das contradições de nosso modelo de organização social. Essa é a razão pela qual a reforma do Ensino Médio é apresentada de forma centralizada, mediante Medida Provisória, e para garantir a aprovação da BNCC, demandou a alteração da própria composição do Conselho Nacional de Educação e do formato das consultas públicas.

Portanto, figura pertinente identificar, na própria compreensão de Estado e das políticas sociais-educacionais, que o Estado movimenta, o fundamento primeiro dos grandes desafios-contradições para uma educação na perspectiva do direito e em direitos humanos, no âmbito das políticas de reforma do Ensino Médio. O Estado brasileiro é, política e economicamente, signatário da agenda neoliberal, que tensiona o orçamento-investimento público a partir da lógica do controle fiscal - austeridade fiscal, conforme indica a Proposta de Emenda à Constituição denominada de PEC 55 (BRASIL, 2016), que aprovou o congelamento, em até 20 anos, do investimento público do Estado brasileiro em áreas como a da educação.

Para além de uma compreensão determinista e de impossibilidade de uma educação na perspectiva da educação em direitos humanos, no contexto desse modelo de Estado, o que convém pertinente é o reconhecimento de seu caráter conservador da sociabilidade moderna a partir do ideário de democracia mediada pelo mercado – democracia de mercado. Isso significa capacidade de incidência e disciplinamento da própria ideia de direito, que parece deslocada do princípio da promoção cultural para uma instrumentalização da cultura como fator de gestão das contradições de classe, a serviço das classes que dominam.

A agenda neoliberal – Estado neoliberal - é essencialmente conservadora, no sentido que responde como expressão atual, mais elaborada e complexa de arranjos técnicos, éticos e ideológicos de conservação e aprofundamento dos princípios de mercado na organização da

vida econômica, mas também social e cultural. Expresso de outra forma, é possível reconhecê-la como movimento atualizado da sociabilidade hegemônica em reposicionar funcionalmente o Estado “como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2012, p. 27). Isso implica reconhecer como profundamente contraditório o anúncio feito por esse modelo de Estado, de um conjunto de reformas curriculares comprometidas com uma educação centrada no direito humano, qualificada pela inclusão cultural e social, como demanda coletiva da existência, a partir de uma agenda político-econômica devotada ao reposicionamento das bases privadas de produção da existência.

Isso traz novamente para o debate, como desafio para uma educação em direitos humanos, a relação intrínseca, indissociável e dialética entre trabalho e educação, sob as marcas de um determinado modelo de governança estatal, que segundo Ciavatta e Ramos (2012), no âmbito das políticas curriculares, encontra respostas satisfatórias na promoção de uma pedagogia de resultados aportada em matrizes de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho deste novo século. É assim que o Estado neoliberal movimentou amplo processo de reforma curricular para a etapa do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415 de 2017 - Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e na Resolução CNE CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018b). Tais normas anunciam a adoção das matrizes de competência e habilidades como um amplo processo de modernização curricular face às demandas da relação trabalho-educação, e uma revolução epistemológica indutora, inclusive do direito à educação como direito à aprendizagem.

O próprio texto da BNCC define competência “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, 2017b, p. 4). Assim, há um suposto poder de afetação dos fundamentos do que seja a educação e a educação a que têm direito os sujeitos adaptáveis à sociedade neoliberal. Portanto, deve perpassar a “[...] concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017b, p. 5).

Por tais razões, Giaretta (2021, p. 12), reconhece que:

A propagação 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.

Assim, a inserção das competências na formação escolar, para além de um posicionamento político-pedagógico articulado a uma educação de qualidade como direito e em direitos humanos, está mais articulada à subordinação da educação à hierarquia social hegemônica. Logo, trata-se do deslocamento do direito a uma educação com amplo fluxo de formação cultural e cognitiva para a promessa de uma educação centrada no direito à aprendizagem a partir de competências pré-definidas e habilidades comportamentais (socioemocionais) não-cognitivas, como fator de gestão das demandas por inclusão no contexto da crise estrutural do atual modelo de sociabilidades. Para Frigotto e Ciavatta (2003), implica reconhecer que uma educação como um direito e em direitos humanos figura possível desde que útil a esse disciplinamento, demandando que as organizações escolares operem uma educação como direito nos marcos da formulação dos objetivos de ensino prescritos nos currículos educacionais.

Segundo Garcia (2021, p. 56):

[...] 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, portanto, 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.

A anunciada subordinação do ideário de uma educação de qualidade como direito, portanto como amplo processo de promoção cultural e de formação cognitiva, tendo em vista a autonomia técnica, ética e intelectual dos sujeitos, parece aprofundar seu caráter contraditório ao indicar apego às intencionalidades político-pedagógicas não-cognitivas, comportamentais, socioemocionais, ao ponto de incidir sobre a própria modelagem subjetiva dos estudantes como

ativo do capital. Conforme definição de Carvalho e Silva (2017), no contexto do Estado neoliberal, esse modelo de educação tem no horizonte a invenção de indivíduos mais flexíveis para as mudanças e habilitados, desde a infância, de forma que possam se tornar adultos produtivos e empreendedores de si. Assim, viabiliza-se que as políticas curriculares passam a assumir o argumento de que “[...] uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 171).

Contudo, o ideário de assumir o próprio perfil socioemocional dos sujeitos como ativo do capital, em um contexto de crise estrutural do modelo de sociabilidade capital, só é viável mediante o aumento progressivo do controle político-pedagógico da educação. Essa é a razão pela qual a reforma do Ensino Médio, viabilizada pela Lei nº 13.415, de 2017 - Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e pela Resolução CNE CP nº 4 de 2018 - BNCC-Ensino Médio (BRASIL, 2018b), está toda estruturada a partir de indicadores alfanuméricos avaliativos pré-definidos e padronizados. Esse esforço centralizado de aproximação-controle da matriz curricular da escola às matrizes avaliativas externas à prática escolar está a reboque de um expressivo fluxo de indicadores avaliativos em larga escala, já normatizados no sistema educacional brasileiro (FREITAS, 2014).

Novamente, a anunciada promoção cultural, científica e cognitiva como direito humano só pode se viabilizar a partir de matrizes de controle do fluxo cultural, até mesmo os anunciados objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2018b) tensionam o direito à formação ampla e contextualizada a um direito de aprender o básico. Para Freitas (2014, p. 1090), mesmo o que é básico como direito está “[...] expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado ‘adequado’ para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos”.

Giaretta (2021, p. 11) corrobora com essa análise, ao indicar:

Destaca-se que a definição do que é básico tem por referência a matriz avaliativa e não o currículo prescrito no projeto político-pedagógico da comunidade escolar, ou mesmo da própria BNCC. Assim, distancia-se do reconhecimento das motivações das reformas curriculares pela adequação da educação às propostas pedagógicas progressistas e/ou de arranjos epistemológicos outros – não normativos –, mas, contrariamente, a aproxima da lógica do controle da oferta e da promoção cultural

Esse arranjo performático centrado em uma pedagogia de resultados, a partir de indicadores de qualidade externos e parametrizados, figura simpático até mesmo às narrativas sobre a educação como direito e mesmo sobre a organização de uma educação a partir dos princípios da educação em direitos humanos. Na prática, entretanto, traduz-se no anúncio do direito a uma educação de qualidade administrada, controlada e pré-definida. Portanto, trata-se de uma educação deslocada das demandas e problemas humanos concretos, sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Esse deslocamento fica ainda mais agressivo quando encontramos, na Lei nº 13.415, de 2017 (Novo Ensino Médio), a possibilidade legal de uma formação reducionista, marcada pela desobrigação e ou possibilidade de facultar a oferta de componentes curriculares, bem como do processo de deslocamento de componentes científico-cognitivos (BRASIL, 2017b). Como exemplos podem ser citados os intitulados Projetos de vida, dentre outras formas de exclusão/diminuição de conteúdos de determinadas áreas do conhecimento de disciplinas de base fundamental para a formação dos sujeitos, portanto, que afetam diretamente uma educação assentada no princípio da promoção cultural como direito. Também figura ilustrativa desses movimentos a própria estruturação curricular pelos denominados Itinerários formativos, que distante de integrações curriculares na perspectiva interdisciplinar, parecem afirmar e conferir materialidade a uma organização curricular mais fragmentada, restritiva, reducionista e funcional à lógica da pedagogia das competências pré-definidas, como controle cultural dos sujeitos.

Não obstante, o anúncio de que a proposta deve oferecer aos sujeitos (alunos(as)) a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos de forma a se prepararem para a sequência de sua formação, o que de fato parece se efetivar é um direcionamento formativo que tem no horizonte as demandas da prática social (inclusão laboral) do século XXI. Incita a construção de um arcabouço de conteúdos curriculares isolados e fragmentados, focados exclusivamente na solução de problemas específicos da sociedade, ou seja, atender prontamente as demandas do atual modelo de sociabilidade. Ainda, a retirada de carga horária de disciplinas que focam na formação humana inibe (quando não exclui) as possibilidades de discussões teóricas relacionadas ao contexto social amplo, posto que os próprios docentes ficam limitados a proceder diversas atividades pelo formato de organização/estrutura da Proposta em tese,

dificultando discussões teóricas e experienciais no processo de formação.

Os denominados Itinerários são compostos por três vertentes pedagógicas, segundo a orientação da Proposta indicada ao Ensino Médio. Inicialmente, trazem considerações sobre a existência de Aprofundamento curricular, que pode ser em uma das áreas do conhecimento (Matemática, Ciências humanas, Ciências da Natureza ou Linguagens, Educação Profissional e Tecnológica - EPT), devendo ser integrado entre as áreas ou integrado com a Educação profissional propriamente dita. Dessa maneira, as áreas de conhecimento em si já se colocam a serviço da educação profissional, voltando-se aos objetivos citados anteriormente, em resumo, aprender para se inserir ao mercado de trabalho, para estar qualificado às exigências e/ou necessidades da sociedade.

No caso da Formação Técnica e Profissional, os Itinerários também se organizam a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO (BRASIL, 2018a).

Às implicações já indicadas, somam-se aquelas decorrentes das denominadas disciplinas eletivas, que devem ser ofertadas pelas instituições e guardar o direito de escolha dos estudantes de quais delas almejam cursar. Esse tipo de proposição costuma ser indicado como respeito máximo do sistema de ensino para com o direito do estudante ao seu protagonismo formativo, mas na prática, essa proposta aprofunda os desafios e contradições ao referido direito, tendo em vista que o direito de escolha não é tão livre-protagonista assim, pois a oferta é regulada-administrada de forma obediente às competências pré-definidas e parametrizadas. É como se dissessemos que o protagonismo do estudante é possível desde que obediente à agenda lógico-formativa em fluxo que, por sua vez, conforme já indicado no texto, está toda estruturada para a gestão das contradições e antagonismo das relações trabalho-educação como demanda de nosso tempo.

As mesmas intencionalidades político-pedagógicas formativas podem ser identificadas na centralidade conferida para disciplinas como a denominada de Projeto de vida, que embora deslocada dos problemas humanos concretos, socioeconômicos e culturais da grande massa da juventude empobrecida com fluxo na escola pública brasileira, anuncia como legado principal a inclusão desse jovem nas expectativas sociais, laborais e de cidadania, no presente e no futuro.

Expresso de outra forma, a inclusão curricular desse modelo de disciplina, sem estar acompanhada de ampla política de redução das desigualdades sociais, portanto, de qualificada inclusão laboral das classes subalternizadas com fluxo na escola, só conseguem operar no espectro ideológico de responsabilização da juventude subalternizada e excluída pela sua condição de exclusão. Novamente, limita o alcance de uma intervenção educativa na perspectiva dos direitos humanos.

Por fim, a partir da lógica-método que se movimentou neste texto, é possível afirmar que a educação como direito e em direitos humanos, assentada nos princípios da promoção cultural, democracia e formação integral dos sujeitos, no âmbito das atuais reformas curriculares conduzidas pelo Estado neoliberal para a etapa formativa do Ensino Médio no Brasil, expressa-se sobre o princípio dos direitos, mas, dialética e contraditoriamente, de um direito regulado pela lógica do serviço. Assim, os direitos humanos acabam por se expressar como um arranjo-instrumento de gestão das contradições sociais; a promoção cultural é administrada como cultura funcional na democracia de mercado; e a formação integral como formação integrada-adaptada aos desafios da inclusão das pessoas em um mercado de trabalho que não existe mais.

Por essa razão, figura pertinente indicar a necessidade de aprofundar o debate e as pesquisas em uma perspectiva de educação em direitos humanos de forma posicionada, tendo em vista a possibilidade de uma educação nos marcos da promoção e emancipação cultural-intelectual, superando os disciplinamentos culturais pré-definidos e, portanto, funcionais aos modelos de sociabilidade hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautada a discussão sobre a Educação como atividade exclusivamente humana, o eixo norteador das discussões apresentadas esteve em torno da Educação como um direito humano/Educação em Direitos humanos, em uma perspectiva de emancipação cultural-intelectual dos sujeitos pelos processos formativos institucionalizados, observadas as reformas curriculares para a etapa do Ensino Médio no Brasil.

As referidas reformas são compreendidas como políticas movimentadas pelo Estado

brasileiro que, por sua vez, responde como estrutura de governança signatária da agenda político-econômica de matriz liberal, liberalismo econômico, que atualmente responde pela alcunha de Estado neoliberal. Portanto, trata-se de uma agenda posicionada com profundo impacto funcional e adaptativo dos processos educacionais, também àqueles envoltos nas preocupações com a formação humana como direito e em direitos humanos.

Nesse sentido, compreende-se que a educação escolar movimentada por esse modelo de Estado não ocorre de forma deslocada do posicionamento e dos agenciamentos já referidos, reclamando a categoria contradição como central no exercício analítico-crítico aqui movimentado. Em outras palavras, os processos escolares de educação como prática social, que depende da mediação entre os sujeitos históricos para a promoção cultural, precisam fazê-la a partir de estratégia de que compreende os sujeitos como ativos individuais e privados no jogo das relações produtivas da sociabilidade contemporânea.

Conforme observado, as formas modernas, complexas e elaboradas desses ideários, expressam-se por um conjunto de formas curriculares, atualmente assentadas na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que articulada a um conjunto expressivo de normativas legais que anunciam amplas transformações epistemológicas para a educação brasileira, indicando a aprendizagem como direito. Contudo, essas transformações parecem mais funcionais para a reconfiguração das etapas formativas, como a do Ensino Médio, para uma melhor forma de gestão das velhas contradições intrínsecas às relações de trabalho e educação do nosso atual modelo de sociabilidade. Assim, parece enclausurar o debate e alcance de uma proposta de educação como direito e em direitos humanos no escopo de uma pedagogia de resultados, aportada na pedagogia das competências.

Destaca-se, ainda, a necessidade de indicar dois movimentos principais: i) a necessidade de abrir e fundamentar teórica e metodologicamente o debate sobre a centralidade conferida pelo sistema educacional brasileiro para as políticas curriculares, e conseqüentemente, o alcance de uma educação em direitos humanos no âmbito da agenda de reformismo curricular em curso; ii) e a necessidade de dar continuidade e aprofundar as pesquisas sobre a perspectiva da educação em direitos humanos nos marcos da reconfiguração da relações entre trabalho e educação, no âmbito dos projetos educacionais em curso no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.451, de 16 de fevereiro de 2017b*. 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. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017a*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 17 de dezembro 2018b*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCFP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3877571&ts=1606767233079&disposition=inline>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018a*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível in: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRETTAS, Tatiana. *Capitalismo Dependente, Neoliberalismo e Financeirização das Políticas Sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CAMBA, Salete Valesan (Org). *Educação em Direitos Humanos: construindo uma cultura de igualdade, liberdade e respeito à diversidade*. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos Socioemocionais, Habilidades do Século XXI e o Investimento Econômico na Educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, n. 63, p. 73-190, jan./mar. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GARCIA, Fabíola Xavier Vieira. *A reforma curricular do ensino médio no Brasil: uma análise na perspectiva da educação como direito e em direitos humanos*. (Dissertação). Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Três Lagoas, 2021.

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

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, ed. 42, 2012.



SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Educação Movimento*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

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

Sobre os Autores(as):

Paulo Fioravante Giaretta/ E-mail: pfgiaretta27@yahoo.com.br

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (CPTL). Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756> Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>

Fabiola Xavier Vieira Garcia/ E-mail: fabiolaxvg@adv.oabsp.org.br

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu_CPTL). Conciliadora, Mediadora Judicial e Facilitadora de Círculos Restaurativos pelo Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores – GForP (UFMS/CPTL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2030-7283> Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2013578913136942>

Sheila Fabiana de Quadros/ E-mail: sheila@unicentro.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Campus Universitário de Irati-PR, Departamento de Pedagogia. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7909-2272>. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2710744265961686>

Data de submissão: 09 de Janeiro de 2023.

Data do aceite: 04 de Abril de 2023.

