

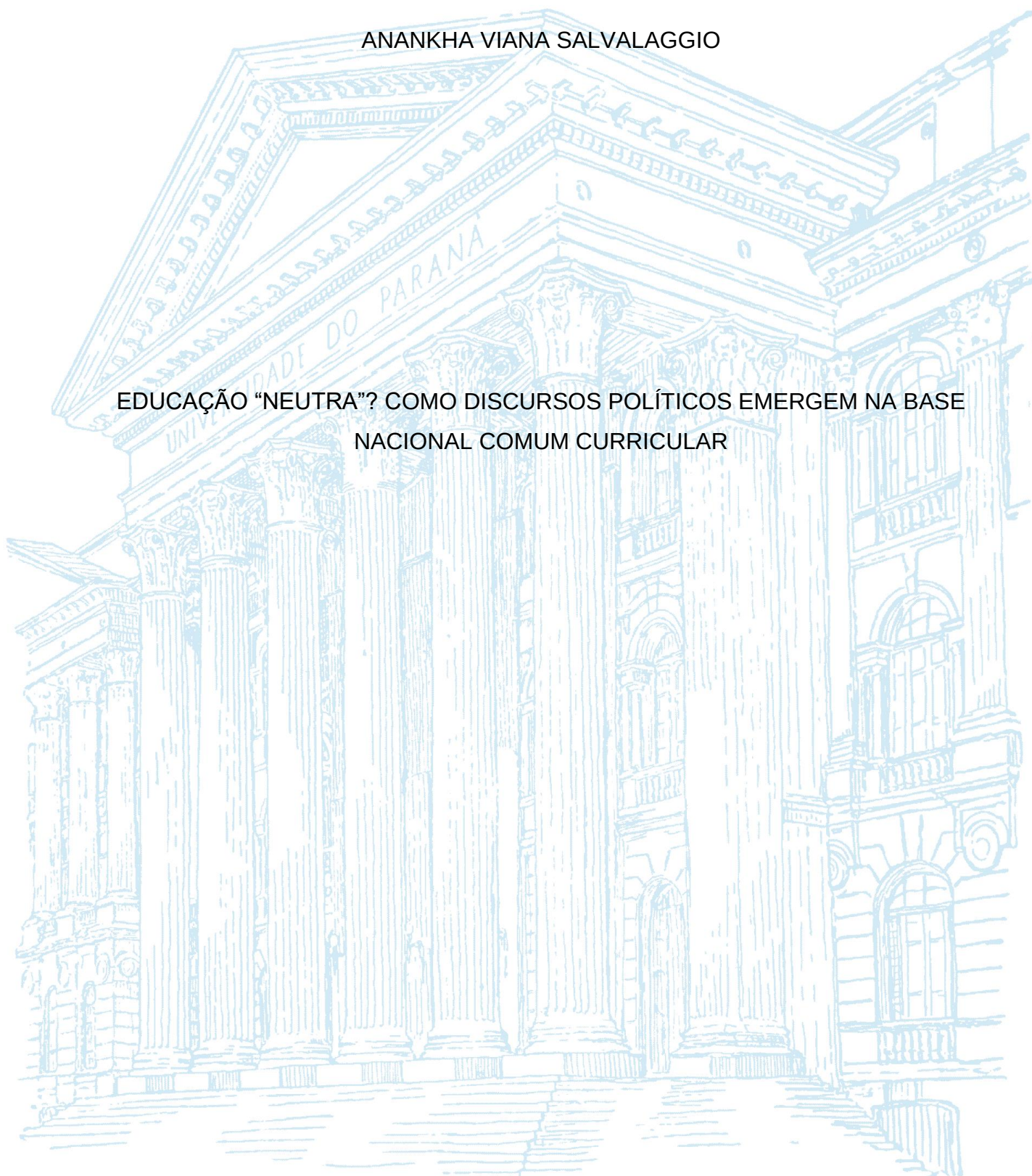
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANANKHA VIANA SALVALAGGIO

EDUCAÇÃO “NEUTRA”? COMO DISCURSOS POLÍTICOS EMERGEM NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR

CURITIBA

2018



ANANKHA VIANA SALVALAGGIO

EDUCAÇÃO “NEUTRA”? COMO DISCURSOS POLÍTICOS EMERGEM NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada no Curso
de Ciências Biológicas da Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa
Pereira

CURITIBA

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos cafeicultores que com toda dedicação produziram o café, permitindo que meu pai atenciosamente o “passasse” que me manteve acordada para terminar esse trabalho e os outros que vieram com ele.

Agradeço a minha família de sangue: minha mãe Elizia que sempre foi um exemplo de força, superação, alegria e trabalho, meu pai Edmundo que sempre esteve ali com um café quente nas madrugadas, irmã Yêssera que aos trancos e barrancos me acompanhou nesse trajeto com brigas e risadas, minhas tias Cacilda e Ester que como segundas mães sempre tiveram um ombro amigo e nunca deixaram faltar carinho, minhas tias-avós Alice e Carminha que sempre tiveram um chá com bolinho esperando para uma conversa e meus avós Sueli e Moacir que colocaram à docência no sangue, se dispondo a lecionar em condições muito mais precárias do que a que encontro hoje.

Agradeço de todo coração aquela parte da família que chamo de amigos, todos os que me rodearam ao longo dos anos, aqueles que viram cada um dos meus passos, aqueles que vem e vão e aqueles que já foram, agradeço por deixarem marcas na minha vida, me ajudarem nos tempos difíceis, ouvirem minhas reclamações nos dias de mau humor, pelos choros de riso, pelas coxinhas, cafés, lanches, almoços, filmes, series, pousos, viagens e “colos”, por aceitarem meus pedidos (mesmo sem beber) para uma cervejinha gelada nos dias de verão e de quentão nos dias de inverno, vou carregar essas lembranças pra sempre, vocês fazem toda diferença na minha vida.

Agradeço a todos meus professores desde o Ensino Infantil até hoje, se sou o que sou e faço o que faço é porque os tive como exemplos. Agradeço em especial a professora Patrícia Pereira por aceitar esse desafio de me orientar e acreditar no potencial desse trabalho - mesmo depois dos meus atrasos e dificuldades - ela se tornou em referencial de como tratar alunos e a profissão docente. Agradeço outras duas professoras nesse caminho Renata Barbosa e Monica Ribeiro por abrirem as portas das suas disciplinas, o contato com outros mundos dentro da pesquisa em educação (mesmo que curto) foi essencial para esse resultado.

Agradeço aos meus alunos que me fazem continuar todos os dias, é o retorno que dão ao meu trabalho que faz florescer a vontade de seguir em frente,

que me faz seguir de pé, acreditar em novas possibilidades de futuro e continuar lutando por uma educação de qualidade.

Sinto em dizer que agradeço também a todo cenário político e social atual, todo levante de relativização da violência, deturpação dos princípios democráticos, falsa moralidade, demonização dos Direitos Humanos e menosprezo pela docência e perseguição docente, foi a minha indignação frente a todo esse caos e barbárie que me estimularam a estudar e completar esse projeto. Fico triste em pensar que a barbárie foi um estímulo, mas como disse Nietzsche “É preciso ter caos dentro de si para dar à luz a uma estrela cintilante” e talvez esse contexto tenha sido o caos que deu à luz a minha “estrela cintilante”, que abriu os meus olhos para o dito de outro pensador, Edmund Burke, “Para que o mal triunfe basta que os bons fiquem de braços cruzados”, está foi uma das minhas maneiras de “abrir os braços” frente ao mal.

Por fim agradeço a vida, consciência, amizades, desamores e lembranças construídos e desconstruídos nesse percurso; todos os problemas, dificuldades, alegrias, recompensas, altos e baixos me fazem ser quem sou e acredito que, por fim, esse é o melhor resultado: se orgulhar mais do processo que do produto.

POR FALTA DE UMA.....

My soul is not contained within the limits of my body; my body is contained within the limitlessness of my soul.

Jim Carrey

Memória de um tempo que lutar por seus direitos é um defeito que mata.

Gonzaguinha

O outro nome da paz é justiça social.

Drummond

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Constituição de Cidadã (1988)

É melhor morrer de pé do que viver de joelhos

Isidora Gomez (1930)

Emiliano Zapata (1910)

RESUMO

Pensar um currículo nacional é decidir qual sujeito/nação se quer ao final do processo educacional, é planejar um projeto de nação. Políticas curriculares são, nesse sentido, políticas de formação cultural que expressam as relações de poder socialmente vigentes. Desta forma, este trabalho teve por objetivo identificar quais discursos políticos que emergem na Base Nacional Comum Curricular, principalmente no que se refere ao ensino médio, pautando-se na relação entre a educação e os direitos humanos, no intuito de compreender qual projeto de nação nela pretendida. Para isso este estudo usou-se do referencial teórico metodológico da análise do discurso. A Base é um documento previsto no Plano Nacional de Educação, atualmente vigente (2014-2024), que passou a ser desenvolvido em julho de 2015, e sofreu fortes resistências por parte dos discentes de escolas públicas, e críticas por parte das comunidades científicas e entidades educacionais no final do ano de 2016. Dentre as críticas levantadas à BNCC, a alta prescrição dos conteúdos, e o silenciamento das áreas das ciências naturais e humanas, foram as duas mais relevantes para este trabalho, por limitarem a formação de sujeitos de direito comprometidos com a defesa da democracia e dos direitos humanos, a visão completa dos seus direitos e do coletivo, o empoderamento de minorias e a educação contra a barbárie, assim a Base está indo em contra ponto com uma educação em direitos humanos e se aproximando dos discursos de grupos conservadores, como o do movimento Escola Sem Partido.

Palavras chave: Currículo escolar, relações de poder, direitos humanos.

ABSTRACT

To think of a national curriculum is to decide which subject / nation one wants at the end of the educational process, is to plan a nation project. Curricular policies are, in this sense, cultural formation policies that express social relations in force. In this way, this work aimed to identify which political discourses that emerge in the National Curricular Common Base, especially in what refers to secondary education, based on the relationship between education and human rights, in order to understand which nation project intended. For this purpose, this study used the theoretical methodological reference of the speech. The Base is a document foreseen in the National Education Plan, currently in force (2014-2024), which began to be developed in July 2015, and suffered strong resistance from public school students and criticism from scientific communities and educational institutions at the end of 2016. Among the criticisms made to the BNCC, the high content prescription and the silencing of the natural and human sciences areas were the two most relevant to this work, since they limited the training of subjects of law committed to the defense of democracy and human rights, the full vision of their rights and the collective, the empowerment of minorities and education against barbarism, so Base is going against a point with a human rights education and approaching the discourses of conservative groups, such as the Movement Without a Party movement.

Keys words: School curriculum, Power relations, Human rights.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRISP	Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública
DH	Direitos Humanos
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
DCNEM	Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
EDH	Educação em Direitos Humanos
EM	Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais Mais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDE	Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 PODER, POLÍTICAS E CURRÍCULO.....	12
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	16
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	19
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	24
5 CAMINHOS DE ANÁLISE	27
6 SENTIDOS DE DIREITOS HUMANOS NA BNCC	29
6.1 FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO E VISÃO INTEGRAL DOS DIREITOS	30
6.2 EMPODERAMENTO DE GRUPOS MARGINALIZADOS	32
6.3 A EDUCAÇÃO PARA O “NUNCA MAIS”	34
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERENCIAS.....	39

APRESENTAÇÃO

Minhas aproximações com as temáticas relacionadas às políticas e aos direitos humanos me acompanham desde que “me conheço por gente”, tendo exemplos dentro de casa de empoderamento, independência, luta social, posicionamento político (inclusive opostos) que foram imprescindíveis para a construção dos meus ideais.

A entrada na Universidade foi um marco nesse processo por permitir uma sólida e fundamentada aproximação com temas que não passavam do pensamento como: feminismo, racismo, luta de classes, diversidade, equidade, justiça social e, principalmente, sobre a importância da educação em todos esses movimentos.

As políticas educacionais se tornaram um interesse de estudo após cursar a disciplina de “Política e Planejamento da Educação Brasileira¹”, pois, até então, não compreendia o quão profundamente as decisões do Estado interferiam no cotidiano escolar e, acima de tudo, como políticas educacionais inclusivas são essenciais para a promoção da justiça social.

A construção desse trabalho já tem 2 anos, com o processo de *impeachment* da presidente Dilma, em agosto de 2016 – fomentado e socialmente estruturado por questões que ultrapassam o caráter político e econômico – ainda muito recente, o então presidente Michel Temer propôs como algumas de suas primeiras ações a Medida Provisória (MP) nº 746 de 22.09.2016 (BRASIL, 2016) – convertida posteriormente na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – conhecida popularmente como reforma do Ensino Médio. Poucos meses depois da MP nº 746, em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a primeira versão da dita Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fatos esses que trouxeram a educação em voga, e potencializaram meu interesse pelo tema das políticas educacionais.

Assim como para muitos, a MP nº 746 e a BNCC me pareceram surgir como um desvio de atenção para as discussões que pairavam sobre o dito Golpe parlamentar que alçou o novo Governo ao poder. Assim, esses documentos surgiram a “toque de caixa”, cheios de falhas (visto que o texto da BNCC do Ensino

¹ Disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura

Fundamental passou por 3 versões oficiais) e imersos em críticas por parte de docentes, discentes e da comunidade científica e escolar.

Mas, por que mexer na educação com tanta leviandade? Quais foram as influências dessas políticas? Como a educação é e foi organizada no Brasil até o momento? Quais as reais intenções dessas políticas? Qual seria o efeito desse novo currículo na formação dos alunos e na comunidade escolar? Esses foram alguns dos questionamentos que me fiz até o processo de problematização que norteou esta pesquisa: Quais os discursos políticos que emergem nesse documento?; uma vez que esta política se coloca como necessária para reduzir as desigualdades e promover equidade, para quem ela está falando? Como ela pode promover equidade? Se, a partir de agora, a educação possui “base” (segundo a propaganda veiculada em horário nobre), que base é essa?

Contudo, o cenário político - evidenciado pela iminência das eleições, mas arquitetado anteriormente a ela - que coloca em risco uma educação plural e emancipatória, e questionando os Direitos Humanos (DH), me possibilitou outro olhar sobre a BNCC: a relação entre a educação e os Direitos humanos. Nesse viés o objetivo geral deste trabalho foi: Identificar os discursos políticos emergentes na Base Nacional Comum Curricular referente, principalmente, aos direitos humanos.

Entendendo os DH como um discurso político que pode ser ou não emergente, dependendo das relações de interesse e poder, os objetivos deste trabalho foram: a) compreender como contextos sócio-históricos e relações de poder influenciam na organização dos currículos escolares; b) analisar como se deram as políticas curriculares brasileiras e os direitos humanos; c) apresentar as principais discussões que permeiam a BNCC, mais nova política curricular brasileira; d) compreender a relação entre os direitos humanos e a educação; e) avaliar como a BNCC se compromete com uma educação em direitos humanos.

No intuito de atender esses objetivos, o presente trabalho está organizado em seis sessões, sendo elas:

1. Poder, Políticas e Currículo - Nesse item o objetivo é o de relacionar esses três temas e, principalmente, evidenciar a indissociabilidade dos mesmos, já que, pensar na educação à nível nacional é traçar os caminhos da nação, por sua vez, as políticas curriculares se tornam projetos de nação;

2. Políticas Curriculares Brasileiras para o Ensino Médio – o foco deste trabalho foi o Ensino Médio (EM), por novamente ele ser o grande foco do debate e das alterações legais, esse nível de ensino nunca teve uma identidade bem definida: ora compreendido como etapa de profissionalização, ora como aprofundamento do Ensino Fundamental. Nessa seção busco resumir as intervenções, a nível federal (recorte da BNCC), já realizadas nessa etapa de ensino, após a redemocratização, principalmente depois Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), quando passou a ser considerada como Ensino Básico em todo país, sob forte influência dos DH;
3. A Base Nacional Comum Curricular – sendo a BNCC meu objeto de estudo, esta seção se dedica a apresentar as condições de produção desse documento;
4. Educação em Direitos Humanos – Essa seção está direcionada a ampliar a compreensão do que são os DH, qual a relação desses com a Educação e, principalmente, como e quando eles passaram a fazer parte do processo educacional brasileiro;
5. Os caminhos de Análise – nesta seção apresento as perspectivas teórico-metodológicas utilizadas nesse trabalho, bem como as perspectivas de currículo e sob qual ótica farei as análises sobre os DH;
6. Sentidos de Direitos Humanos na BNCC – aqui, depois de toda a contextualização teórica, histórica, social e metodológica desenvolvida nos itens anteriores, realizo minhas análises propriamente ditas.

1 PODER, POLÍTICAS E CURRÍCULO

Relações de poder são dadas por assimetrias nas relações sociais de qualquer natureza, sendo uma delas a das esferas jurídicas nas quais se sustenta o conceito de Governo (STIVAL, 2016).

Governo é entendido por Foucault (2009) como um mecanismo operatório que – para além do aparelho estatal – orienta a conduta dos Homens; e este, age sobre os sujeitos na construção de ideias como as de “bem ou mal”, “justiça” etc., produzindo, portanto, verdades. O ato de Governar, nessa perspectiva significa [...] “estruturar o campo de ação eventual dos outros” [...] (FOUCAULT, 1995 pg. 244).

As políticas públicas se inserem nesse contexto por se constituírem como um mecanismo que visa, segundo Agum, Ricardo e Menezes (2015 pg. 16) “[...] colocar o governo em ação [...]”, incluindo a avaliação e reavaliação do curso dessas ações. Para os autores, é como Governos democráticos tornam suas propostas eleitorais em políticas de Estado. Essas políticas se tornam fatores determinantes das condutas e perspectivas daqueles a quem elas são direcionadas.

O estudo das políticas públicas, dentro da perspectiva da Ciência Política e da Sociologia, busca investigar o processo e o resultado da formulação de uma Política, partindo do pressuposto de que esse processo é resultado de negociações, conflitos, barganhas, concessões e consensos dos mais diversos grupos sociais (MELLAZO, 2010) e que a aprovação ou reprovação de uma política pública é a concretização do domínio de um grupo (GENTILI, 2009).

Nesse cenário, as políticas curriculares, que são um recorte das políticas públicas educacionais, têm por objetivo orientar a formação de professores, a organização da escola (e aspectos estruturantes do ensino), são concebidas nesse meio, no qual essas relações de poder são intrínsecas a sua formulação, portanto, também, são influenciadas por esse contexto de disputas ideológicas e hegemonia de alguns grupos.

As primeiras ideias de currículo escolar surgiram no início do século XX, com a publicação do livro *The curriculum* de Franklin John Bobbitt (1918). Marcado pelo desenvolvimento industrial americano e pela preocupação com a “eficiência”, seu livro torna a escola, e o processo educativo, um forte mecanismo de massificação e racionalização do conhecimento científico. Assim, o currículo proposto por Bobbitt seria uma especialização metódica de objetivos, procedimentos e métodos

facilmente avaliáveis (SILVA, 2010), compondo uma visão que ficou conhecida como teoria tradicional ou teoria neutra, por considerar o conhecimento algo independente de ideologias.

Com os movimentos juvenis da década de 1960, que afloraram no mundo todo, e a contestação da estrutura sócio-política vigente, foram emergentes os questionamentos sobre a estrutura e função da escola e, em alternativa às teorias curriculares de Bobbitt, as teorias críticas do currículo, ganharam força nesse período, ao questionarem a reprodução de visões pragmáticas e neutras do conhecimento que eram, até então, dominantes.

Para as teorias críticas (e posteriormente as pós-críticas) selecionar aquilo que se é, ou não, ensinado, é um ato de poder que torna uma ideologia hegemônica, organizando e estruturando a concepção sobre a realidade (SILVA, 2010). Essas teorias se pautam no pensamento marxista da luta de classes, questionando, inclusive, o papel social da escola frente ao capitalismo (APPLE, 1982). Dessa forma, para Althusser (apud SILVA, 2010 pg. 30) “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável [...]”, assim com o currículo embasado na cultura dominante, faz com que as classes dominadas não tenham completa compreensão do seu significado (BOURDIEU, 1974).

As teorias críticas do currículo causam um deslocamento na perspectiva da concepção dos currículos escolares no sentido de pensarem não mais no “o quê”, mas no “porquê” ensinar, saindo do aspecto da *eficiência* – amplamente discutido pela teoria tradicional - para o de *resistência*.

Os teóricos pós-críticos, se pautando nas ideias de currículo como mecanismo de poder discutidos pelas teorias críticas, realizam, mais uma vez, esse deslocamento agora no sentido de *identidade*, o “porquê” ensinar dá espaço ao “quem” e “para quem” se ensina, trazendo para a educação temas sociais efervescentes a partir dos 1990.

As teorias pós-críticas surgem em conjunto com as ideias de multiculturalismo (TAYLOR, 1997; TOURAINE, 1997; SANTOS; NUNES, 2003) que, em sua essência, é definido como “[...] a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades “modernas [...]” (SANTOS; NUNES, 2003 pg. 23). Para Touraine (1997 pg. 225) o movimento multicultural “[...] procura combinar a diversidade das experiências culturais com a

produção e a difusão em massa dos bens culturais [...]”, e, nesse contexto, as questões multiculturais têm como norte dar voz a grupos sociais historicamente marginalizados (TAYLOR, 1997).

Para Kretzmann (2007)² não a assimilação, mas o reconhecimento da diversidade cultural são o cerne da construção do patrimônio cultural nacional e da identidade brasileira.

Outro movimento a respeito da pluralidade cultural tem crescido nos últimos anos, para Candau (2008) temas como a igualdade e os DH não dialogam com a globalização neoliberal – que, segundo a autora, é muito excludente – e com uma multiculturalidade monocultural gerada por esse processo, esses distanciamentos têm gerado um deslocamento nas visões sobre a igualdade e multiculturalidade que trouxe à tona, além da luta pela igualdade, a luta pela igualdade dentro das diferenças.

Para Candau (2008) existem três vertentes multiculturais importantes:

- a) Multiculturalismo assimilacionista: há o reconhecimento da diversidade e de que nem todos têm o mesmo acesso aos bens culturais, as políticas aqui veiculadas são de assimilação de grupos minoritários na cultura³ hegemônica, por exemplo a simples oferta do acesso à escola sem adaptações curriculares ou políticas de manutenção do aluno nas diferentes condições. Para McLaren nessa ótica “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (1997, p. 115).
- b) Multiculturalismo plural: há o entendimento de que a assimilação causa silenciamento da diversidade, portanto uma sociedade multicultural deve garantir espaços para expressão das mais diversas culturas. Contudo, o problema dessa posição, segundo a autora, é de que, na prática, há o estímulo à formação de grupos monoculturais e de *apartheids* socioculturais.

² Segundo a autora “[...] luta multicultural está enraizada no processo histórico de formação dos países americanos, que passaram por um processo de conquista e colonização, seguido de uma política de assimilação forçada e de eliminação da identidade dos povos [...]”, por isso assimilar culturas, na visão da autora, não seria o norte ideal da construção da identidade nacional, sob a perspectiva multicultural.

³ Aqui a cultura é compreendida no sentido antropológico, como tudo que é produzido pelo Homem, nisso se inclui tanto bens materiais e imateriais.

- c) Multiculturalismo integrativo ou Interculturalidade: para Candau esse seria a base mais justa para a construção das sociedades no mundo globalizado, que essas se pautem na inter-relação entre culturas, valorizando a riqueza cultural, tendo a noção de que a cultura é um processo dinâmico, com raízes históricas, mas em constante renovação.

Para Foucault (2010 pg.30), uma das influências das teorias pós-críticas, é reconhecer que “[...] O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder [...]”, portanto, dar visibilidade à grupos marginalizados é dar poder aos mesmos.

Nos currículos, sob a perspectiva pós-crítica, temas como igualdade de gênero, diversidade sexual, representatividade de raças, tolerância religiosa e desigualdades sociais se tornam centro da discussão (SILVA, 2010).

Apesar das diferenças entre a três teorias, a questão central sobre currículo é compartilhada: qual saber deve ser ensinado, já que todo currículo é um processo de seleção que tem como princípio um projeto de nação. Assim, para Tomaz Tadeu da Silva (2010), a própria origem da palavra traz essa conotação:

Se quisermos recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no currículo dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. [...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que o constitui está inexoravelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2010 p.15)

Pensar um currículo nacional é decidir qual sujeito/nação se quer ao final do processo educacional, é planejar um projeto de nação. Nesse sentido, políticas curriculares são, fundamentalmente, políticas de formação cultural.

Na próxima seção deste trabalho me aprofundarei nas políticas curriculares brasileiras com enfoque nas produzidas após a redemocratização do Brasil, isso porque antes da abertura política do nosso país os DH eram constantemente violados e posterior à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) o Brasil passou a participar de vários tratados internacionais para garantia dos DH que influenciaram fortemente nossa política.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A garantia da educação como direito de todos e um dever do Estado (BRASIL, 1988) foi um dos grandes marcos da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, pois, a partir disso, o Estado (União, Estados e Municípios) passou a ter responsabilidades legais sobre o processo educacional como um todo, segundo o Capítulo III, seção 1, Art. 205:

À 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, consulta *online*).

Apesar de nessa Constituição constar também - Art. 22, que trata sobre direitos sociais, inciso XXIV - que: “[...] Compete privativamente à União legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional [...]” (BRASIL, 1988, consulta *online*), somente oito anos depois é publicada a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), popularmente conhecida como LDB, que regulamenta o ensino no país.

É somente a partir da LDB 96 que o Ensino Médio (EM) se tornou parte da Educação Básica, tendo sua obrigatoriedade e extensão garantidas, mas de forma progressiva e somente em 2009, com a Emenda Constitucional nº59 (BRASIL, 2009), a matrícula no EM se passou a ser obrigatória para os jovens concluintes do Ensino Fundamental até os 17 anos.

Com pouco mais de 20 anos da sua garantia como uma etapa básica de ensino, o EM já passou por várias intervenções advindas da União. A primeira política curricular nacional para o EM foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998), escritas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCNEM são um conjunto de princípios para organização do trabalho pedagógico garantindo a autonomia, prevista na LDB 96, dos sistemas de ensino.

Em 2001 é publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2001) para a Educação Básica, englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação

Profissional em Nível Técnico, Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores, sendo, portanto, o primeiro documento a sistematizar orientações para todas as etapas de formação de forma conjunta e interdependente. A segunda versão das DCN, publicada em 2013 (BRASIL, 2013) amplia sua área de abrangência, em relação ao documento anterior englobando grupos sociais marginalizados como Quilombolas, Crianças em situação itinerante, Educação Especial, do Campo, Jovens em privação de liberdade e incluindo a modalidade da Educação a Distância e a Educação em Direitos Humanos, sendo esse documento mais completo que seu antecessor.

Apesar de serem políticas curriculares, as DCNEM e, posteriormente, as DCN não fixam conteúdos mínimos para nenhuma etapa de ensino, ficando a cargo dos sistemas de ensino tal tarefa.

Contudo, com a crescente neoliberal e as novas exigências do mercado de trabalho, assim como os exames em larga escala, são elaborados, logo após as DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1999) e seus desdobramentos para o EM: os PCN+ (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que trazem consigo a noção de “competências” de aprendizado, atrelando e reforçando ideias de eficiência exigidas pelo mercado e a prescrição de conteúdos que poderiam ser avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os PCN e seus frutos não apresentam um caráter normativo, mas, de referencial para a organização dos currículos estaduais e municipais. Porém, o seu uso como referência para as avaliações nacionais tem grande impacto no cotidiano escolar e, por esse motivo, acabam por operacionalizar a formação pretendida, centralizando os saberes a serem desenvolvidos na escola em torno daqueles prescritos.

Além dos documentos oficiais, que regem diretamente o currículo nacional, e das várias alterações na legislação educacional, o Brasil teve ainda duas versões de Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelecem metas e orientam o planejamento estatal para o cumprimento das mesmas, no período de 10 anos. Um deles referente ao decênio 2001 – 2011 (BRASIL, 2001) e o atual, referente ao período de 2014 – 2024 (BRASIL, 2014).

Apesar dos grandes avanços em relação ao EM como a sua inclusão como etapa básica de ensino, promoção e universalização (mesmo que gradual) de acesso, há ainda um grande problema em relação à permanência dos jovens na escola, pois, segundo dados do IBGE (2017), 1,3 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola e apenas 46,1% concluíram as etapas básicas de ensino.

Mesmo com a sua definição como nível final da educação formal obrigatória, o EM nunca teve sua “função” bem definida, ora vinculado a educação profissional, ora como uma etapa de aprofundamento do conhecimento, nunca tomando identidade que superasse essa dicotomia (MEC, 2008). Na LDB 96, com a definição do EM como etapa básica, esse nível de ensino foi desvinculado da Educação Profissional, através do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997). Tal decisão foi revogada em 2004 - Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004).

Essa discussão tomou novamente corpo em 2016, quando o EM se tornou novamente o foco das atenções com a MP nº 746 (BRASIL, 2016), popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio - convertida na Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). As alterações profundas na estrutura do EM, nela previstas e o seu vínculo obrigatório à chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava em processo de escrita desde 2015, geraram fortes resistências por parte da comunidade escolar e científica, que culminaram grandes mobilizações no país, resultando em mais de 1000 escolas ocupadas por estudantes secundaristas (ROSSI, 2016).

Mesmo em meio a pressão popular, a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017 (MEC, 2017) e o documento para o EM continua em processo de discussão. Me aprofundarei mais nessas discussões na próxima seção.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC foi um documento previsto no PNE (2014-2024), e seu desenvolvimento começou em julho de 2015, em setembro desse ano a primeira versão foi aberta para a consulta pública e em outubro o MEC passou a receber as contribuições da sociedade. Na continuidade do processo, em março de 2016 a consulta pública foi fechada, com as contribuições são sistematizadas pelo MEC, e em maio foi divulgada a segunda versão do documento que é levada pela Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para a “discussão” em âmbito nacional - nesse período ocorrem as mobilizações por parte das comunidades escolares e a BNCC do EM é desvinculada do documento original - e em dezembro de 2017 o documento referente às etapas da Educação infantil e do Ensino Fundamental é homologada pelo MEC.

Nas palavras do então Ministro da Educação Mendonça Filho a BNCC é a:

[...] norma que deve orientar a Educação Básica no País (...). Com a sua aprovação e homologação, o **País estará finalmente dotado** de uma Base Nacional Comum **para a elaboração dos currículos** de todas as etapas da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2018. P. 5, grifos meus)

Nessa passagem da apresentação do documento da BNCC, podemos observar o esquecimento por parte deste, dos documentos anteriores, fato também evidenciado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em 2015. Segundo a entidade o texto da BNCC ignora disposições anteriores como as DCN para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e de Formação Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (MEC, 2015).

A ANPAE (2015) ainda pontua que a BNCC deveria dialogar com as DCN para direcionar a construção de formação cidadã, além de explicitar as concepções de currículo, sociedade, formação de professores e políticas de monitoramento a serem adotadas para que o debate em torno da Base possa ser construído de forma mais efetiva, além de alertar sobre sua organização em objetivos de aprendizagem que pode se efetivar na escola como uma lista de conteúdos nos moldes, já criticados, dos PCN.

Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2015) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (2016) as críticas se concentram em torno da homogeneização caracterizada na proposta, com o esquecimento de conquistas históricas das mais diversas áreas do conhecimento por privilegiar apenas Matemática e Português, e se torna um mecanismo regulação e controle altamente prescritivo com a sua vinculação com as avaliações externas a nível nacional e internacional.

A intrínseca vinculação da BNCC aos mecanismos de avaliação pode ser observada quando a construção desse documento se pauta em instâncias de avaliação como o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE sigla em espanhol) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA sigla em inglês) e não em organizações que visam o processo formativo como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH). Esse foco na avaliação reflete-se também na retomada dos conceitos de competência já utilizados nos PCN, que foram referência para o ENEM e SAEB. Isso só reforça a ideia de que a BNCC não se institui como o ponto de partida, mas o ponto de chegada do processo educacional, em uma mudança de paradigma, o resultado das avaliações deveria ser o ponto de chegada do processo educacional e uma forma de compreensão de seus erros e acertos e não um mecanismo que fomenta o aumento desigualdades.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (2015) ressalta que a BNCC é pouco flexível e dificulta adaptações por parte dos projetos pedagógicos das escolas, além de não abordar de forma crítica as realidades inerentes à sociedade capitalista que gera as mais diversas desigualdades, impondo dificuldades para o enfoque dessas temáticas.

Vale ressaltar que as discussões em torno da BNCC iniciam em 2014 (com a publicação do PNE) e no final de 2015, quando a primeira versão foi disponibilizada e levada à consulta pública o movimento Escola Sem Partido (ESP) toma grande força devido a sua penetração na Câmara Federal através do Deputado Erivelton Santana com a proposta do Projeto de Lei 7.180/14 que prevê a seguinte alteração no artigo 3º da LDB 9.394/96:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (BRASIL, 2014. pg 2) .

Até então o ESP tinha maior permeabilidade nos âmbitos estaduais e municipais e, com isso, passou a tomar corpo a nível federal. Esse projeto recebeu várias emendas - hoje conta com 30 adendos e voltou a ser discutido na Câmara Federal este ano.

Os mesmos atores sociais responsáveis pelo ESP, foram responsáveis pelo processo *impeachment* da presidente eleita Dilma Rousseff, portanto, nesse período de consulta pública sobre a base estavam em voga esses movimentos sociais e isso se reflete na BNCC com o silenciamento de discussões referentes às desigualdades sociais, diferenças de gênero, orientação sexual, diversidade religiosa e até mesmo na desvalorização do conhecimento científico de algumas áreas e da desqualificação do trabalho docente (e do próprio docente).

Merecem destaque também outros dois problemas da BNCC: o reducionismo dos problemas educacionais brasileiros e a falsa garantia de equidade expressa no documento.

Tal reducionismo dos problemas educacionais são presentes na fala do Ministro Mendonça Filho:

[...] as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade [...] (MEC, 2018 pg 5).

Os sentidos vinculados nessa fala são que a falta de um currículo mínimo que determine o que escolas públicas e particulares devem ensinar é o que gera as desigualdades educacionais, relativizando problemas como a falta de acesso e políticas de manutenção discente; de estrutura e material da escola; e condições de trabalho, saúde e salário dos docentes. Nesse sentido, ao não se ater a esses demais problemas, mais profundos que a falta de um currículo único, é que a equidade é trazida de forma leviana, pois, promover equidade é diferente de padronizar (ANPEd, 2018).

Para Carla Piccinini, professora da UFRJ, em entrevista concedida a Antunes (2017), a BNCC representa uma manutenção hegemônica de uma

concepção de educação de qualidade, vinculada com as necessidades do mundo do trabalho. Isso pode ser observado na constante veiculação desse termo (mundo do trabalho) ao longo do documento como uma justificativa a BNCC, para Piccinini:

Quando lemos o texto da Base, o tempo inteiro, o que justifica sua formulação é a necessidade de ampliar a qualidade do sistema educacional brasileiro e com equidade, garantir acesso. Mas tudo isso está vindo sem uma contrapartida financeira. O Brasil não está cumprindo as metas do Plano Nacional de Educação. Então, essa ideia de qualidade, na verdade, é uma grande interrogação. O que a gente tem de concreto é o conceito de qualidade preconizado pelos documentos da OCDE, do Banco Mundial, e também em documentos do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria, que defendem que a qualidade na educação está diretamente ligada ao aumento na produtividade no trabalho como forma de ampliar a competitividade na indústria, nos serviços. (ANTUNES, 2017).

No que tange o EM a BNCC somada a Lei 13.415/17, pode ter efeitos ainda mais profundos, a ANPEd (2018) aponta que a Reforma do Ensino Médio e a elaboração em separado da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, traz na prática, uma fragmentação da Educação Básica.

Sobre a versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 pelo MEC, a ANPEd (2018) levanta ainda cinco questionamentos:

1º *Legitimidade social do documento* – visto que a versão entregue ao CNE não condiz com as versões anteriores discutidas com as entidades. Pois, segundo a entidade, o texto original foi completamente modificado, por exemplo, com o esvaziamento dos conhecimentos das Ciências Humanas e Naturais.

2º *Legalidade jurídica do documento* – visto que a LDB e as DCN já compreendem o que é previsto na Constituição acerca da função da União sobre a educação nacional, não há bases legais para que a BNCC para o EM restrinja a obrigatoriedade do Ensino apenas ao ensino do Português e Matemática, visto que a LDB prevê um conjunto amplo de aprendizagens para a formação humana.

Outro ponto questionado é que se a BNCC se coloca como um documento “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2018 p. 7) ao restringir o aprendizado obrigatório a Português e Matemática, e deixando a cargo dos estados a definição dos demais componentes, estaria indo contra seu propósito, causando uma cisão na unidade curricular nacional.

3º *Noção de competências* – a retomada dos conceitos de competências do OCDE que reforça a ideia de o “*saber fazer*” esvazia de sentido e nega outras formas de saberes da cultura brasileira e mercantiliza a educação.

4º *Indefinição do termo educação integral* – a ideia apresentada de “educação integral” é tão vaga que no próprio texto afirma “[...] ser independente da duração da jornada [...]” (BRASIL, 2018, pg. 14), ao mesmo tempo que remete à ideia de uma educação completa, a flexibilização curricular nos moldes propostos limita o processo educacional. Quanto ao entendimento temporal do “integral” não são explícitas quais as condições de oferta, objetivos, organização, qualificação e remuneração dos profissionais que será ofertada essa modalidade de ensino.

5º *Simplificação dos problemas do EM* – ao reduzir os problemas do EM aos conteúdos nele abordados a BNCC se torna apenas um documento regulatório, que desvaloriza o trabalho docente e ignora as múltiplas realidades escolares; além de novamente entrar em contradição, pois afirma continuamente sobre as multiplicidades do currículo e a autonomia da juventude, mas fixa de forma obrigatória habilidades a serem adquiridas ignorando o protagonismo dos estudantes e toda a complexidade do conhecimento sobre o mundo social e natural ao delimitar áreas do conhecimento específicas (na forma de disciplinas) como as únicas aprendizagens essenciais.

Ao silenciar disciplinas que permitiriam a discussão e o entendimento sobre os mundos sociais e naturais a BNCC pode apresentar um forte obstáculo para assuntos inerentes aos Direitos Humanos, portanto, na próxima seção busco compreender como os DH estão ou estiveram presentes na educação brasileira nos últimos anos, para poder compreender posteriormente quais os impactos da BNCC sobre a manutenção dos mesmos.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os anos de 1990 foram marcados por inúmeras manifestações em prol dos direitos humanos com a iminência do aniversário de 45 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) comemorada na Conferência Geral das Nações Unidas em dezembro de 1993. Nela todos os países membros reiteraram os direitos civis, políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais a que todos os seres humanos deveriam ter acesso, além de reafirmar a intrínseca relação entre a manutenção dos Direitos Humanos e as organizações democráticas.

No que tange o campo educacional, um dos grandes eventos foi a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), na qual os países assinaram o compromisso de assegurar o direito à educação a todos, suprimindo históricas desigualdades de acesso relacionadas às diferenças de gênero, raça, religião, grupo social (incluindo populações nômades) e classe. O acordo prevê um conjunto de 10 ações necessárias para o seu cumprimento, ações essas de ordem econômicas a sociais, e de aprendizagem a organização curricular. Dentre tais ações merece destaque para esta pesquisa o Artigo 3, item 3 - que discursa sobre a universalização ao acesso e promoção da equidade:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990 pg.2).

No Brasil o reflexo desses eventos culminou, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, em um conjunto de políticas de expansão do ensino público (ampliação da Educação Básica), produção de documentos referência para a Educação em Direitos Humanos (Coleção Educação para Todos), reformulações de políticas curriculares nacionais (inclusão dos temas transversais nos PCN) e no Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007).

O PNEDH é uma política conjunta entre o MEC, Ministério da Justiça (MJ) e Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu ações educacionais nos níveis básico e superior, em espaços formais e não-formais, bem como o uso das mídias como mecanismos de

promoção da Educação em Direitos Humanos (EDH). Esse documento incorpora aspectos das discussões internacionais e de demandas históricas na nossa sociedade buscando a “[...] efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. [...]” (BRASIL, 2007 pg.11).

Contudo, mesmo com os esforços nas esferas políticas e jurídicas para a garantia dos DH, o que se observa na América Latina, segundo o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), são históricas e constantes violações dos mesmos, desrespeitando os acordos internacionais com constantes casos de impunidade, violência, desigualdade, discriminação e vulnerabilidade dos direitos básicos (educação, saúde, trabalho, equidade) (IIDH, 2011).

A relação entre Direitos Humanos e Educação é muito mais profunda que o direito de acesso ao conhecimento, e passa por três campos principais de debate em que, apesar da semelhança textual, há uma profunda diferença epistemológica entre os termos: Educação *como* um Direito Humano, Educação *para* Direitos Humanos e Educação *em* Direitos Humanos.

A educação como um direito humano refere-se ao direito a educação em seus mais diversos espaços formação. Já a Educação *para* Direitos humanos remete à introdução desse conteúdo no cotidiano escolar, como disciplina ou tema transversal, e, por fim, a Educação *em* Direitos Humanos pressupõe que esse tema seja a base fundadora do processo educacional, sendo o ponto de partida para a construção das disciplinas, do projeto pedagógico (de qualquer espaço de formação) e na formação de professores (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Para Candau e Sacavino (2013) a perspectiva da EDH é essencial para a internalização individual e coletiva de uma cultura dos Direitos Humanos, na visão das autoras a EDH deve orientar-se sob 4 pilares:

a) *Visão integral dos direitos* – compreensão de direitos individuais e coletivos e se suas interdependências;

b) *Educação para o “nunca mais”* – compreensão do sentido histórico dos direitos, quebrando o silêncio sobre injustiças e impedindo o esquecimento para evitar o retorno da barbárie;

c) *formação de sujeitos de direito* – reforçar a lógica democrática, a partir de uma consciência coletiva, através práticas de cidadania e defesa de direitos individuais e coletivos;

d) *empoderamento de grupos marginalizados* – a nível individual fomentar o autoconhecimento e confiança nas suas capacidades e em nível coletivo a representação e a atuação sócio-política (CANDAU, 2005).

Após a Constituição de 1988 os DH se tornaram responsabilidades tanto de Estado quanto de sociedade (MAGALHÃES; LIMA, sd) e, entendendo os DH como um ato político, parece ainda mais evidente como a presença da EDH é essencial para a garantia dos mesmos. Ao fundar o processo educacional nessa prerrogativa é garantida a manutenção dos DH ou, pelo menos, a luta por eles, independente das tendências do Governo em atuação.

Por isso, o objetivo deste trabalho foi identificar como os DH dentro os pilares descritos por Candau e Sacavino (2013) estão presentes na BNCC. Para tal, farei uso do aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD), descrito na próxima seção.

5 CAMINHOS DE ANÁLISE

Esta pesquisa possui caráter qualitativo documental, segundo Godoy (1995 p.21) documentos “[...] constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares [...]”, além de serem um objeto de pesquisa não reativo, que permanece imutável ao longo do tempo, mas que são produzidos dentro de um contexto político, social, histórico, econômico e geográfico que se evidenciam no discurso.

Para esta pesquisa o objeto de estudo foi a proposta de Base Nacional Comum Curricular, referente a etapa de Ensino Médio entregue ao Conselho Nacional de Educação pelo Ministério da Educação em abril deste ano, utilizando o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso descrita a seguir.

Não há neutralidade no discurso “[...] estamos comprometidos com os sentidos e a política [...]” (ORLANDI, 2005 pg.9), o discurso é a materialização das ideologias e a língua a materialização do discurso, para Pêcheux (1975, apud ORLANDI, 2005 pg.17) “[...] não há discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia [...]”, esses pressupostos da Análise do Discurso (AD) foram determinantes para a escolha desse referencial teórico-metodológico, por entender que a fala/texto é o resultado material de um conjunto de ideologias e trilhar os caminhos teórico-metodológicos para identificá-los no texto. Na AD, o discurso é entendido como a palavra empregada por um sujeito e esse sujeito é o resultado de uma construção sócio-histórica que lhe atribui um local de fala.

O discurso se institui dentro de um ritual de palavras ditas e não ditas que assumem sentidos (ORLANDI, 2005). Esses sentidos, por sua vez, são construídos de antemão por grupos que, historicamente, assumem o poder de interpretar (atribuir sentidos), portanto, nem sempre o sentido/discurso se constrói no sujeito, mas, flui através dele de forma imperceptível.

Assim, os sentidos/discursos se estabelecem como uma espécie sutil de mecanismo de controle, e compreender isso permite entender porque um currículo educacional é um mecanismo de controle que norteia uma nação. Através do currículo as ideologias e interesses se materializam (na forma de palavras – ditas e não ditas - no texto), e é por meio dos sujeitos detentores de poder que ele assume sentidos. Porém, o discurso, por apresentar vários recortes (ideológicos, sociais e

históricos) se encontra em constante incompletude, possibilitando sempre novas interpretações.

Na posição de analista do discurso eu também tenho uma formação discursiva única, dada pelo meu contexto social, histórico e formativo que compõe minha “lente” (visão ou direção) para a análise. Minha formação discursiva é diferente de um outro analista, que, ao realizar esse mesmo trabalho poderia fazer interpretações diferentes das que farei.

Para Orlandi (2007), além do produto material do discurso (fala/texto) o silêncio também é uma categoria de análise. O silêncio se desvincula da simples neutralidade, negação ou passividade, faz parte do discurso, sendo resultado de uma construção sócio-histórica que pode ser campo para a construção de sentidos a partir do não dito e/ou resultado de ser colocado em silêncio (censura).

A AD então, se idealiza como um dispositivo teórico-metodológico, sendo utilizada na construção de todo esse trabalho e, em especial, para as análises referentes aos pilares da EDH, descritos por Candau e Sacavino (2013) e presentes na BNCC foram utilizados os seguintes constructos teóricos de análise:

- a) Paráfrase: repetição, seja empírica (sem alteração), formal (outra forma), histórica (outro contexto) mantendo seu sentido. É através da paráfrase que constrói a memória, que se fixa sentidos.
- b) Intertexto: relação textual entre textos e falas, caracterizado por paráfrases e polissemias.
- c) Interdiscurso: relação de sentidos entre textos, nem sempre a intertextualidade significa um interdiscurso. O interdiscurso pode se constituir, para além das palavras empregadas, na relação de interesses e ideologias que formam o discurso.
- d) Silêncio: Quando se diz algo, deixa-se de dizer vários outros e nessa incompletude do discurso que constrói um novo discurso. Nesse processo de “não ditos” ressignificados que o espaço do silêncio é um campo de novas interpretações, se constituindo como fundador. Já o silenciamento se configura na ação de silenciar dada através de uma relação de poder, silenciar é tirar a fala e apagar os demais sentidos. O silenciamento é a política do sentido e se constrói através da censura e se relaciona ao silêncio fundador porque, ao silenciar, abre novos sentidos.

A próxima seção é dedicada às análises da BNCC dentro das perspectivas pós-críticas sobre currículo por compreenderem a educação como um mecanismo ideológico, importante para a formação de identidades, que pode ser utilizado para os garantir direitos e emancipação, ou como um instrumento de controle social dependendo do interesse vigente.

6 SENTIDOS DE DIREITOS HUMANOS NA BNCC

Ademais, para as análises do documento, esta seção está subdividida nos pilares da EDH de Candau e Sacavino (2013), descritos na seção 5, e identificadas por mim no texto da BNCC. É importante ter em vista que cada analista do discurso, mesmo partindo dos mesmos objetivos, pode ter leituras diferentes desse mesmo documento, devido à ideia da incompletude do discurso que possibilita as mais diversas interpretações.

Antes de tratar da problemática em torno dos DH, gostaria de reiterar o caráter vago e contraditório deste documento, o não reconhecimento pelo mesmo da existência de documentos anteriores, sua constante negação como um documento curricular, suas “ingênuas” visões sobre a equidade e sobre os problemas educacionais que são constantemente minimizados ao longo do documento que foram algumas dificuldades encontradas ao longo das análises que seguem.

Algumas dessas dificuldades também foram alvo de críticas por Oliveira (2018):

Um outro tema geral é o do método científico. Ao juntar as ciências biológicas e ciências físicas na mesma “área de conhecimento” o documento dá a entender que existiria um “método científico” comum a ambas áreas, deixando pouco claro se supõe que o mesmo método se aplica também à área de linguagens e das ciências humanas. Ao mesmo tempo, o documento tem várias passagens em que coloca em questão ou relativiza os conhecimentos científicos e a racionalidade, colocando ênfase nos processos sociais de construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2018 pg. 78-79.)

Pela ANPED (2018):

essa redução a português e matemática representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, que atingirá especialmente a população mais pobre desse país atendida pelas escolas públicas, que convivem majoritariamente com o descaso governamental, com a falta de professores e condições efetivas para a oferta do ensino (ANPED, 2018, pg. 2)

A contradição em termos da sua função é observada no próprio texto do documento:

Conforme já afirmado na Introdução, a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2018, pg. 471)

Ao afirmar não ser um currículo para o EM a BNCC evidencia seu desconhecimento sobre o que é um currículo.

Feitas essas pontuações, passo daqui em diante a realizar as análises referentes a BNCC a partir dos quatro pilares da EDH: Formação de sujeitos de direito, visão integral dos direitos, empoderamento de minorias e educação para o “nunca mais”.

6.1 FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITO E VISÃO INTEGRAL DOS DIREITOS

Uni a análise desses dois pilares devido à sua referência direta à necessidade da manutenção da democracia para garantia dos Direitos Humanos. Ao meu entendimento, para ser um sujeito de direito, defendendo a manutenção dos mesmos, é essencial conhecer seus direitos e do coletivo.

A alta prescrição gerada pelo documento foi a principal problemática encontrada em relação a esses dois pilares, e pode ser observada em algumas passagens do texto:

A partir dela, as **redes de ensino** e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma **referência nacional comum e obrigatória** para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2018, pg. 5, grifos meus).

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, **asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio**, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2018, pg. 47, grifos meus).

A paráfrase dos termos “competência” e “habilidades” caracterizam uma aqui uma intertextualidade entre este documento e os PCN. Os PCN foram muito criticados na época de sua publicação, devido ao seu caráter prescritivo (apesar de não serem documentos de aderência obrigatória) de conteúdos vinculados a

avaliações em larga escala, a não consulta pública e o interesse mercadológico a eles vinculados. Um dos agravantes da BNCC em relação aos PCN é, além dos problemas citados, a obrigatoriedade do cumprimento das ditas competências e habilidades, que nos PCN serviam apenas como um referencial.

Teixeira (2000) já alertava para o risco de ferir as condições democráticas da escola através da regulamentação dos PCN:

Mesmo que os PCNs **reconheçam a autonomia da escola e dos professores**, terceiro e quarto níveis de concretização do currículo – respectivamente –, quando seu texto é confrontado com o Parecer do Relator Deputado Nelson Marchezan, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, apresentando o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173/1999, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), **a possibilidade de escolha ou não dos PCNs torna-se muito remota. Fica posta em risco também a possibilidade de que a autonomia escolar seja exercida no sentido da construção de uma escola democrática** (cf. APPLE, BEANE: 1997). E se às escolas democráticas cabe justamente a tarefa de oferecer oportunidades de experimentação de um modo de vida democrático, fica comprometido o próprio objetivo colocado pelos PCNs para o ensino fundamental: a formação para uma cidadania democrática. (TEIXEIRA, 2000, grifos meus).

Para a autora apenas uma escola autônoma pode garantir a formação de cidadãos comprometidos com a democracia. Ferir a autonomia escolar significa, nesse sentido, não formar sujeitos de direito que conscientes da lógica democrática e defensores dos seus direitos e do coletivo.

As críticas que rodeiam a BNCC são as mesmas feitas aos PCN e seus desdobramentos, com o agravante da obrigatoriedade legal que associada à alta prescrição de conteúdos e ao contexto atual de cerceamento e desqualificação da atividade docente por meio do movimento ESP, retorna-se a um mecanismo de controle e restrição do direito de ensinar e aprender, ferindo outro preceito essencial para a garantia da democracia a Liberdade de Cátedra prevista nas cláusulas pétreas da Constituição Brasileira. O movimento ESP ao descrever o professor como um “doutrinador”, ignora o caráter ideológico de qualquer tipo de seleção do conhecimento, a autonomia didática-científica desse profissional (garantida por lei) e, por consequência, limita o direito de aprender dos educandos. A criminalização do trabalho docente pode ser observada na seguinte passagem:

a pretexto de transmitir aos alunos ‘uma visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para

impingir-lhes a sua própria visão de mundo (Movimento Escola Sem Partido, s.d.)

A visão neutra sobre a educação defendida pelo ESP é desconstruída por Guilherme e Picoli (2018) ao defenderem que a:

contraposição entre instruir e educar é obsoleta e enganosa. Afirma⁴ ainda que separar essas duas dimensões é muito mais que indesejável, é impossível. [...] propostas como as que movem os PLs do ESP não se limitam a retirar a política em sua dignidade dos espaços escolares e das salas de aulas, mas, ao fazer isso, buscam deliberadamente instituir barreiras para o pleno desenvolvimento da humanidade.

A liberdade de cátedra é essencial para a democracia por garantir a pluralidade de ideias em sala de aula e se configura ao:

garantir a autonomia didático-científica dos professores, mas sem desprezar o direito de aprender; esse, de titularidade dos alunos. Assim, é possível aos professores manifestarem, no que toca ao conteúdo que ministram, seus próprios pontos de vista acadêmicos. Também se inclui na liberdade de ensinar, a discricionariedade ao professor para utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legal e pedagogicamente autorizados e reconhecidos, como especificação da regra do pluralismo de concepções pedagógicas, prevista no inciso III do art. art. 206 da Constituição (SANTOS-NETO; CARDOSO, 2017 pg.81).

Ao retomar as perspectivas tecnicistas e neutras da educação, limitar a pluralidade de ideias em sala de aula com a elevada prescrição de conteúdos que restringe o direito à liberdade de ensinar e aprender e a possibilidade de vínculo com o movimento ESP, a BNCC nas condições em que se dão a produção do documento, também apresenta um contraponto em relação ao pilar da EDH que se refere a visão integral dos direitos.

6.2 EMPODERAMENTO DE GRUPOS MARGINALIZADOS

O segundo levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB, 2017) o Brasil teve um aumento de 30% nas mortes registradas devido a LGBTfobia, em 2017 relação ao ano de 2016, contabilizando uma morte a cada 19 horas. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018) em 2016 foram registrados

⁴ Os autores se referem a afirmação de Savater (1997) de que o objetivo da educação é uma reflexão sobre o destino da humanidade, sobre a natureza e entre os seres humanos em sua diversidade.

4.645 casos de feminicídio no país, no mesmo período foram 49.497 estupros registrados, contudo vale ressaltar que esses números são muito maiores, estima-se que 65% dos casos de estupro e violência doméstica sejam subnotificados (este número é variável, e pode ser ainda mais grave, dados do Datafolha/CRISP de 2013 indicam que apenas 7,5% das vítimas de violência sexual fazem o registro oficial), quando a LGBTfobia os dados podem ser ainda mais problemáticos, visto que a subnotificação é ainda maior.

Para Louro (2000 pg.88) “[...] Se a escola é uma instituição social, ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais[...]”, portanto a escola deve fazer parte das discussões referentes a construção de gênero.

Bastos e Lüdke (2017) apontam a importância da discussão acerca das relações de poder de gênero na educação sexual na desconstrução dos julgamentos hegemônicos referentes a negativa das sexualidades, desigualdade de gênero e na visão depreciativa da mulher frente a gravidez na adolescência, colocando o ensino de ciências como um mecanismo de igualdade social.

Ao silenciar a disciplina de Biologia do EM e a palavra “gênero” no sentido da sexualidade⁵⁶ a BNCC ausenta a educação dessa etapa do processo de formação do sujeito e censura a discussão sobre a problemática da violência de gênero que gera os dados acima mencionados e novamente vai de encontro com os discursos conservadores vinculados ao movimento ESP, o posicionamento radical do movimento em relação a educação sexual está expresso no trecho abaixo, retirado do artigo escrito por Soares (s.d) veiculado no *site* oficial:

é urgente o combate a ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança. O grande dano provocado pela ideologia de gênero consiste em subverter os papéis sociais atribuídos a cada sexo, que reafirmam e consolidam a identidade sexual. Esse dano vai muito além de um desvio dos desejos heterossexuais, de uma estética corporal ou até mesmo de uma revolução dos costumes. **Ele chega, na verdade, às raias de uma confusão mental deliberada.** (SOARES, sd. Consulta online)

⁵ O Projeto de Lei do Escola sem Partido, em tramitação na Câmara, proíbe qualquer menção ao termo “gênero” nos materiais e atividades educativas, inclusive sua referência a gêneros textuais.

⁶ A palavra gênero só aparece referente a gêneros textuais no eixo temático das Linguagens e suas tecnologias do EM e como uma apenas uma passagem nas Ciências Humanas, que se refere ao ensino fundamental, sem ter qualquer menção dentro da Ciências Naturais.

Amorin e Salej (2016) através de levantamentos obtidos no site do ESP vinculam o movimento a setores conservadores das igrejas católica e protestantes, da bancada do agronegócio e do desarmamento, devido ao apoio de seus membros nas câmaras municipais, estaduais e federal. Amorin e Salej (2016) analisam também o caráter político-partidário, em termos de direita ou esquerda, dos 23 partidos apoiadores do movimento evidenciou que 14 deles se apresentam ideologicamente como de direita, os autores ressaltam que o posicionamento esquerda-direita não pode ser confundido com o eixo liberal-conservador. Para os autores o termo “ideologia de gênero” foi incorporado pelas bancadas conservadoras (mais vinculadas ao posicionamento de direita) do Congresso Nacional de forma oportunista e “[...] desloca o conflito para questões orais, essas de cunho individual, negando as pautas coletivas da luta pela igualdade de gênero e contra a homofobia, colocando-se em sintonia com os movimentos de oposição aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). [...]” (p.38).

O termo “ideologia de gênero” é constantemente utilizado como justificativa para negar quaisquer questionamentos em relação a heteronormatividade estrutural que compõe nossa sociedade e relativiza os mais diferentes tipos de violência de gênero, ao retirar da escola a responsabilidade/dever de expor esses problemas a BNCC não dá voz aos sujeitos vítimas desse comportamento, que historicamente, são minorias⁷ que deveriam encontrar na escola local de apoio. Ao silenciar essas minorias a BNCC fere o pressuposto da EDH do empoderamento.

6.3 A EDUCAÇÃO PARA O “NUNCA MAIS”

Adorno (1995, p.1) em seu texto Educação após Auschwitz, enfatiza que “[...] A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...]”, para o filósofo, a educação é um mecanismo emancipatório, que “[...] tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica [...]” (p. 2).

Apesar de ser uma referência para as teorias críticas do currículo, o pensamento de Adorno se enquadra bem na contextualização da problemática que

⁷ grupos marginalizados dentro de uma sociedade devido aos aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos.

pode ser gerada pelo silenciamento das Ciências Humanas por meio da BNCC e da Lei 13.415/17.

Ao censurar disciplinas as quais são atribuídas a responsabilidade de expor as consequências das barbáries já realizadas pela humanidade - numa sociedade cada vez mais desigual, individualista e imediatista – abre-se a possibilidade para novas barbáries, para que “Auschwitz não se repita” é preciso que se humanize todo o processo educacional e o primeiro passo para isso é o conhecimento.

A negação do caráter científico das Ciências Humanas, vinculando esse conhecimento a um caráter puramente ideológico, também é uma prática comum ao movimento ESP como pode ser observado no trecho retirado do site do movimento:

No Brasil, hoje, as noções transmitidas de política e cidadania estão flagrantemente contaminadas de conceitos marxistas, particularmente no ensino de nível médio. O que se ensina nas aulas de História, Sociologia, Geografia, e mesmo em Literatura ou Filosofia, não passa de doutrinação. [...]

O aluno que chega à Universidade vem viciado nos esquemas mentais apreendidos de seus mal-formados mestres de Ciências Humanas. (SILVA, sd. consulta *online*).

Ao dizer que os conhecimentos das Ciências Humanas “não passam de doutrinação” o movimento ESP nega toda a ciência por elas produzidos, coloca seus ensinamentos em dúvida e relativiza barbáries históricas como o holocausto e a tortura cometida pela ditadura militar por exemplo.

A BNCC, em conjunto com a Lei 13.415/17, ao silenciar as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia vai de encontro com esses pensamentos e fere também este pilar da EDH, aqui é necessário também entender o caráter fundador do silêncio que na incompletude do discurso permite as mais diversas interpretações, inclusive a aceitação da barbárie.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível notar a partir deste estudo que, currículos escolares, desde suas primeiras formulações, sempre foram fruto do seu momento sócio histórico, portanto, a indissociabilidade entre as dinâmicas sociais, a política, as relações de poderes, interesses e a educação foram historicamente essenciais para a construção das políticas curriculares, e evidenciou como até as que se colocam como neutras, também foram resultado de um processo de seleção e possuem, assim como as demais, vieses ideológicos.

O Ensino Médio brasileiro não possui uma identidade própria, ora foi vinculado ao ensino profissionalizante, ora não, e desde a LDB 9.394/96 recai sobre este as mais diversas intervenções por parte do governo federal, seja via decretos que alteram sua identidade, seja via currículos que influenciam na sua estrutura. Mais uma vez essa etapa foi foco de mudanças profundas em sua estrutura através da obrigatoriedade da BNCC, e seu vínculo com a Lei 13.415/17, que gerou a redução de sua carga horária e retirou a obrigatoriedade das disciplinas vinculadas às Ciências Naturais e Humanas.

A versão do documento de BNCC para o EM entregue ao CNE no início desse ano, foi alvo de duras críticas por parte das comunidades científicas, escolares e entidades vinculadas à educação, por se apresentar como um documento não democrático, altamente prescritivo, confuso e voltado para o mercado (tanto o de trabalho quanto o da indústria da educação), visando mais resultados das avaliações em larga escala do que o processo educacional.

Ao tomar essa lógica, a BNCC do EM esvaziou-se de sentidos e tornou-se um risco para manutenção dos DH que fizeram parte da política nacional desde a Constituição de 1988, compondo de diversas formas os currículos nacionais.

Assim como as políticas educacionais, os Direitos Humanos também se pautam sobre discursos políticos e emergiram diante de um contexto nacional de redemocratização – após um período de incontáveis casos de violação da dignidade e dos direitos humanos – e de aderência do Brasil à tratados internacionais pela defesa e manutenção dos mesmos, a partir disso, os Direitos Humanos passaram a fazer parte das políticas nacionais.

Um dos pressupostos para a manutenção dos Direitos Humanos foi a sua relação com a educação, para que se criasse uma lógica de defesa dos mesmos,

contudo, para que essa relação acontecesse de forma efetiva, seria necessário que os Direitos Humanos fizessem parte do processo educativo, desde os projetos de formação de professores, os projetos pedagógicos das escolas, planejamentos de ensino e, principalmente, ser a base da construção dos currículos.

No que se referiu aos Direitos Humanos, a BNCC violou todos os pilares da Educação em Direitos Humanos – formação de sujeito de direito, visão integral dos direitos, empoderamento de minorias e educação para o “nunca mais – e ao mesmo tempo apresentou uma interdiscursividade com o Movimento Escola sem Partido quando: prescreveu conteúdos de forma obrigatória, ferindo a liberdade de cátedra (direito de ensinar e de aprender) prevista na Constituição Federal e um pressuposto básico da democracia, permitindo controle do processo educacional defendido pelo ESP, e caracterizou uma violação dos dois primeiros pilares (formação de sujeitos de direito e visão integral dos direitos), pois feriu um direito fundamental e a lógica democrática.

No que se referiu ao pilar do empoderamento de minorias, a BNCC do EM silenciou áreas que, historicamente, foram responsáveis por permitirem o debate de problemas sociais como a sexualidade e a violência gênero, sendo uma delas a Biologia, o que acaba silenciando por consequência, as minorias que sofrem com ela (mulheres e LGBT). Esta posição em relação as discussões de gênero na escola, foi outro discurso do ESP que emergiu na BNCC.

Quanto ao último pilar (educação para o “nunca mais”) a BNCC novamente foi de encontro aos sentidos que emergem do movimento ESP, com o silenciamento das Ciências Humanas (para os defensores do movimento, estas não passam de “doutrinação ideológica”), contudo as disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia foram, naturalmente, responsáveis por evidenciar as barbáries cometidas pela humanidade, sensibilizando os educandos para evitar que elas fossem repetidas, ao silenciar essa área do conhecimento, a BNCC relativizou essas barbáries e feriu o este último pilar.

Além dos já citados problemas referentes aos DH, um dos principais problemas dessa pesquisa foi o próprio texto da BNCC que apresentou constantes contradições, pouca clareza nos seus sentidos e concepções. Ao longo deste trabalho, surgiram outros questionamentos frente ao documento de BNCC e as políticas curriculares, no geral, não abordados aqui como: as concepções de trabalho que permeiam a sociedade e influenciam a educação; a concepção de meio

ambiente que emerge nesse documento; os sentidos de resistência que emergem das comunidades científicas e escolares frente ao documento e relações do poder transnacionais que influenciaram esse documento. Por fim a análise da Base Nacional Comum Curricular, devido ao contexto sócio histórico que a rodeia é uma rica fonte de informação da visão sobre a própria educação que emerge nos mais diversos níveis de poder.

REFERENCIAS

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUM, R; RISCADO, P; MENEZES, M. Políticas públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v.3, n.2, jul/dez, 2015.

AMORIN, M. A.; SALEJ, A. P. O Conservadorismo saiu do armário: a luta contra a ideologia de gênero do movimento Escola sem Partido. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, pp. 32-42, jul-dez, 2016.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a Luta**. 2016.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação. **A Proposta de BNCC de Ensino Médio: alguns pontos para o debate**. 2018.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?**. EPSJV/Fiocruz. 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 30 set 2018.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BASTOS, G. D.; LÜDKE, E. Reflexos sobre gênero no ensino de biologia: Um olhar sobre o discurso de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio acerca da gravidez da adolescência. **Contexto e Educação**, ano 32, n. 101, jan/abr, 2017.

BORDIEU, P. Reproduction culturelle et reproduction sociale. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio (Proposta)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 7.180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao>>. Acesso em: 20 set 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2013. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U., Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>>. Acesso em: 08 ago 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 20 ago 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **D.O.U.** 20 de dezembro de 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: **D.O.U.** 23 julho de 2004

BRASIL. Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Brasília: **D.O.U.**, 2009 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 01 set 2018.

BRASIL. 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. Brasília: **D.O.U.**, 2017 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 08 ago 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jul 2018.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio: Ciências da Natureza e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Medida Provisória MP. Nº 746/2016. Brasília, 22 set. 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011**. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V.M. **Educação em direitos humanos: principais desafios**. Rio de Janeiro: 2005.

CANDAU, V.M.; SACAVINO, S.B. Educação em Direitos Humanos e a Formação de Professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

DATAFOLHA; CRISP - Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública. **Pesquisa Nacional de Vitimização: Questionário SENASP**. 2013. Disponível em: <http://www.crisp.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/10/Relat%C3%B3rio-PNV-Senasp_final.pdf> . Acesso em 10 nov 2018.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos (1979-1980)**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, v.30, n. 109, p.1059-1079, 2009.

GGB - Grupo Gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil: Relatório 2017**. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em 14 de out de 2018.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B.A. Escola sem Partido — elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. 2017**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesse em 12 set 2018.

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos. **Relatório interamericano de educação em direitos humanos: Um estudo em 19 países, desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos**. San José, C.R.: IIDH, 2011.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em 14 de out de 2018.

KRETZMANN, C. G. **Multiculturalismo e a diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade**. 150. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias, 2007.

LOURO, G.L. Sexualidade: lições de casa. In: MEYER, D.E.E. (org.) **Saúde e sexualidade na escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 85-96.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, J. N.; LIMA, E. S. Direitos humanos e políticas públicas: As duas faces de Janus. **Publica Direito**. 19p. s.d. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=71a58e8cb75904f2>>. Acesso em 13 out 2018.

MEC. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 20 set 2018.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 12 de out de 2018.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. GT. Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.

MELAZZO, E.V. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e gestão. **TÓPOS**, v. 4, nº 2, p. 9 - 32, 2010

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. S.d. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/apresentacao>>. Acesso em: 10 de nov 2018.

OLIVEIRA, J.B.A. e. (org.). **Fraturas na base: fragilidades estruturais da BNCC**. Brasília: IAB, 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos do Homem**. Assembleia geral das Nações Unidas, 1948.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial de Educação para todos**. Conferencia de Jomtien, Tailândia, UNICEF, 1990.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

ROSSI, M. PEC 241: **Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP**. EL PAIS, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html>. Acesso em 10 set 2018.

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS-NETO, J.L. dos; CARDOSO, H. R. Sobre a autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei "Escola sem Partido". **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**, Maranhão, v.3, n.2, jul/dez., 2017.

SAVATER, F. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.

SILVA, N. L. da. **A doutrinação ideológica nas escolas**. Escola sem Partido, s.d. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/173-a-doutrinacao-ideologica-nas-escolas>>. Acesso em 15 de out de 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOARES, R. **Porque os pais devem dizer não à ideologia de gênero. Escola sem Partido**, s.d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>>. Acesso em 14 de out de 2018.

STIVAL, M.L. Governo e Poder em Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 39, n. 4, p.107-126, Out./Dez., 2016.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TEIXEIRA, B. de B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. In: **Annual Meeting of the National Association of Educational Research and Graduate Studies (ANPED)**, 23, 2000, Caxambu, Brazil. 2000. p. 24-28. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf>. Acesso em 04 out 2018.

TOURRAINE, A. **Iguais e diferentes: podemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.