

**CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: as reformas curriculares e a possibilidade de promoção de uma política comprometida com os direitos humanos**

**CURRICULUM AND HUMAN RIGHTS: curriculum reforms and the possibility of promoting a policy committed to human rights**

Cristian Andrei Tisatto<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensaio busca discutir o processo de implementação da nova política curricular brasileira, formulada a partir da Base Nacional Comum Curricular, analisada em interface com a categoria dos direitos humanos. O momento é oportuno, tendo em vista que, a partir das novas diretrizes, os sistemas municipais e estaduais de ensino deverão revisar seus currículos. As escolas, por sua vez, terão de revisar seus Projetos Políticos Pedagógicos – documento essencial que norteia o processo educacional - de modo a adequá-los à nova política nacional. A reflexão se faz emergente, na medida em que os currículos podem ser entendidos como molas propulsoras que potencializam práticas pedagógicas que podem difundir valores e princípios em direitos humanos, alicerçando e buscando desenvolver, de forma transversal e interdisciplinar, princípios e práticas comprometidas com os Direitos Humanos. Esta discussão se propõe a problematizar, mas não findar as discussões, até mesmo pela brevidade com que se apresenta, apostando que problematizar é fundamental no momento de construção de um projeto político educacional, de modo a evitar a adoção de discursos e práticas alicerçada em uma educação com projeto excludente e despreocupado com a formação social integral dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Reformas Curriculares. BNCC. Direitos Humanos. Educação.

**Abstract:** The essay seeks to discuss the implementation process of the new Brazilian curriculum policy, formulated from the Common National Curricular Base, analyzed in the interface with the category of human rights. The moment is opportune, considering that, based on the new guidelines, municipal and state education systems must revisit their curricula. Schools, in turn, must revise their Pedagogical Political Projects - the essential document which guides the educational process - in order to adapt to the new national policy. A reflection is emerging, as the curricula can be understood as propelling springs which enhance pedagogical practices that can spread values and rights in human rights, based on and seeking to develop, in a transversal and interdisciplinary way, principles and practices committed to Human Rights. This discussion proposes to raise questions, but not end it, even for its brevity, betting that this reflection is fundamental while building an educational political project, in order to avoid the adoption of discourses and practices based

---

<sup>1</sup> Professor graduado em Ciências Sociais (Licenciatura – Unisinos) e Pedagogia (UNINTER). Especialista em Gestão Escolar, Mestrando em Ciências Sociais CAPES – Unisinos. E-mail: [cristian-tisatto@hotmail.com](mailto:cristian-tisatto@hotmail.com)

on education with an excluding project and unconcerned with the subjects' integral social formation.

**Keywords:** Curricular reforms. BNCC. Human rights. Education.

O presente artigo propõe-se a discutir de que maneira os Direitos Humanos serão tratados no contexto de Reforma Curricular que a educação brasileira vem sofrendo, momento que oportuniza que educadores de todo o país contribuam e promovam reflexões que tenham potencial de incluir ou excluir determinados temas a serem abordados nas mais de 184 mil escolas do país<sup>2</sup>. Discutir como a temática de Direitos Humanos vai ser tratada no âmbito das reformas curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos, que a partir da nova política curricular (BRASIL, 2018) serão revistos e representarão o projeto social nacional que se busca enquanto estado-nação. É através do currículo que se manifestam as concepções de educação, bem como os diferentes objetivos e projetos que se buscam efetivar através dela. Em tempos de reformas, faz-se necessário que haja clareza em relação à proposta educacional que buscamos – bem como o projeto social que está em disputa. Trata-se de uma oportunidade que terá potencial de consolidar determinados projetos sociais, bem como expectativas em relação à educação, a partir do direcionamento e participação dos professores e agentes que estão à frente da

política educacional – o que vai ser ensinado, abordado nas escolas, reflete o que acreditamos e fazemos em prol de um projeto maior, que possa responder: educar quem, para quê e como?

Tal proposta desenvolve-se e apresenta-se emergente, a partir de mudanças no cenário nacional, surgidas com a construção de uma política regulatória denominada Base Nacional Comum Curricular, documento que exigiu a reforma dos currículos escolares e a consequente revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's)<sup>3</sup>, de forma que esses adequassem suas propostas ao Documento Norteador elaborado em âmbito nacional (BNCC). Cabe expor que o movimento de reformas, que resulta na Base Comum, foi marcado pela participação de diferentes segmentos e atores sociais, que travaram disputas por interesses a respeito da construção da base e de sua implementação. Esse processo envolve reflexões e um trabalho sistemático e permanente que explore as potencialidades do currículo e garanta espaço para as singularidades locais.

As discussões sobre o currículo são necessárias na medida em que, após as reformas educacionais, as propostas e

<sup>2</sup> Censo 2018

<sup>3</sup> Veiga (1998, p.11-35) defende que “Os Projetos Políticos Pedagógicos são entendidos, Conforme Ilma Passos Veiga como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada, será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”

os documentos que norteiam sua formulação refletem expectativas, interesses e perspectivas de determinados grupos sociais em relação ao mundo em determinado momento e tempo histórico. O Currículo reflete decisões que visam a responder a questões centrais, quando nos propomos a discutir a educação pública. Afinal, o que se quer ensinar, para quem se ensina e que sujeito pretende-se formar a partir das diretrizes estabelecidas são indagações que acompanham docentes e gestores da educação. Ainda, é através do currículo que se identifica o projeto de sociedade em construção. A discussão sobre a função social da escola e, portanto, do currículo coloca-se como um desafio, pois evidencia o papel desta instituição na sociedade, retomando a dimensão possível transformadora ou a dimensão que se ocupa em reproduzir a estrutura e o status quo vigente à reprodução das desigualdades.

O ano de 2020 marca o processo de implementação da Base Nacional e reformulação dos currículos, mesmo que o movimento seja contrário a determinados grupos sociais, os quais perceberam o documento como centralizador cujo processo de construção não tenha assegurando a participação de atores e grupos sociais que pesquisam e estudam a educação. Algumas mobilizações importantes, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, a promulgação do Plano Nacional de Educação, em 2014, além de indicadores resultantes de avaliações, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>4</sup>, que colaboraram para a formulação dessa agenda de reformas. Essa transformação na política nacional de currículos contou com a participação

de segmentos sociais e grupos de interesse, mobilizando determinadas comunidades políticas favoráveis a mudanças, de acordo com suas percepções e valores.

Os indicadores que demonstravam os resultados abaixo do esperado em avaliações educacionais externas, além do cenário de crise política, devido ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, contribuíram para esse cenário, criando oportunidade política para os diferentes grupos participarem ativamente desses processos de reforma da educação. No entanto, mais do que as próprias dimensões da crise educacional, as questões mais importantes estão ligadas aos projetos sociais que a América Latina e o nosso país precisam enfrentar. A submissão política ao modelo concentrador de riquezas indica, claramente, o aumento das desigualdades sociais e, com ele, o crescimento da miséria e do conseqüente recrudescimento da violência social. Esse quadro afeta significativamente o processo educacional no qual se podem identificar tensões entre as políticas e as experiências docentes. Enquanto as primeiras defendem as propostas de organismos internacionais, as segundas sugerem diferentes formas de participação e de construção de experiências alternativas, entre elas as que levam em consideração a preservação do *status quo*. (MELLO, 1991).

Esse conjunto de movimentos resultou na elaboração de uma política regulatória – a Base Nacional Comum Curricular – que adota novas perspectivas e apresenta um projeto de educação nacional, de direitos de aprendizagem através de competências e habilidades, orientando a revisão dos currículos dos Sistemas de Ensino que passam por reformulações.

<sup>4</sup> O *Program for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos programas de avaliação internacional mais desenvolvido e aplicado no mundo. Avalia os conhecimentos de escrita, conhecimentos em matemática e, na sua última edição, em Ciências. É um indicador relevante e influencia na elaboração das Políticas Públicas em Educação no Brasil e outros países do mundo.

A proposta de uma Base Nacional atende a exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 14 e da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que estabelece a construção de um currículo nacional, mas não detalha e tampouco regulamenta sua estrutura e implementação. Antes da formulação dessa política regulatória, utilizavam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados em 1997 na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sugeriam conteúdos e temáticas para serem desenvolvidas no âmbito escolar, orientando práticas pedagógicas, planos de ensino e outros documentos como o próprio Projeto Político Pedagógico das instituições.

A Base Nacional (BRASIL, 2018) foi construída sob uma série de questionamentos oriundos da academia, de associações de professores e pesquisadores em Educação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além de uma série de posicionamentos contrários por parte de pesquisadores que criticavam o processo de construção e formulação da Base Nacional. Por outro lado, atores sociais como o Movimento Pela Base<sup>5</sup>, financiados por organizações como a Fundação Lemann, dirigida pela família do milionário Jorge Paulo Lemann, e outras instituições reconhecidas em âmbito nacional, tais como o Instituto Unibanco, o Instituto Natura e organizações como o Todos Pela Educação, estruturavam-se no sentido de propor a formação dos gestores e profissionais da educação, visando à formulação da Base e implementação desta nova

política curricular no país a partir de seus interesses e tendências.

A partir de 2014, esse conjunto de atores passa a se mobilizar para a formulação do Documento, motivando debates entre diferentes atores, grupos de interesse e comunidades políticas de diferentes origens e ideologias. Nesse cenário de mudanças, cabe discutir qual currículo se formulou como Base Nacional, a quem ele se destina e qual o projeto educacional que se pretende construir a partir dele. Trata-se de um projeto inclusivo, com princípios de formação integral, que garante e trabalha na formulação e manutenção dos princípios e processos democráticos, ou trata-se de uma concepção de educação alinhada às lógicas do mercado, com uma formação voltada ao utilitarismo e ao desenvolvimento econômico somente?

O currículo e a escola – enquanto instituição – exercem papel significativo na medida em que impulsionam práticas sociais, transformando ações ou fazendo-as adaptarem-se à estrutura social, haja vista que podem promover e contribuir na formação de valores e na organização da sociedade.

A escola é a expressão dos interesses e das expectativas de um grupo social, seja ele dominante ou dominado, mas geralmente dos grupos dominantes. Cabe a discussão, e esta é uma das propostas da pesquisa – o projeto de educação, proposto a partir da regulação do currículo nacional, que é um projeto que contempla os Direitos Humanos e todos os princípios que o acompanham. Trata-se de um projeto inclusivo e construído sob a ideia da promoção da democracia e dos Direitos Humanos? A proposta é a investigação sobre qual projeto político de educação se implementa a partir das reformas, mobilizadas por diferentes agentes e

<sup>5</sup> Artigo em vias de publicação: TISATTO, Cristian. Atores e disputas: a quem interessa uma Base Nacional Curricular? **Revista de Ciências Sociais** - Dossiê Temático: Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais – PPG Ciências Sociais – Universidade Federal do Ceará.



movimentos, alguns financiados pela iniciativa privada. Neste trabalho e na pesquisa empírica a ser desenvolvida, pretende-se discutir esses e outros questionamentos.

Durante a implementação de toda e qualquer política de educação, faz-se necessária a articulação de um fluxo de política pública que inclua processos de participação dos atores envolvidos na área. No caso de uma política de currículo, cabe destacar que o primeiro movimento a ser organizado é a garantia da participação docente, visto que o currículo e, portanto, a escola, são espaços de disputas, de interesses e conflitos. Os atores que dela fazem parte exercem funções e são decisivos na implementação e regulação das políticas públicas, avaliando alternativas e colaborando no aprimoramento e no desenho da política pública, que é implementada por aqueles que estão à frente da política – no guichê – e são os responsáveis pelo processo de implementação e devem participar do processo de avaliação, revisitando-o e reformulando questões e aspectos que não fazem sentido para os sujeitos daquela realidade.

Nesse sentido, o professor é protagonista e, a partir da sua apropriação em relação ao currículo, bem como de suas percepções, observadas e até mensuradas a partir de suas narrativas, pode implementar e buscar estratégias que corroborem ou não com determinadas propostas. A política regulatória, elaborada em âmbito nacional, pode ser limitadora para os currículos ou pode prover de alternativas e adaptações necessárias para a implementação adequada à realidade de cada sistema de ensino e/ou instituição escolar. Os professores, gestores e pedagogos são os implementadores da política. Não basta, portanto, uma agenda política e uma regulação elaborada por alguns atores e comunidades políticas. É preciso atentar-se aos processos de implementação, de modo a avaliá-la. O

documento pode até trazer garantias, evidenciar objetivos e direitos, mas ele por si só não garante a transformação de práticas pedagógicas e sociais, tampouco seus pressupostos poderão ser implementados tal e qual está garantido nos documentos. A escuta sensível e a participação democrática dos diferentes agentes podem contribuir na identificação de como determinadas temáticas fazem ou não parte da rotina, do discurso e das práticas daqueles que estão à frente da Política Pública – exercendo a sociologia do guichê. E é nesse sentido que os professores e gestores devem ser ouvidos, no processo de implementação, tendo mecanismos de sustentação e apoio. Dada a importância destes atores que podem ou não promover, a partir de seus entendimentos, percepções e leituras de mundo e transformar a categoria dos Direitos Humanos para além de uma questão jurídico-legal; podem torná-la um movimento e servir de mola propulsora para a promoção de uma política pública educacional em e para os Direitos Humanos.

Cabe a discussão sobre a fundamentação e a sustentação da reforma na política curricular e, em vista disso, compreender o fluxo de políticas públicas pode colaborar a entender os processos que culminam num documento que transformará o currículo de mais de 184 mil escolas (INEP, 2019). O processo de decisão acerca da Política Pública envolve a análise de um problema que, implicando ou afetando a vida de um grupo significativo de atores, acaba definindo agendas de decisões. A educação pública brasileira tem sido alvo de uma série de críticas a resultados oriundos de avaliações externas, como o PISA, já mencionado, aliado aos indicadores de qualidade utilizados e aplicados, alguns de forma interna, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

considerados insatisfatórios por grupos políticos e de interesse. Esses agentes perceberam a oportunidade de mobilizar e construir a agenda de reformas que contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade, como professores, acadêmicos, grupos de interesse, que protagonizaram disputas em torno da proposta. Ou seja, buscaram-se alternativas e possibilidades de soluções, as quais, muitas vezes, encontram-se em *stand by*, já formuladas, à espera de a questão pautar as discussões e configurar a agenda, seja por interesse de gestores, seja por pressões e disputas de inúmeros atores e instituições que influenciam e dinamizam as relações do sistema de organização da gestão das políticas públicas – e como resultado, homologou-se a já mencionada Base Nacional.

Cabe destacar que, em avaliações de larga escala, adotadas no Brasil desde a década de 1990 e com finalidades econômicas (empréstimos, financiamentos internacionais), o Brasil figura na penúltima posição (FUENTES, 2017) nos *rankings* que medem a qualidade da educação, além de permanecer entre os 20 países com menor rendimento num total de 79 países que aplicam o PISA – instrumento de avaliação de aprendizagem, aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir desse resultado, grupos políticos e de interesse constataam e se utilizam dessas estatísticas e indicadores para reforçar e mobilizar a agenda, em prol de um contexto de reformas. Outros dados, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), colocam o país na 79<sup>o</sup> posição (BRASIL..., 2019), evidenciando a necessidade de reformas, defendidas por alguns segmentos da sociedade como a possível solução para o contexto apresentado.

Participar dos movimentos que vêm, desde 2014, alterando a condução da política educacional brasileira, exigem-nos flexibilidade e reflexão constante, para evitar a adoção de narrativas que, sutilmente, promovam transformações e levem-nos a construir uma educação pública que não necessariamente esteja alicerçada em interesses transparentes e princípios nos quais acreditamos, enquanto atores envolvidos na educação.

Comunidades de especialistas, pedagogos, professores, acadêmicos e outros atores oriundos de movimentos organizados, como o Movimento Pela Base, passam a frequentar e oferecer formações e seminários, e a discutir o currículo em âmbito local, e outros grupos, em âmbito nacional. Em meados de 2015, movimentos de comunidades políticas iniciam a articulação com o Ministério da Educação a fim de promover e mobilizar a construção do documento que nortearia e proporia a revisão curricular de mais de 184 mil (FORTUNA; MOURA, 2018; INEP, 2019) escolas do país.

Após um processo de discussões, que contemplou a realização de consultas e chamadas públicas de participação a partir de plataformas digitais, participações e discussões marcadas por disputas entre atores e grupos de interesse, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental é homologada pelo Conselho Nacional de Educação e, em 2018, a segunda etapa, que se refere ao Ensino Médio, é homologada, mesmo sob a alegação de que a construção da Base deu-se de forma a privilegiar a participação de alguns grupos em detrimento de outros. Organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>6</sup> (ANPed) e a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) afirmaram, em notas oficiais, que a Base Nacional foi

<sup>6</sup> Nota da ANPEd sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf). Acesso em: 08 mar. 2020.

construída ferindo os princípios de participação e gestão democrática e desconsiderou as participações oriundas das consultas públicas presenciais e digitais.

Diante desse processo, as redes de ensino oferecem formações e discutem as possibilidades, entraves e tensões que a Base apresenta. A partir de 2018, especificamente após o mês de dezembro, movimentos e sistemas de ensino preocupados em reelaborar seu currículo, passaram a discuti-lo, de modo a complementá-lo e adequá-lo à realidade da rede, contribuindo na parte diversificada – que inclui elementos e especificidades do território no qual será implementado.

Desse modo, o tema dos Direitos Humanos mostra-se necessário e a educação tem potencial significativo na transformação das relações e num momento de revisão curricular e conseqüentemente dos Projetos Políticos Pedagógicos. As ideias e concepções devem estar claras e pautar discussões nas redes, escolas e entre os profissionais envolvidos na política. Deste modo, surge uma janela de oportunidade de movimentos de professores e de especialistas tratarem da emergência dos Direitos Humanos – perspectiva que vai além do aparato jurídico elaborado, mas precisa se fazer presente em práticas e na documentação pedagógica, para que se iniciem movimentos de reflexão e discussão dos temas e das responsabilidades de desenvolver uma cultura em Direitos Humanos. Candau (2012) ressalta essa ideia, expondo que não basta um amplo arcabouço jurídico para garantir os princípios de direitos fundamentais, visto que:

Se eles [os Direitos Humanos] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU, 2012, p. 717).

Ressalta a autora a participação das escolas e dos processos educacionais na construção de uma cultura dos Direitos Humanos. Surgem, então, as indagações que motivam a execução da pesquisa proposta: na formulação dos currículos locais, os Direitos Humanos serão contemplados? De que maneira se apresentarão? E no processo de implementação, os professores identificarão e perceberão a ideia de promoção dos Direitos Humanos no documento elaborado?

Cabe ressaltar que o Brasil também investiu na formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com diretrizes e estratégias para instituições de educação formal, tendo o processo de construção iniciado em 2003, a partir da criação de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Após um processo de debate, em 2006, divulgou-se a versão definitiva do Plano Nacional em Direitos Humanos, dada a relevância do tema, visto que este não se resume a um determinado conteúdo, mas a um conjunto de práticas, de construções pedagógicas que perpassam uma ou outra competência ou habilidade. Os Direitos Humanos são contemplados na Base Nacional e citados nas Competências Gerais, que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação” (BRASIL, 2018, p. 8), ou seja, a temática desenvolve-se por toda a educação básica e é parte integrante do currículo; uma proposta de escola que, a depender dos processos de implementação da BNCC, pode ou não ter relevância e aplicabilidade, a ponto de ser inserida nas práticas pedagógicas e tornar-se objetivo nas propostas e projetos das instituições. A Lei, conforme mencionado na Introdução, não garante que a temática será abordada. Assim, cabe aos sistemas de ensino e aos Projetos Políticos Pedagógicos atentarem a tal questão. No entanto, são reconhecidas também as disputas que envolvem a

formulação de um currículo. Para além dos posicionamentos de associações como ANPEd e AbdC e de movimentos consolidados e envolvidos nas reformas curriculares, como o Movimento Pela Base, financiado por grupos empresariais reconhecidos no país e fora dele, as disputas perpassam as fronteiras. Disputam o currículo, a escola e retomam questionamentos que nos provocam a refletir ou questionar os interesses de cada grupo, que, observando as oportunidades políticas e a agenda favorável, observaram, no contexto de estatísticas, que reforçam o posicionamento de deslegitimar a educação e a forma como esta se organiza e se apresenta na contemporaneidade. Exposto isso, cabe ressaltar, conforme Viola (2017, p. 1) na introdução de seu artigo, que:

O processo educacional não se faz sem objetivo. A relação entre o ato educativo e a estrutura social na qual ele ocorre marca seus princípios, suas formas e suas finalidades. Durkheim (1960), já no século XIX, afirmara que a educação é a maneira pela qual uma geração adulta prepara os jovens para viver em sociedade. Alguns dos problemas que se colocam para cada sociedade e seus modelos educacionais são: como construir sistema social capaz de produzir condições de vida digna para todos, ou para a maioria; como inserir as novas gerações neste projeto e; qual o lugar do sistema de ensino como mediador das múltiplas aspirações de cada geração. As sociedades são formadas por interesses plurais decorrentes do lugar social que cada segmento, seja o mesmo de classe, gênero, raça ou etnia, ocupa nas tarefas de produção do cotidiano e de reprodução das gerações. Nestes lugares constituem-se visões de mundo e práticas culturais que se colocam em conflito na busca de definir quem detém o controle do processo histórico.

Cabe aqui discutir o objetivo da condução das reformas educacionais e dos atores envolvidos nesses processos

de (re)construção da educação pública. Podem-se retomar aspectos já elencados por diferentes autores sobre a finalidade da educação – a quem se destina e se ela é reprodutora das desigualdades, das lógicas de exclusão ou se ela, de fato, compromete-se com a justiça e a busca pela garantia de uma vida digna a todos os cidadãos. São muitos os questionamentos que nos remetem a pensar e problematizar os interesses e ações, bem como a construção de um ideal de educação hegemônico e comprometido com as estruturas sociais, com demandas mercadológicas. Como promover e resistir com uma proposta de Educação baseada nos Direitos Humanos, quando as lógicas dominantes são aquelas comprometidas com o mercado, o resultado, o lucro, a produtividade? O investimento na formação de professores e a promoção de momentos de reflexão que garantam maior clareza aos docentes da Educação Básica podem servir de instrumento para a construção de uma outra educação – na contramão das hegemônias e dos currículos elaborados pelos grupos dominantes da sociedade. Trata-se de garantir um currículo capaz de consolidar uma proposta e mantê-la a partir de uma escola que inclua e que busque justiça social, que não se limite à reprodução das lógicas vigentes no capital e direcionadas ao objetivo maior dos sistemas econômicos: resultado, lucro e produção. Conforme Viola (2017, p. 1):

Os programas educacionais são decorrentes dos modelos econômicos e políticos correspondentes a períodos históricos dos quais, ao mesmo tempo, sofrem a ação e sobre o qual agem. Assim, os sistemas educacionais, reproduzem, em seu interior, ações de dominação e resistência, próprios dos conflitos presentes no interior de cada sociedade.

Num contexto de reformas e de transformações curriculares e a partir das disputas que se evidenciarão a nível local, poder-se-ia questionar se tal projeto de



educação nacional contempla a perspectiva de uma formação plural, comprometida com os ideais da democracia, da convivência, da formação integral. Ou se adotar a formulação de estratégias capazes de promover posicionamentos que vão ao encontro de uma proposta que resista aos princípios do neoliberalismo hegemônico, que forma subjetividades, modos de ser, comportamentos, crenças, colocando-nos, de forma sutil, a serviço dos interesses do capital.

Certamente, quem acessar determinados conteúdos poderá discutir ou formular conceitos sobre tais propostas. Uma educação comprometida com os Direitos Humanos pode ser entendida como antagônica a uma proposta de educação técnica-profissional que se mostra preocupada com a formação de mão de obra e que ignore a existência de propostas e da emergência dos Direitos Humanos, num mundo permeado de notícias e estatísticas que apontam para relações de trabalho precárias, que entende o consumo como motor de relações humanas e percebe a educação de forma restrita a um viés utilitarista. Visando a atender a uma lógica de competição e de livre mercado, poderá ou não contribuir para a percepção de uma educação cada vez mais compreendida como um produto, uma fábrica de capital humano. Considerando que tudo se revoluciona no capital (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001 apud RUSCHEINSKY, 2014), tudo se torna mercadoria e a vida transforma-se e restringe-se a relações mercantis.

A ideia de bem-estar social ou de dignidade, comprometida não com viés de transformação ou justiça social, mas com o alargamento do consumo e do poder de compra, fomentando o crescente individualismo e a competitividade entre os sujeitos, pode ser, de alguma forma, interessante para determinados segmentos sociais, que lucram com tal ideologia – a exemplo das indústrias e de outros

interessados em produzir e gerar lucro e renda concentrado. Desse modo, a educação sucumbe aos interesses do neoliberalismo, que impõe uma racionalidade política (ANDRADE; OTA, 2015), estabelecendo uma lógica comprometida em incutir a dinâmica do capital na sociedade, no Estado e nas instituições, e a escola, enquanto instituição, pode se converter em espaço de formação de subjetividades, promovendo um *ethos* social comprometido com a dinâmica mercadológica. É o indivíduo pensado a partir da lógica da competição, do lucro, da eficiência e do resultado – visto como empreendedor de si –, responsável pelos seus fracassos e sucessos. Nesse sentido, questões pertinentes à coletividade ou a princípios democráticos tornam-se temáticas secundárias, tendo em vista que, enquanto empreendedor, na busca por resultados, a lógica exige posturas mais individuais e isoladas, não promovendo a cooperação e o compromisso com ideais de justiça social, por exemplo.

Cabe a nós, professores e pesquisadores, identificar como os Direitos Humanos apresentam-se na reformulação dos currículos das redes e sistemas de ensino, além de desvelar como os docentes que estão à frente do trabalho pedagógico posicionam-se e avaliam a temática e a presença no currículo identificando a temática dos Direitos Humanos e como este resiste ou não às abordagens de um currículo reformado, a partir de interesses diversos. Afinal, o currículo foi construído e propõe uma educação para o coletivo, a fim de promover a ruptura das desigualdades ou para formar “empreendedores de si”. A questão central é: de que escola se está tratando e que projeto político educacional vai se implementar a partir das reformas que ocorreram até o presente momento e vão continuar ocorrendo.

Por fim, cabe ressaltar, no entanto, que somente a menção da temática não necessariamente garante o

direcionamento de práticas pedagógicas comprometidas com a tratativa da questão dos Direitos Humanos. Diante disso, mesmo que a abordagem dos Direitos Humanos esteja contemplada nas Diretrizes e Planos de Estudos, não há garantia de práticas pedagógicas nesse sentido, mas tal instrumento pode exercer papel fundamental e potente motor para a implementação de Projetos Políticos Pedagógicos, estes alinhados à promoção do tema e de práticas que o contemplem. Ainda, é emergente uma prática direcionada à promoção de direitos humanos, transformando e implementando práticas democráticas, que se posicionem contrárias ao currículo em listas, que desconsidera sujeitos e preocupa-se com o viés do resultado, da finalidade da educação. Educar para os Direitos Humanos ainda é um desafio que precisa ser discutido, tensionado nos diferentes espaços, a fim de evitar que a história de tempos sombrios retorne, bem como evitar que as violações que ocorrem diariamente nos cantos mais longínquos desse país, continuem a ceifar vidas, negar direitos e reproduzir uma sociedade injusta, excludente e preocupada única e exclusivamente com o lucro e o resultado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D.; OTA, N. Uma alternativa ao neoliberalismo: Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 275-316, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150115>
- \_\_\_\_\_. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. v. 1. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 11 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 08 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL perde uma posição em ranking do IDH. **G1 Mundo**, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-perde-uma-posicao-em-ranking-do-idh.ghtml>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/328/326>. Acesso em: 18 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Professores/as: multiplicadores de educação em Direitos Humanos. **Sociidade e Cultura**, Goiânia, v. 16, p. 309-314, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/32188/17164/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 155-160.

FORTUNA, Deborah; MOURA, Felipe de Oliveira. MEC divulga dados do Censo Escolar da educação básica. **Eu estudante**, 31 jan. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacao_basica/2018/01/31/ensino_educacao_basica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml)

[estudante/ensino\\_educacao\\_basica/2018/01/31/ensino\\_educacao\\_basica\\_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacao_basica/2018/01/31/ensino_educacao_basica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml). Acesso em: 8 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FUETES, André. Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo. **Veja, Impávido Colosso**, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 06 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 mar. 2020.

MELLO, Guimar Namó de. Políticas públicas e educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, set./dez. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002). Acesso em: 12 mar. 2020.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR (OTS). **Declaração universal dos Direitos Humanos completa 70 anos**. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/campanhas/direitos-humanos-sao-direitos-de-todos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-completa-70-anos/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Consumo e linguagens decorrentes: implicações para o campo da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 99-119, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a05.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.11-35.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Modelos sociais e projetos educacionais**. [2017]. Documento cedido pelo autor, exclusivamente para uso didático. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/solonviola/solon\\_modelos\\_sociais\\_proj\\_educacionais.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/solonviola/solon_modelos_sociais_proj_educacionais.pdf). Acesso em: 11 mar. 2020.

**Recebido em:** 23/04/2020

**Aceito:** 02/05/2020