



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINNA SILVA SANTOS

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE CURRICULAR EM TRÊS ESFERAS DA ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA BRASILEIRA**

UBERABA-MG

2024

MARINNA SILVA SANTOS

Direitos Humanos e Educação: uma análise curricular em três esferas da administração pública brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, eixo Educação e Sociedade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira

UBERABA-MG

2024

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S236d Santos, Marinna Silva
Direitos humanos e educação: uma análise curricular em três esferas da administração pública brasileira / Marinna Silva Santos. -- 2024.
101 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientadora: Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira

1. Direito à educação. 2. Direitos humanos. 3. Currículos. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Oliveira, Anelise Martinelli Borges de. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.014.1

MARINNA SILVA SANTOS

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE CURRICULAR EM TRÊS ESFERAS DA ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA BRASILEIRA**

Data da aprovação: ___/___/___

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno (Titular interno)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira (Titular externo)
Universidade de Uberaba

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Programa de Pós-graduação em Educação
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Anelise Martinelli, pela orientação generosa e dedicada, que norteou minha trajetória acadêmica e dirimiu minhas inseguranças.

Ao Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno e à Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, cujas enriquecedoras contribuições na banca de qualificação demonstraram-se fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Veras, pelos direcionamentos durante a graduação, pelas proficuas discussões baudelairianas aos domingos e, sobretudo, por me inspirar a ser minha melhor versão como pesquisadora e docente.

Aos amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que pavimentaram meu caminho com a leveza necessária.

Ao Paulo Henrique, por me proporcionar o afeto e a segurança que tornam qualquer sonho possível.

Às minhas tão amadas irmãs: Paula, pela presença indelével e apoio genuíno. Joicy, pelas conversas, risadas e conselhos. Julliana, pela torcida carinhosa e cumplicidade de sempre.

Aos meus cunhados Thales, Marlon e Flávio, por todo suporte e encorajamento a mim dispensados.

Ao meu pai, que nunca mediu esforços para me proporcionar o acesso às oportunidades de estudo que lhe foram negadas.

E, por fim, à minha mãe, que com seu amor imensurável fez dos meus sonhos os dela. Aqui está a conclusão do nosso mestrado, mãe.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PERCURSO HISTÓRICO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO	12
2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO EM ESCALA GLOBAL	12
2.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NO BRASIL: PERÍODOS IMPERIAL E REPUBLICANO OLIGÁRQUICO (1822-1930)	15
2.3 PERÍODOS VARGUISTA E MILITAR (1930-1985) E AS ORGANIZAÇÕES EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	16
2.4 REDEMOCRATIZAÇÃO (1985-1988) E A CONSTITUINTE DE 1988	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
3.1 CURRÍCULO ESCOLAR E SUA DIMENSÃO POLÍTICA.....	25
3.2 CURRÍCULO FORMAL, CURRÍCULO OCULTO E CURRÍCULO REAL	27
3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)	29
3.4 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (2018).....	32
3.5 MATRIZES CURRICULARES PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2020)	34
3.6 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....	36
3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO APLICADA A CURRÍCULOS	38
3.8 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	39
3.9 CATEGORIZAÇÃO E OS PASSOS DA PESQUISA.....	43
4 DIREITOS HUMANOS E OS CURRÍCULOS: ANÁLISE DOCUMENTAL	48
4.1 CATEGORIA 1: DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO	49
4.1.1 BNCC.....	49
4.1.1.1 <i>Língua Portuguesa</i>	49
4.1.1.2 <i>História</i>	50
4.1.1.3 <i>Ensino Religioso</i>	51
4.1.2 CRMG.....	52
4.1.2.1 <i>Língua Portuguesa</i>	52
4.1.2.2 <i>História</i>	52
4.1.2.3 <i>Ensino Religioso</i>	53

4.1.3 Matrizes curriculares.....	54
4.1.3.1 <i>Língua Portuguesa</i>	54
4.1.3.2 <i>História</i>	54
4.1.3.3 <i>Ensino Religioso</i>	55
4.2 CATEGORIA 2: DH EXPRESSOS NAS TEMÁTICAS	55
4.2.1. BNCC.....	55
4.2.1.1 <i>Língua Portuguesa</i>	55
4.2.1.2 <i>História</i>	57
4.2.1.3 <i>Ensino Religioso</i>	59
4.2.2 CRMG.....	60
4.2.2.1 <i>Língua Portuguesa</i>	60
4.2.2.2 <i>História</i>	61
4.2.2.3 <i>Ensino Religioso</i>	63
4.2.3 Matrizes curriculares.....	65
4.2.3.1 <i>Língua Portuguesa</i>	65
4.2.3.2 <i>História</i>	67
4.2.3.3 <i>Ensino Religioso</i>	68
5 INTERPRETAÇÕES E IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES DOCUMENTAIS	72
5.1 A INGERÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS.....	72
5.2 OS CURRÍCULOS E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	80
5.3 OS CURRÍCULOS E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996).....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do corpus escolhido	37
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre DH e currículo (2000-2023).....	40
Quadro 3 - Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - Língua Portuguesa	50
Quadro 4 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - História.....	51
Quadro 5 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - Ensino Religioso	51
Quadro 6 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - Língua Portuguesa	52
Quadro 7 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - História.....	53
Quadro 8 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - Ensino Religioso	53
Quadro 9 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - Matrizes Uberaba - Língua Portuguesa....	54
Quadro 10 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - Matrizes Uberaba - Ensino Religioso	55
Quadro 11 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - BNCC - Língua Portuguesa.....	56
Quadro 12 – Quadro de ocorrências – Categoria 2 – BNCC – História.....	58
Quadro 13 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - BNCC - Ensino Religioso	60
Quadro 14 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - Língua Portuguesa.....	61
Quadro 15 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - História.....	63
Quadro 16 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - Ensino Religioso	63
Quadro 17 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - Língua Portuguesa..	66
Quadro 18 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - História	67
Quadro 19 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - Ensino Religioso	69
Quadro 20 – Temas e assuntos ligados aos DH, com unidades textuais, por categoria	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do levantamento de unidades textuais, Categoria 1	73
Tabela 2 – Dados do levantamento de unidades textuais, Categoria 2	73

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM) propõe-se a desenvolver uma análise curricular voltada para a interação entre Direitos Humanos e Educação. Com o advento da Constituição de 1988, o direito à educação ganhou novos contornos, de forma que para além do acesso ao ensino público de qualidade, a prerrogativa passou a contemplar a educação como instrumento de alcance dos demais direitos humanos. Se antes da promulgação da Constituição Cidadã, o sistema educacional se constituía apenas dentro dos limites da lógica de mercado, proporcionando aos alunos apenas a aquisição de conteúdos selecionados, a nova concepção de educação estruturada sob a égide dos direitos humanos tenta ampliar horizontes (Candau, 2012). Na medida em que o currículo escolar se situa num tempo e espaço específicos e se liga aos padrões de poder e capital cultural existentes (Goodson, 2017), o objetivo da pesquisa, caracterizada como básica e exploratória, é compreender se os Direitos Humanos realmente têm sido contemplados nas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) a três níveis dentro do ordenamento educacional público brasileiro (federal, estadual e municipal). Para tanto, respectivamente, serão utilizados os seguintes documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo Referência de Minas Gerais e as Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba. A análise realizada indica que há ocorrências textuais referentes aos direitos humanos nos documentos estudados, embora grande parte destas seja superficial e imiscuída em textos descritivos de habilidades, segundo o modelo de aprendizagem previsto pela BNCC. Assim, embora tenhamos resultados quantitativos que corroboram a presença dessa temática, há pouca substância em termos qualitativos. Essa falta se dimensiona também no fato de que os textos não incluem aspectos básicos e visíveis de representatividade, inclusão e reconhecimento da diversidade identitária dentro da comunidade escolar, inclusive a partir da sub-representação dos temas da diversidade de gênero, sexualidade e inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD). Dessa forma, a presença dos direitos humanos nos documentos curriculares existe, mas não de forma a legitimar e reforçar princípios elementares da educação brasileira, como a igualdade de condições e o pluralismo previstos no texto constitucional, e também a valorização da diversidade e a elaboração de parte diversificada do currículo, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Currículo; Base Nacional Comum Curricular; Currículo Referência de Minas Gerais; Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba.

ABSTRACT

This dissertation, which is linked to the research axis "Educational Foundations and Practice" of the Graduate Programme in Education of the Federal University of Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM) proposes to develop a curricular analysis on the interaction between Human Rights and Education. With the advent of the 1988 Constitution in Brazil, the right to education gained new contours; such a prerogative henceforth contemplated not only a high-quality public school system but also the view of education as a tool to achieve other human rights. If before the promulgation of the Citizen Constitution, the educational system had been established within a market-based logic alone, offering student only the acquisition of selected contents, the new conception of education founded on human rights attempts to broaden students' horizons. Educational curricula are situated in a specific time and space and are connected to existing patterns of power and cultural capital. Based on this notion, this exploratory research aims to verify if human rights have, indeed, been contemplated in Brazilian curricula at the level of Ensino Fundamental II (6th to 9th year) in three stances of administrative reach (that is, the federal, state and municipal levels). To achieve this, respectively, three curricular documents are used: the Base Nacional Comum Curricular (BNCC); the Currículo Referência de Minas Gerais (Reference Curriculum of Minas Gerais) and the Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba (Municipal Curriculum of Uberaba). The analysis indicates that there are textual occurrences regarding human rights in the researched documents, although a large part of these are superficial mentions, imbued within the descriptive texts of abilities, according to the learning model that the BNCC espouses. Hence, though we have quantitative results which corroborate the presence of this theme, there is little of substance in qualitative terms. This lack is also expressed in the fact that the texts do not include basic and visible aspects of representation, inclusion and recognition of the diversity which exists in the school community, including through an underrepresentation of the themes of gender diversity, diverse sexuality and the inclusion of people with disabilities (PcD, in Portuguese). Therefore, the presence of human rights in the curricular documents exists, but not in a way which legitimises and reinforces some elementary principles of the Brazilian education system, such as the equality of conditions and pluralism that the Constitution foresees and also the promotion of diversity and the formulation of a diversified section in the curriculum, in the terms presented by the Lei de Diretrizes e Bases (LDB) of 1996.

Keywords: Human Rights; curriculum; Base Nacional Comum Curricular; Currículo Referência de Minas Gerais; Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está fundado na concepção de que existe uma relação direta entre a teoria, conceito e ideologia da educação pública. Acreditamos que, dentre outras representações, esses elementos estão expressos nos currículos. Para esse fim, fez-se necessário explorar, por meio de revisão bibliográfica, algumas obras referentes ao papel dos documentos curriculares provenientes da administração pública na educação brasileira.

Moraes (1996, p. 242) define a Administração Pública objetivamente como “a atividade concreta e imediata que o Estado desenvolve para a consecução dos interesses coletivos”. Tal atividade permeia os três entes federativos que compõem a República Federativa do Brasil: União, Estados e Municípios (art. 1º, CF). Assim, cada ente pode ser compreendido como uma esfera de poder detentora de autonomia político-administrativa, cujos órgãos compõem a estrutura da Administração Pública. É de cada uma destas esferas federativas que o ordenamento educacional público brasileiro emana.

Fairclough (2001) identifica que os textos são instrumentos de manifestação ideológica e carregam, portanto, discursos que contêm consequências na materialidade social em uma:

[...] visão de discurso como constitutiva – contribuindo para a construção, transformação e reprodução dos objetos (e, como veremos logo, dos sujeitos) da vida social. Isso implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela [...] (p. 66).

A mediação entre texto e prática social é realizada pela prática discursiva em si (Fairclough, 2001, p. 101), e compreende também duas de nossas preocupações. A primeira tem a ver com a questão se a penetração do discurso sobre Direitos Humanos (DH) tem espaço dentro da norma aplicável às três esferas (federal, estadual e municipal) da educação que analisamos, acessada por meio do currículo. Esse questionamento torna implícito o pressuposto o que o currículo tem legitimidade suficiente para declarar algo sobre conteúdos e normas a serem aplicadas no cotidiano educacional¹.

Em segundo lugar, perguntamo-nos se os currículos carregam em si um dispositivo que permita a docentes e discentes apropriar-se deste discurso. São os DH característica constitutiva do “pensar-se” e “realizar-se” o currículo, ou apenas uma perspectiva inserida ali de maneira superficial, em vista de abarcar competências escolares definidas burocraticamente? Isso traz

¹ Os questionamentos sobre seções que suportam, fundamentam e expandem os currículos oficiais, tal como o conceito do currículo oculto, é levado em conta dentro deste trabalho, no entanto não se configuram como questão central.

nossa investigação do campo descritivo para o normativo, dada a riqueza de referências que indicam a educação em DH como um instrumento valioso de modificação da realidade, que realizam o movimento do texto escrito rumo à prática social (Padilha, 2008; Ramos & Frangella, 2013; Silva, 2015).

Para compreendermos o processo de transformação da cultura escolar por meio da estruturação de uma legislação e planos educacionais alinhados aos Direitos Humanos, faz-se necessária a percepção de que o conceito de cultura escolar não é rígido, pois não escapa à multiplicidade de exemplos práticos que vemos no dia-a-dia, dentro dos sistemas de educação brasileiros.

Um traço comum à cultura escolar e ao cotidiano naqueles espaços nos é trazido por Eying *et al.* (2013), que identificam os elementos da diversidade e padronização como pontos de tensão no espaço escolar. Essa tensão se origina da necessidade burocrática de planejamento e definição de uma ordem artificial que simplifique os processos do cotidiano escolar, o que é importante na medida em que contemple a boa aprendizagem da maioria dos alunos; mas que também indica a pressão por sublimar os traços identitários e a diversidade discente nesse mesmo cotidiano, em nome da padronização. Nesse sentido, Azanha (1991, p. 68) sustenta que a escola possui uma função de integração cultural em face da diversidade que tem sido negligenciada.

Após o advento da Constituição Federal de 1988, a expansão da escolarização culminou na formação de um ambiente escolar heterogêneo, marcado pela diversidade. No entanto, se por um lado a presença de grupos sociais historicamente marginalizados representa um significativo avanço, por outro a mera inserção de tais estudantes na escola, não foi capaz de garantir a permanência e a aprendizagem. Candau (2012, p. 721) traz como resultado desse processo, altos índices de evasão escolar e distorção idade-série. Essas considerações também vêm à tona no debate teórico, no qual se faz relevante invocar Foucault (1987, p. 203), que alerta para os mecanismos de adestramento de corpos e punição social reproduzidos no espaço escolar:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao

extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

Este trabalho tem como finalidade precípua a análise da forma que o tema Direitos Humanos (DH) é tratado nos currículos escolares oficiais em nível nacional – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estadual - Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e municipal - Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba. Serão utilizados, respectivamente, os seguintes documentos curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e Matrizes Curriculares Municipais de Uberaba/MG. A análise desta pesquisa incidirá sobre o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), abrangendo os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Esses conteúdos representam de forma ampla o currículo oficial em escala nacional, estadual e local, com foco dado à proximidade geográfica da autora, residente em Uberaba, portanto mais próxima da realidade específica. Assim, como a escolha do município, a opção pela própria área da pesquisa também se relaciona com a trajetória acadêmica da autora que, após formar-se em direito, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro com o intuito de desenvolver uma pesquisa que interseccionasse Direitos Humanos, Diversidade e Educação. Tal propósito foi ao encontro da teoria curricular, por intermédio da orientadora, entrelaçamento que motivou e conduziu o desenvolvimento desta dissertação. Assim, o presente trabalho filia-se ao projeto “Um panorama da educação em Uberaba/MG: do século XIX aos dias atuais”, coordenado pela Prof. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira, uma vez que se preocupa em abordar também as especificidades do currículo local.

Fundamentados em estudos sobre o currículo tais quais o de Goodson (2007), Moreira (2011), Sacristán (2013) e Moreira e Silva (2018), trabalhamos aqui com o currículo em sua circunscrição de currículo formal, não contemplando em profundidade os aspectos do currículo oculto ou real, visto que o *corpus* analisado se trata de documentos oficiais; da mesma maneira, compreendemos que o currículo é um território de disputas de poder contínuas que não contém neutralidade em seu discurso, seja ele oficial ou extraoficial.

A abordagem de currículos formais nos leva a considerar a dimensão prescritiva destes. Acompanhamos a definição de Julia (2001), em que a cultura escolar está constituída de normas e práticas que definem como se ensina e aprende, e quais comportamentos fazem parte do horizonte de expectativas daquele ambiente. Isso nos permite pensar que as transformações da cultura escolar refletem na construção dos currículos, na medida em que abordagens curriculares prescritivas, completamente desvinculadas da conjuntura na qual o aluno se insere

têm fracassado (Goodson, 2007, p. 250). Goodson defende que um currículo como identidade narrativa substitua o currículo prescritivo:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (Goodson, 2007, p. 242.)

Nesse contexto, a educação em direitos humanos surge como mecanismo transformador da cultura escolar vigente que se moldou por meio de práticas de homogeneização, desatentas às vivências e marcas identitárias dos estudantes. Libâneo (2004, cap. II) atenta para o papel da escola na politização da sociedade, funcionando como espaço de formação de políticas e sua discussão, ativamente promovendo a participação cidadã nos processos políticos mais amplos.

Esta concepção humanizante se constituiu e se constitui, entre vários outros fatores, também por meio da norma curricular, podendo ser parte da concepção axiológica à medida em que órgãos públicos regulamentadores da educação tomam essa pauta como algo importante a ser apresentado, ensinado e discutido nas escolas.

Nossa pergunta norteadora, assim, pode ser desta maneira declarada: como os Direitos Humanos estão expressos nos currículos? O trabalho repousa em uma análise documental dos currículos de três esferas da administração pública (federal, estadual e municipal), destinados aos respectivos sistemas escolares. Essa pesquisa depende, também, de elementos prévios que estão dispostos no trabalho da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, exploramos a questão da relação entre Direitos Humanos e educação em escala global e nacional, através da história. Abordamos de maneira específica alguns períodos (imperial e república oligárquica, varguismo e ditadura e o pós-redemocratização) quanto ao que representaram na construção de um sistema de educação nacional, lastreados na ideia de que a Educação em si é um dos Direitos Humanos. Estabelecida a interrelação entre esses temas, o período pós-redemocratização é estudado mais a fundo, por sua relevância para o momento atual e por gozar de uma base legal ampliada, não só situada no texto constitucional de 1988, mas também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entre outros documentos.

No capítulo 2, tratamos do objeto de estudo do trabalho em maior foco. O capítulo contém uma contextualização do que significa o currículo, suas distinções e algumas abordagens, com o sentido de melhor explicitar qual é o campo do currículo formal, com o qual pretendemos trabalhar. O *corpus* documental, ali, é também apresentado de maneira completa,

com subtópicos dedicados aos currículos a serem estudados. A segunda seção do capítulo é dedicada à apresentação metodológica da pesquisa, que está balizada na análise de conteúdo (AC) na concepção de Bardin (2016), especificamente. Ali situamos os passos da pesquisa, incluindo os detalhes por trás da categorização escolhida para encontrar os temas de Direitos Humanos nos currículos.

O terceiro capítulo, por sua vez, concentra a análise de conteúdo do *corpus* documental propriamente dita, incidindo sobre os recortes já mencionados e tendo por escopo a obtenção de uma resposta sistemática ao problema de pesquisa relativa à cada documento analisado. Por fim, no último capítulo, pretende-se traçar um comparativo entre as análises dos textos curriculares estudados para dimensionar o grau de influência que a pauta dos direitos humanos exerce sobre cada esfera do ordenamento educacional público brasileiro (federal, estadual e municipal). Além disso, analisaremos a forma como o ordenamento educacional brasileiro interage com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

2 PERCURSO HISTÓRICO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

Neste capítulo, dividido em quatro seções, pretendemos construir um panorama histórico da transformação dos modos de interação entre direitos humanos e educação em escala global e nacional.

2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO EM ESCALA GLOBAL

A concepção de educação enquanto direito humano se consolidou ao longo da história global por meio de inúmeros documentos e campanhas que reivindicavam o ensino como elemento essencial para uma vida digna. Se para o indivíduo o acesso à educação representa, por vezes, uma ruptura com uma lógica excludente e elitizada da sociedade, a própria história do Direito à Educação nos remete aos rompimentos de estruturas políticas opressoras.

Fischmann (2009, p. 157) destaca que tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 são documentos jurídicos magnos elaborados em momentos pós-ruptura. Enquanto o primeiro é símbolo da retomada da discussão acerca de direitos inerentes ao ser humano após os horrores da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o segundo marca o fim do período ditatorial, com abusos contra os direitos humanos no Brasil (1964-1985) e a ascensão do Estado Democrático de Direito² que se materializou por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Conforme a autora:

Em ambos os casos, a educação tem papel central, exatamente por se tratar de reconstrução. Mais ainda: toda reconstrução é, de certa forma, uma nova construção, entrelaçando reivindicações antigas e novas, trazendo novas práticas e novas metodologias de luta (Fischmann, 2009, p. 157).

Os dois documentos jurídicos anteriores podem ser pensados conjuntamente em relação ao Direito à Educação, porque a Constituição de 1988 traz em seu art. 5º, LXXVIII, § 2º a inclusão dos direitos estabelecidos internacionalmente como forma de tutelar os direitos dos cidadãos (Fischmann, 2009, p. 157).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é, segundo Sorto (2002, p. 22), resultante das “tradições jurídicas, políticas e filosóficas ocidentais”, de forma que ela estaria

² Na experiência brasileira, o Estado Democrático de Direito foi instituído pelo art. 1º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que conferiu ao povo o controle do poder político da nação. Tal previsão indica que no País os princípios democráticos devem permear todos os elementos constituintes do Estado, inclusive a ordem jurídica (Silva, 1988, p. 21) como forma de proteger os direitos humanos, a separação tripartite dos poderes e a realização de eleições livres.

compelida a reproduzir a perspectiva liberal que trata as questões sociais com superficialidade, alheia à necessidade de prestação estatal para a consecução de seus próprios objetivos. Isso porque, o texto da DUDH confere maior importância aos direitos civis e políticos alinhando-se à lógica do liberalismo clássico que tende a priorizar a liberdade individual e a não intervenção do Estado na economia em detrimento dos direitos sociais (Sorto, 2018, p. 222). Para a garantia da dignidade humana, especialmente nos países mais pobres, não basta que instrumentos internacionais proclamem a liberdade e a igualdade perante a lei como princípios fundamentais, sendo necessário que o Estado, por meio de prestações estatais, regulamente e garanta serviços públicos capazes de atender as necessidades básicas da população como saúde e educação.

No entanto, o autor ao lançar mão do pensamento de Wilde (2007) faz um contraponto: por ter sido redigido de maneira aberta, o texto jurídico abriu precedentes para que países de diferentes culturas pudessem se identificar com os princípios e assim compor o movimento global de direitos humanos. Corroborando a pretensão da Declaração de articular um universalismo cultural, na Conferência de Viena em 1993, os países participantes acordaram que, o respeito às particularidades culturais, não pode ser utilizado como justificativa para violações de direitos humanos.

Neste ponto, é importante salientar que a expressão “Direitos Humanos” se consolidou a partir do momento que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os tratados internacionais resultantes de seus desdobramentos passaram a proteger direitos considerados universais e inalienáveis. A expressão, portanto, diz respeito ao direito internacional público e aos tratados internacionais de proteção.

Não há um rol taxativo de direitos humanos, uma vez que estes são constituídos por meio da historicidade. Isso implica que a construção se dá ao longo da história, na medida em que as demandas sociais, fundadas sob a perspectiva da autonomia e dignidade da pessoa humana, se transformam (art. 5º, § 2º, CF).

Quanto aos aspectos formais, o documento é composto por 30 artigos e um preâmbulo. A primeira parte aborda direitos civis e políticos (art. 1º ao 21), enquanto a segunda parte dispõe sobre os direitos econômicos, sociais e culturais (art. 22 ao 30).

Fischmann (2009, p. 158) arrola seis instrumentos de promoção e tutela dos direitos humanos decorrentes da Declaração Universal capazes de subsidiar a discussão sobre o direito à educação e suas implicações:

- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);

- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, quanto os documentos internacionais que a sucederam são partes integrantes do Ordenamento Jurídico Brasileiro, de forma que não devem ser desassociados das múltiplas demandas no plano social referentes à luta por educação.

Dias (2007, p. 442) relaciona a evolução do direito à educação à evolução dos próprios direitos humanos e cita a Declaração de Viena (1993) como o ápice do entrelaçamento entre os direitos humanos e a educação. Para além do reconhecimento da educação como um direito universal e alienável, a década de 1990 marcaria a formalização de um pacto global para a promoção da educação em direitos humanos.

O documento ainda tem um importante papel na reafirmação da igualdade de gênero, porquanto ratifica o direito da mulher à educação em todos níveis:

No contexto da Conferência de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, assim como da Proclamação de Teerã de 1968, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma com base no princípio de igualdade entre mulheres e homens, o direito da mulher a uma assistência de saúde acessível e adequada e ao leque mais amplo possível de serviços de planejamento familiar, bem como ao acesso igual à educação em todos os níveis (Viena, 1993).

Entendemos que o recorte de gênero é fundamental para qualquer iniciativa de promoção do direito à educação, pois, conforme esclarece Machado (2019, p. 52), embora este direito tenha sido conquistado pelas mulheres antes mesmo dos direitos políticos, o acesso à educação formal não representou uma democratização de oportunidades. A inserção da mulher em ambientes formais de ensino nos séculos XIX e XX ainda servia à uma lógica machista que se consubstanciava na separação de conteúdos com base no gênero e nas poucas possibilidades de carreira para as mulheres que conseguiam concluir os estudos.

Em que pese a importância da consecução de instrumentos jurídicos declarativos de direitos inerentes à condição humana e indicadores de condições mínimas necessárias para uma existência digna, o impacto global de tais documentos não foi capaz de garantir que as prerrogativas neles contidas fossem asseguradas. No que tange ao direito à educação, um relatório do ano de 2020, fornecido pelo Instituto de Estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mapeou o analfabetismo mundial e apontou a disparidade de gênero no acesso à educação por meninas e mulheres. Segundo o

documento, que levantou dados em 150 países, 774 milhões de adultos acima de 15 anos ainda são analfabetos, sendo 64% desse grupo composto por mulheres.

No contexto brasileiro, pesquisadores estimam que, cerca de 1,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não tem acesso à educação formal e anualmente, meio milhão de jovens chegam a fase adulta sem concluir a educação básica. A magnitude da consequência desta violação ao direito humano a educação não impacta apenas no futuro do indivíduo que será permeado por privações em diferentes âmbitos, mas também na estrutura política e econômica de todo país (Barros, 2021, p. 10).

Como forma de compreender a construção da educação como direito humano no Brasil, bem como seu papel no alcance dos demais direitos, analisaremos, na sessão seguinte, como este direito fundamental se manifestou nas diversas constituições do país, desde a Constituição Imperial brasileira de 1824 até a atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como de algumas normas jurídicas que dela decorreram. Vieira (2019, p. 306) afirma que a forma como o direito à educação se apresenta em um texto constitucional está diretamente ligada à sua relevância dentro de determinado período histórico. Passaremos, portanto, ao exame dos textos constitucionais com foco nos elementos do contexto em que foram concebidos.

2.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO NO BRASIL: PERÍODOS IMPERIAL E REPUBLICANO OLIGÁRQUICO (1822-1930)

No âmbito nacional, conforme assevera Cury (2005, p. 21), o direito à educação já estava previsto pela Constituição Imperial brasileira de 1824, que em seu art. 179, arrolava a educação escolar como um direito e garantia a instrução primária gratuita a todos cidadãos brasileiros. A prerrogativa foi regulamentada três anos após a promulgação da Constituição pela primeira Lei de Diretrizes e Bases do país, que tratava do currículo que deveria ser adotado por todo império. Assim, apesar da liberdade de pensamento já se configurar como garantia constitucional, o ensino da doutrina católica foi imposto em todos currículos escolares (Cury, 2005, p. 22 e 23).

Entretanto o esvaziamento da norma se revelava na medida em que o próprio conceito de cidadão era em essência excludente. Se por um lado a lei maior aboliu, ao menos na teoria, os castigos cruéis perpetrados aos negros escravizados, estes ainda eram coisificados e

considerados propriedade privada de seus senhores. As mulheres, por sua vez, também não foram contempladas pela legislação imperial, porquanto ainda não haviam sido alçadas à condição de cidadãs e sequer possuíam direito ao sufrágio (Cury, 2005, p. 22).

Já no período republicano (1889-1930), ao menos no campo formal, a Constituição de 1891 expandiu os direitos civis e concebeu direitos políticos, lançando mão de uma filosofia não intervencionista que postulava uma sociedade de indivíduos iguais (Cury, Horta; Fávero, 1996, p. 12). Evidentemente, o discurso de igualdade no texto constitucional nada mais era do que um mecanismo perpetuador das desigualdades em uma sociedade constituída por negros recém-libertos, indígenas, mulheres e analfabetos historicamente excluídos de qualquer prestação estatal.

Cury (2005, p. 23) aponta que apesar das grandes expectativas criadas pela instauração de um governo representativo, federativo e presidencialista, mulheres ainda não eram alcançadas pelos direitos políticos. A assembleia constituinte republicana, ao se esquivar de todas dívidas históricas e das demandas por direitos sociais, ainda cometeu um retrocesso em relação ao ordenamento de 1824: o texto não previu a gratuidade do ensino primário (Cury, Horta; Fávero, 1996, p. 16).

Ainda segundo Cury (2005, p. 24), a retirada da gratuidade de ensino, consistiu em um corte liberal que colocava sobre o cidadão a responsabilidade de arcar com o próprio ensino. Tal conjuntura, não surpreendentemente, coincide com a autorização constitucional de oferta de ensino pela iniciativa privada. A Constituição Republicana, portanto, ao não vincular nenhuma verba tributária para a educação e, ao mesmo tempo, autorizar o ensino privado, contribuiu para a perpetuação das profundas desigualdades sociais existentes e para ampliação do abismo entre os brasileiros letrados e não letrados.

Uma questão que permeou todas as discussões acerca da educação no período republicano e até hoje protagoniza debates no meio acadêmico é a laicidade do ensino em contraposição à existência de escolas orientadas por ideologias religiosas. Os constituintes de 1891 não se esquivaram do desafio político de romper com a tradição do Padroado, de forma que a Constituição de 1891 previu expressamente no parágrafo 6º do art. 72 a separação entre Igreja e Estado e a laicidade dos estabelecimentos públicos (Cury, Horta; Fávero, 1996, p. 17).

2.3 PERÍODOS VARGUISTA E MILITAR (1930-1985) E AS ORGANIZAÇÕES EM PROL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Apenas em 1934, com a constituição republicana pós-Revolução de 30, a concepção de educação como direito universal passa a ser expressa em um texto constitucional:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

No entanto, como aponta Dias (2007, p. 445), a universalização do ensino compreendia, de fato, apenas os estudantes regularmente matriculados em instituições de ensino. Rocha (1996, p. 163) explica a origem desta discrepância:

A concepção original dos renovadores é formulada pela 5ª Conferência: “A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos dezoito anos, no processo educativo ulterior”. Há uma ambiguidade nesta formulação, pois a obrigatoriedade poderá recair tanto ao Estado, a quem compete fornecer os meios, como ao cidadão, a quem compete reclamar os meios. Frente à contradição de estabelecer um mesmo dever de obrigatoriedade a quem tem funções precisamente opostas (fornecer/reclamar), a posição dos renovadores titubeia em ser incisiva no que se refere ao dever estatal.

Assim, em termos práticos, a obrigatoriedade da educação foi limitada à obrigatoriedade de frequência, de forma que um direito proclamado universal era aplicável apenas aos estudantes que já possuíam acesso ao ensino formal. Dias (2007, p. 445) denomina tal incongruência entre o direito instituído e a falta de efetividade de “vício de origem”.

Muito embora na Carta de 1934 o Estado ainda não tinha tomado para si a responsabilidade de pavimentar o acesso de crianças e adolescentes à escola, o texto constitucional sinaliza avanços na materialização do direito à educação. Rocha (1996, p. 166) afirma que os constituintes não se esquivaram de estabelecer a destinação de recursos públicos para a educação e a possibilidade de financiamento público ao aluno carente para a inserção no ensino privado.

As décadas seguintes, segundo Dias (2007, p. 445), foram marcadas por um movimento em defesa da universalidade da educação, da obrigatoriedade escolar e da gratuidade do ensino protagonizado por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Como aponta Saviani (1996, p. 79), as movimentações políticas e acadêmicas de militantes da educação culminaram na "Campanha em Defesa da Escola Pública", iniciada em 1959 e liderada por Florestan Fernandes.

Entretanto, o autor pontua que, apesar de ter uma clara liderança, o movimento estava longe de constituir uma militância hegemônica em prol de suas pautas, uma vez que abarcava intelectuais de diferentes ideologias:

Com efeito, pode-se identificar, grosso modo, entre os defensores da escola pública, três grupos distintos: os liberais-pragmatistas, os liberais-idealistas e os de tendência socialista. Os primeiros provêm do movimento da Escola Nova e se encontram na origem do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948. Entre eles se situam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góis e Anísio Teixeira o qual esteve mais em evidência durante a Campanha, em razão dos ataques que vinha sofrendo, na condição de diretor geral do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), por parte dos defensores da Escola Particular. O segundo grupo era composto por professores da USP ligados ao jornal O Estado de S. Paulo, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, que redigiam os editoriais de educação do jornal, João Eduardo Rodrigues Villalobos e o próprio diretor e proprietário de O Estado de S. Paulo, Júlio de Mesquita Filho. No terceiro grupo se situavam os professores ligados a Florestan Fernandes através da Cadeira de Sociologia, como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, além de outros não-vinculados à referida cadeira, como Wilson Cantoni (Saviani, 1996, p. 80).

A baixa efetividade das normas atinentes ao direito à educação, apesar do forte movimento de resistência que se delineava, fez com que o Brasil chegasse à década de 60 com quase 40% da população analfabeta. Como forma de conter o avanço do analfabetismo a União Nacional dos Estudantes (UNE) e parte da Igreja Católica passaram a promover a educação popular, em especial, o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire (Bittar; Bittar, 2012, p. 161).

O método freiriano revolucionou o modelo tradicional de alfabetização, porque se alinhava às vivências dos educandos trabalhadores que não se adequavam aos limites dos espaços formais de educação. Brisola (2021, p. 208), ao lembrar o trabalho profícuo do educador no início da década 60, cita a experiência que ficou conhecida “Quarenta horas de Angicos”, na qual Freire, por meio de suas práticas educacionais inclusivas, alfabetizou cerca de 300 trabalhadores no estado do Rio Grande do Norte. O método de alfabetização de Paulo Freire seria implementado em todo país pelo Programa Nacional de Alfabetização, mas o projeto foi interrompido e o educador exilado com o golpe civil-militar de 1964.

Com o início do período ditatorial, educadores, intelectuais e militantes da educação foram perseguidos em uma constante violação aos direitos humanos. Paradoxalmente, entre os anos de 1964 e 1985 ocorreu a expansão da escola pública. Bittar e Bittar (2012, p. 162) explicam a incongruência desta relação ao lembrar que a base produtiva do modelo econômico demandava uma população minimamente escolarizada:

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria.

A expansão do ensino público no período ditatorial, portanto, não consistia em um projeto político comprometido com a construção de escolas públicas capazes de ofertar um ensino de qualidade às classes menos abastadas. Tratava-se de um mecanismo utilitarista no qual a educação deixava de ser um fim em si mesmo, para se tornar um meio de formação de trabalhadores minimamente escolarizados e compatíveis com as demandas da base produtiva de um governo autoritarista. Além disso, a escola pública do período ditatorial, longe de se constituir como espaço de construção de pensamento crítico e plural, tornou-se um instrumento de aparelhamento ideológico do regime militar.

2.4 REDEMOCRATIZAÇÃO (1985-1988) E A CONSTITUINTE DE 1988

No processo de reabertura política e redemocratização do Brasil, cujo apogeu considerase atingido na Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e 1988 (ANC), o direito à educação foi reafirmado como pauta pública que mobilizava setores diversos da sociedade civil em torno de disputas e negociações que pudessem dirigir o novo projeto nacional na questão educacional. É de ampla sabedoria que, em seu artigo 6º, a Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação como direito fundamental social e, portanto, tal direito está sob a égide da supremacia dos direitos humanos.

Para além dessa afirmação do texto constitucional, porém, o regime estabelecido na educação brasileira pós-1988, foi ao mesmo tempo herança de uma conjuntura política e institucional única e teve expressa, pelo próprio texto do documento, uma gama de dispositivos garantidores desse direito, representando avanço inegável frente às constituições anteriores, embora com limitações. Avaliemos, em seguida, como se materializaram esses dois aspectos formativos da educação brasileira desde então.

Maria Francisca Pinheiro (*in* Fávero, 2008) identifica três iniciativas que puderam engendrar o debate educacional nos anos que sucederam à redemocratização formal e

antecederam a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). A primeira trata de um influxo de artigos em publicações, em particular aquelas mais renomadas, pertencentes ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sobre o direito à educação e a presença do tema nos textos constitucionais da história do Brasil – revisões próximas ao que este mesmo capítulo tem como objetivo.

A segunda iniciativa descrita por Pinheiro é aquela da atuação direta dos interessados no tema da educação nacional em associações e fóruns, garantindo o espaço de organizações da educação nas discussões. O legado dessas organizações, como o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público, foi o de trazer para o debate legislativo as perspectivas que guiavam o fazer a escola brasileira (2008, p. 335). Esse fórum em particular enviou uma proposta detalhada à constituinte, que manifestava opiniões ainda hoje perscrutadas no discurso sobre política educacional:

Os princípios gerais que orientaram o documento do Fórum foram: a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso, permanência e gestão da educação; a qualidade do ensino; e o pluralismo de escolas públicas e particulares (Pinheiro *in* Fávero, 2008, p. 338).

A existência dessa participação direta de organizações estabelecidas e também as incursões do campo acadêmico, realizando pesquisa educacional, demonstram que o momento político às portas da Constituinte era consideravelmente mais heterogêneo, plural e, por conseguinte, mais dinâmico e dividido. É importante frisar que a participação dessas organizações na moldura do debate público está baseada, ainda mais fundamentalmente, no relativo aumento de organização de classe e ofícios dentro do campo dos profissionais da educação.

Saviani (2013, p. 208-209), ao retomar esse retrato histórico dos anos 1980, indica que a década foi um dos momentos de maior mobilização dos trabalhadores da educação no século, comparável à década de 1920, que fez emergir o movimento da Escola Nova. Professores, desde o final dos anos 1970, estavam em uma escalada de associação e adesão à Confederação de Professores do Brasil (CPB); mas não apenas de professores se constituía o novo movimento. Participavam também entidades tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), para contarmos apenas dois exemplos.

Essa crescente de mobilização acompanhava o processo de reabertura política ao mesmo tempo em que se consolidava a tempo de influenciar na futura Constituinte. Pinheiro destaca também que, na própria condução da ANC, havia espaço destinado à interação direta e

propagação dessas propostas, as sugestões populares, audiências públicas e emendas populares (*in* Fávero, 2008, p. 345), o que garantia, ao menos em nível formal, um espaço de discussão relativamente aberto, distante dos ambientes de outorga ou política de gabinete anteriormente experimentados.

No texto constitucional, o artigo 6º, que estabelece como o legislador caracterizou a educação, é pormenorizado de maneiras mais práticas no Capítulo III, artigos 205 a 214. O texto do art. 205 declara que:

A educação é 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).

Está expandida a discussão sobre as normas da educação, para além de uma garantia inerte. Na contramão disso, o art. 205 estabelece uma rede de responsabilidades em torno da garantia constitucional do direito, que recaem sobre Estado, família e sociedade³.

Além disso, os fins da educação ali descritos, sendo desenvolvimento pleno, preparo para a cidadania e trabalho, são amplamente claros, além de existir uma extensão desses fins proposta no texto do art. 214, indicando também a “erradicação do analfabetismo” e “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988). O artigo, portanto, demonstra que o trato com a questão educacional na CF/88 não está restrito ao mero reconhecimento e/ou promoção do direito humano sem materialidade. Há ali uma expressa declaração dos agentes que o devem garantir, e rumo a quais objetivos.

É importante retomar uma distinção realizada por Saviani (2013), quanto aos diferentes aspectos de uma política educacional, utilizando aqui a nomenclatura do autor. Um Sistema Nacional de Educação, que é o conjunto de escolas, universidades, outras instituições e indivíduos a elas ligados, funciona fundamentado em Princípios Educacionais, que são objetivos e diretrizes amplas, que servem como horizonte da prática educativa.

A fim de “aproximar o Sistema da realidade desejável, expressa nos Princípios Educacionais” (p. 210), tal sistema se proveria de um Plano Nacional de Educação. Saviani indica que essas categorias são tipos idealizados; pensamos que, mesmo que o sejam, servem

³ A descrição de Estado e família como agentes coparticipantes na promoção do direito à educação, ao mesmo tempo em que dissolveu a competência exclusiva do Estado no oferecimento do ensino, gerou uma ambiguidade jurídica que, a nível de exemplo, muito mais tarde, abriria questionamentos como o que levou ao julgamento amplamente repercutido do Supremo Tribunal Federal em 2018, que, na ocasião, declarou improcedente a tese de que a Carta Magna aceitava a opção do *homeschooling*, isto é, o ensino praticado em casa, em detrimento da matrícula em instituição de ensino público ou privado (Cf. Brasil, 2018).

para explicar de maneira didática as diferenças entre os três aspectos, que constituem política educacional completa ou mais próxima disso.

Essa explicação é relevante pois o mesmo autor, ao se debruçar sobre a questão da educação na CF/88, consegue categorizar com clareza o que ela indica. A questão dos princípios é bem delineada no Capítulo III, e fornece fundamento que informe um plano de educação. Esses princípios estão dispersos nos diferentes artigos, mas encontram uma enunciação específica no artigo 206:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Uma pluralidade de princípios, assim, garantiria o estabelecimento de um horizonte factível para a educação nacional. Nota-se que o legislador, na redação do art. 206, garantiu atenção primordial à educação pública, utilizando-a como base de exemplo e direcionando obrigatoriedades do Estado frente a ela de maneira exclusiva, como nos incisos IV, VI, VIII e IX. Declarados esses princípios, a CF/88 contém um gérmen de um sistema e planos para a educação nacional, seguindo a tipologia de Saviani.

O autor, porém, ressalva que tanto o texto da CF/88 foi negociado politicamente com fim a garantir benefícios às escolas privadas, quanto a rede pública não recebeu legislação que efetivasse as conquistas constitucionais por ela alcançadas; caso exemplar é o da gestão democrática (Saviani, 2013, p. 216).

Além dessa questão, por uma omissão proposital do texto constitucional, que se limita a indicar que o assunto deveria ser legislado por leis ordinárias, também os termos da cooperação entre União, estados e municípios no campo da educação pública não foram determinados, o que não formou um sistema real de educação (Saviani, 2013, p. 217-220) e, assim, apresenta limitações à efetividade da política pública educacional.

Se não há o cumprimento efetivo do que declara a constituição, o direito é efetivamente garantido, por mais que sua presença seja indiscutível no texto constitucional? Essa é uma discussão jurídica que pode alongar-se; está fora do escopo deste trabalho. Para fins de

completude, é válido que se discuta a questão de maneira ampla. Se por um lado a CF/88 dedica à educação um lugar de destaque como direito humano e, por isso, presumido e supremo, por outro lado a admissão da responsabilidade do Estado em sua promoção e efetivação, no art. 205, abre uma série de questionamentos possíveis.

A educação, na condição de direito de prestação social, pode ser exigida pelo indivíduo ao Estado. Assim, parece haver uma demonstração de que, no mínimo, o Estado toma para si responsabilidades de realizar política social ativa por quaisquer meios, em busca de satisfazer tal prestação (Canotilho, 2003, p. 408-409; Dias, 2007, p. 447); o não-cumprimento dessas políticas indicando omissão por parte estatal (Werner, 2017).

Em 2024, com quase 35 anos de vigência do texto constitucional, vemos que a legislação quanto à educação e, particularmente, quanto aos modos de proporcionar uma educação pública de maneira mais ampla, teve contribuições em leis ordinárias também. A existência dessas iniciativas legisladoras sobre a educação nacional, por mais que devam ser compreendidas de maneira crítica, parecem caracterizar que a educação é uma pauta contínua da sociedade democrática brasileira pós-1988. São marcos importantes nessa caminhada, e aqui discutiremos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), aqui referenciado como ECA, e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96).

É relevante o fato de que o ECA é aprovado cerca de dois anos após a promulgação da Constituição Federal, navegando um momento do que Santos chama de “redimensionamento dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação se destaca como o mais importante” (2019, p. 7). A autora repercute também algumas das contribuições que o ECA trouxe para a fundamentação da educação de crianças e adolescentes, o público principal da educação básica em uma sociedade na qual há obrigatoriedade e promove-se a universalidade do ensino.

Segundo ela, a rede de proteção de crianças e adolescentes, por meio do reconhecimento de seus direitos é fortalecida por meio da escola, de acordo com as disposições do ECA, reconhecendo que esses públicos são merecedores de atenção e privilégios especiais, no entanto sem retirar deles a autonomia básica garantida a todo e qualquer sujeito de direitos (Santos, 2019, p. 8-9), sem previsão de qualquer tutela que lhes seja limitadora no exercício da cidadania.

A passagem da LDB pelo Congresso Nacional forneceu ainda mais dispositivos de financiamento e administração da educação pública. Um ponto que Saviani realçou, pois dialoga diretamente com a questão do sistema nacional de ensino, foram as regras quanto ao desenvolvimento das escolas municipais (2013, p. 219), o que aumentou ainda mais a rede de

partes interessadas no ensino público nacional, em especial quanto às repassagens de verba. No plano dos princípios, a LDB também contribui com uma visão de educação cuja oferta é dever do Estado e define o espaço da escola como um espaço de formação de cidadania (Dias, 2007, p. 9), dessa forma complementando a fórmula de emancipação cidadã já apresentada no ECA.

Tendo em vista que, neste capítulo, cuidamos de apresentar como o direito à educação esteve presente em cada constituição, na atualidade a CF/88 se vê bastante alterada, em virtude da passagem de leis ordinárias bastante amplas, como a LDB, além das emendas constitucionais sobre a educação.

A título de exemplo, deixamos aqui o caso da própria extensão da obrigatoriedade do ensino. Enquanto a constituição, em seu texto original no inciso I do art. 208, estipulava a obrigatoriedade apenas de ensino fundamental gratuito (Brasil, 1988), a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, inclui a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo, assim, os níveis infantil e médio, além de uma provisão anteriormente emendada, de que qualquer um possa ter o mesmo direito caso não o tenha usufruído na idade própria (Brasil, 2009). Esse novo dispositivo impõe obrigações ao Estado ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da ampliação do acesso efetivo dos cidadãos a um sistema de ensino que seja cada vez mais completo.

Apresentado o percurso histórico do direito à educação como direito humano no contexto brasileiro, faz-se necessário adentrar na base teórico-metodológica da pesquisa, capítulo no qual abordaremos a metodologia escolhida e sua adequação ao objeto e problema, os conceitos teóricos essenciais que fundamentam nossa análise e os modos de fazê-la, incluindo o acesso que temos a materiais semelhantes e como pretendemos aplicar os princípios metodológicos ao nosso *corpus* específico. Identificamos uma correlação importante entre os pressupostos teóricos e a escolha metodológica, de maneira que são interdependentes e torna indispensável alicerçar-se nos primeiros para compreender de que maneira trabalharemos com os últimos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo, dividido em nove seções, consubstancia-se na base teórica-metodológica da pesquisa. Inicialmente, dissertaremos sobre o conceito de currículo que subsidia nossa análise, sua dimensão política e algumas abordagens advindas da teoria curricular para melhor identificação de nosso campo de trabalho. Na sequência, o corpus documental escolhido será detalhado, de forma que traçaremos um panorama de cada currículo para, só então, apresentar a metodologia escolhida e os conceitos mobilizados durante sua aplicação. Realizaremos ainda um levantamento das produções sobre o tema realizado junto às bases de dados da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para demonstrar a relevância e ineditismo da produção. Por fim, no último tópico apresentaremos as categorias eleitas para análise, bem como os passos da pesquisa.

3.1 CURRÍCULO ESCOLAR E SUA DIMENSÃO POLÍTICA

De acordo com Goodson (1995, p. 31), o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, a qual pode ser traduzida como correr, referindo-se à percurso. Etimologicamente, ainda segundo o autor, a origem da palavra indica que o currículo deve ser compreendido como um curso a ser seguido ou apresentado.

Para chegar à um conceito abrangente de currículo, Saviani (2016, p.55) lembra que usualmente este é compreendido como um programa que traz os componentes de um curso ou os tópicos de uma disciplina. Contudo, pesquisadores, como Luckesi (2002, p.14) e Libâneo (2008, p. 151), construíram uma definição mais ampla do termo, de forma que ele passou a abranger todas as atividades educativas desenvolvidas dentro do espaço escolar. Tal concepção é criticada por Saviani, porque vai ao encontro ao conceito de atividades extracurriculares.

Ao considerar todas as atividades escolares como curriculares, pesquisadores apagam a linha que divide o curricular do extracurricular e conferem à todas atividades o mesmo peso, o que Saviani (2016, p.56) considera a abertura de um precedente temerário capaz de gerar uma descaracterização do conteúdo escolar formal. Esta incongruência é resolvida por Saviani com a inserção do adjetivo “nucleares” na definição de currículo.

Com essa retificação, a definição passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Fica, assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são

extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (Saviani, 2016, p.56-57).

Filiamo-nos ao conceito proposto por Saviani, uma vez que entendemos o currículo como um sistema muito mais complexo do que um rol de disciplinas dentro de um programa, ao passo que reconhecemos a necessidade da distinção entre atividades curriculares e extracurriculares, até pela natureza da pesquisa proposta que se concentrará no conteúdo sistematizado dos currículos formais.

O alinhamento à concepção de Saviani preconiza ainda que esta pesquisa não se distanciará das relações sociais que – apesar de moldarem a cultura escolar – não se apresentam nos currículos. Com efeito, conforme o próprio autor assevera (2016, p. 57), o saber sistematizado não implica na existência da escola, de forma que as condições de transmissão e assimilação do conhecimento devem ser garantidas.

Tais condições se confundem com a garantia dos Direitos Humanos das crianças e adolescentes, bem como com uma educação atenta ao respeito aos direitos humanos e eliminação das discriminações no espaço escolar que viabilize um ambiente propício para a aquisição da cultura letrada por todos aprendizes.

Partindo de uma perspectiva marxista, Saviani (2016, p. 58), defende que “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam”. Desta forma, a democratização da educação não se materializa na expansão do acesso ao espaço escolar, mas sim na garantia de que todos alunos frequentadores deste espaço desenvolverão as habilidades necessárias para dominar o saber elaborado.

Nesse sentido, Pasqualini (2018, p. 01), pautando-se em Saviani, formula três teses em torno da concepção geral de currículo: i) O currículo constitui um meio do trabalho pedagógico e, como tal, reveste-se de uma dimensão política; ii) O currículo escolar deve contemplar os conhecimentos clássicos da Filosofia, da Ciência e das Artes e iii) A seleção dos conhecimentos que deverão compor o currículo escolar deve ser orientada pelo movimento de problematização da prática social e implica disputa político-pedagógica.

A primeira tese se relaciona intimamente com o conceito proposto por Saviani que considera o currículo um meio da ação educativa para atingir determinado fim, sendo, portanto, mobilizado por objetivos que ainda não foram alcançados. Enquanto os objetivos relacionam-se às finalidades, os meios apontam as estratégias e recursos que devem ser utilizados para a consecução dos objetivos. De acordo com Pasqualini (2018, p. 04), a constatação deste objetivo

que se deve perseguir passa pelo crivo político, já que revela as expectativas humanas sobre a educação e deve estar articulado com intencionalidade pedagógica.

A segunda tese, ainda conforme Pasqualini (2018, p. 10), contempla a defesa dos conhecimentos clássicos da Filosofia, da Ciência e das Artes no ambiente escolar como diretriz da pedagogia histórico-crítica. Saviani (2021, p. 59) define o clássico na escola como a “transmissão-assimilação do saber sistematizado” e a “fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola”. Posicionar-se em favor da manutenção político-pedagógica do conhecimento clássico, é confrontar uma tendência de ocupação dos currículos com excessivas atividades extracurriculares e conteúdos de senso comum, em detrimento do conhecimento metódico e teórico (Pasqualini, 2018, p. 10).

Por fim, a terceira tese diz respeito à seleção dos conhecimentos que compõem o currículo escolar, que, para Pasqualini (2018, p.14), vinculam-se à prática social global. Para a autora, a formulação de um currículo universal, que represente toda a sociedade não é possível, ao passo que a formulação de um currículo local e desarticulado da totalidade não é recomendável. A escolha de quais aspectos da prática social serão inseridos no currículo, portanto, também é uma questão política que determina quais situações sociais necessitam ser esclarecidas no ambiente escolar.

A fim de delimitar nosso uso da concepção de currículo neste trabalho, segue-se uma seção que busca apresentar resumidamente três ideias de currículo, definições estas a partir das quais buscamos identificar melhor qual currículo compõe nosso *corpus*.

3.2 CURRÍCULO FORMAL, CURRÍCULO OCULTO E CURRÍCULO REAL

A problemática do currículo na Educação é histórica, remetendo às várias tentativas formal-institucionais pelas quais se almejou planejar a educação de um grupo amplo. A ideia de padronização dos currículos, tornando-os documentos, nos faz pensar também sobre a própria materialização do Estado-nação (entre os séculos XVIII e XIX, particularmente), e como os programas educacionais foram um instrumento de reforma importante para a construção da nacionalidade e identidade nacional (Cambi, 2002).

No contexto de expansão dos ideais iluministas pelo mundo ocidental e ocidentalizado (pela colonização), a consideração da razão como virtude e objetivo para o ser humano individual e pensante também trouxe novas ideias ao campo educacional, que se consolidou como a esfera da “moldagem” do ser humano por excelência (cf. Cambi, 2002; Tröhler, 2013).

Essa virada iluminista que tornou comum cada vez mais uma maneira de pensar os processos educativos a partir de princípios racionalizantes nos traz à primeira grande concepção de currículo, a do currículo formal. O currículo formal é geralmente disposto por documento oficial, e representa normas, parâmetros, paradigmas, métricas e objetivos que são planejados a partir de uma máquina burocrática estatal. Esses elementos, conjuntos assim, representam um discurso oficial sobre o que se ensina na escola, mas ainda além disso, sobre o próprio papel da educação, seus princípios norteadores e seus resultados esperados.

O currículo formal ou normativo representa uma visão que é marcada pela institucionalidade e geralmente passa por um processo de planejamento que, embora tenha aspectos participativos em regimes democráticos, efetivamente representa apenas uma perspectiva vinda de cima para baixo, imposta pela estrutura governamental. As demandas percebidas e reivindicadas nas unidades de ensino têm impacto reduzido sobre o documento já produzido e aceito, que continua a estabelecer padrões mesmo que a situação material mude. Neste trabalho, nosso objeto de pesquisa é este tipo de currículo, cujo *corpus* específico será apresentado na seção seguinte. Assim, a maior parte de nossas considerações versa sobre o que consta dos currículos formais.

Para além desses currículos, porém, é necessário apresentar as duas outras concepções de currículo presentes na literatura atual: o currículo oculto e o currículo real. O currículo oculto é definido por Bittencourt (2011, p. 104) como:

[...] ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. (2011, p. 104).

Como resultado da interação entre variáveis diversas no ambiente escolar, inclusive como produto da tensão entre currículo formal e currículo oculto, é útil que também utilizemos o conceito de currículo real, que representa “o que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos” (Bittencourt, 2011, p. 104). Ao pensar sobre o que efetivamente transcorre na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, encontramos uma estrutura bem descritiva em Sacristán (2013, p. 29): um “currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos e em um contexto”, que proporciona “efeitos educativos reais”. É importante que delimitemos aqui nossa análise ao currículo formal e ao mesmo tempo apresentemos essas outras concepções de currículo pois elas têm uma interação direta com os DH.

Na definição de Bittencourt (2011) quanto ao currículo oculto podemos ver uma dessas interações: mesmo que o currículo formal atenda às demandas de respeito aos DH e identifique-

os como peça importante do ensino-aprendizagem, o documento não tem, em si, o poder de transformar os currículos ocultos, expressos de maneira altamente específica a cada ambiente escolar e que ainda podem estar carregados de preconceitos originados de atitudes socialmente reproduzidas dentro e fora dos muros da escola.

A maneira com que esses temas são abordados na realidade certamente escapará à alçada deste trabalho, pois fazê-lo demandaria uma pesquisa com desenho diferente e que eventualmente teria coleta de dados junto a estudantes e profissionais da educação. Existem, no entanto, limitações éticas para a realização de tal pesquisa, que, não obstante se mantém como uma possibilidade de futuras investigações científicas.

Apresentada a questão do currículo de maneira muito breve, reafirma-se aqui a importância e o interesse por trabalhar com o currículo formal. Mesmo que não represente fielmente a totalidade da experiência escolar, na condição de documento oficial, esse currículo continua a ser uma expressão de discurso carregado de relações de poder que, direta e indiretamente, é utilizado como a referência para o fazer docente. Os currículos formais que formam nosso *corpus* são melhor explorados nas seções adiante.

3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

O processo que culminou na homologação da Base Nacional Comum Curricular teve seu início com a promulgação da Constituição Federal de 1998, que previu em seu art. 210 a “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Oito anos depois, em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/1996), foi sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Castro (2020, p. 101), a norma incorporou significativas mudanças curriculares em consonância com o movimento iniciado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, e o contexto brasileiro de redemocratização.

A conferência de Jomtien foi financiada por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O encontro de 157 países teve como principais pautas o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo e resultou na elaboração da Declaração Mundial de

Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 41), ao apontarem a vinculação do Brasil à tais documentos, fazem uma análise crítica de suas diretrizes meritocráticas e neoliberais, que pressupõem a redução do papel do Estado na efetivação de direitos sociais:

Os princípios de Jomtien têm aparência de recomendações para que governo, empresários e sociedade civil unifiquem esforços para alcançar a qualidade educacional para todos. Pode-se apreender como as concepções de educação foram materializadas enquanto políticas públicas, especialmente no contexto da reforma do Estado no Brasil (PEREIRA, 1997), conforme indicações da política de reestruturação econômica e do Estado no contexto do capitalismo dependente. Neste horizonte, portanto, constata-se que qualidade é sinônimo apenas de resultado de desempenho escolar - alcançado pelas avaliações em larga escala - e que, no caso específico, a educação integral é sinônimo de: ampliação do tempo de aprendizagem; práticas voltadas para atender crianças carentes e ajudar famílias cujos filhos são considerados como risco social; políticas indutoras de diversas soluções institucionais, cujos resultados produzem a secundarização do espaço escolar (porque a recomendação é de ampliação do tempo de aprendizagem e não necessariamente do tempo em instituições escolares); e a fragmentação das experiências, do trabalho pedagógico e da carreira dos profissionais da educação.

Os documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos norteavam-se, segundo Barão (1999, p.216), pelos seguintes eixos educacionais: “a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Estado e os recursos; a qualidade na Educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional” (*apud* Jacomeli; Barão e Gonçalves, 2018, p.37).

A despeito da consolidação de uma perspectiva universal de direito à educação no texto dos documentos, opera-se um esvaziamento do próprio conceito de universalidade, uma vez que não se verifica garantia da prestação estatal plena na consecução dos objetivos programados. Na contramão da exigência de financiamento público para interromper o processo de degradação da educação, os princípios de Jomtien invocavam a intervenção da iniciativa privada por meio de parcerias, conjuntura que pôde ser muito observada na década de 90 no Brasil.

Ao instituir a nova política curricular brasileira, a LDB previu a criação de uma base nacional comum para orientar a concepção dos currículos estaduais e municipais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Neste ponto, é importante salientar que o art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal confere à União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Tal disposição é reafirmada pela LDB em seu artigo 9º, inciso IV:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BrasiL. Lei nº 9.394, 1996).

Em termos práticos, a elaboração das diretrizes curriculares nacionais (DCN's), por meio de resoluções ficou à cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi instituído pela lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995). Castro (2020, p.102), afirma que as DCN's, estabeleciam “valores e princípios de caráter doutrinário”, que deveriam obrigatoriamente orientar a elaboração dos currículos dos entes federados e escolas. Entretanto, ainda conforme a autora, tal conjuntura contribuiu para um período de fragmentação da estrutura didático-pedagógica da educação básica brasileira.

Em 25 de junho de 2014, após inúmeros embates políticos, a lei n. 13.005, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovada com vigência de 10 (dez) anos. Das 20 (vinte) metas arroladas no plano voltadas para promoção de uma educação básica de qualidade, 4 (quatro) referiam-se à implementação da BNCC. Segundo Castro (2020, p. 105):

O PNE converteu a BNCC em estratégia para cumprir suas metas. Mais do que isso, o Plano estabeleceu que a Base deveria ser discutida por uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, com a finalidade de pactuar consensos sobre os direitos de aprendizagem, a conceituação pedagógica e os objetivos da Base. Sob a coordenação do MEC, inicia-se em 2014 um longo processo de debates com ampla participação de estados e municípios, CNE, associações, universidades, educadores e grande protagonismo do terceiro setor. Apesar da resistência de setores representativos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o processo de construção da BNCC se acelerou.

O texto da BNCC, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologado em dezembro de 2017, para servir como um parâmetro da qualidade de ensino, por meio da universalização de conteúdos mínimos que todos estudantes têm direito de acesso.

O documento normativo estrutura-se da seguinte forma:

- I) Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- II) Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;

- III) Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- IV) Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio (Brasil, 2018).

Desta forma, para além de servir como norma balizadora dos currículos escolares de todo país, a BNCC prevê dez competências gerais que devem ser desenvolvidas por todos alunos durante o processo de escolarização e concebe aprendizagens fundamentais de cada área e componente curricular para que este desenvolvimento ocorra (Brasil, 2018).

As competências gerais válidas para todas as etapas da educação básica, não são apenas normas orientadoras dos itinerários formativos, mas se consubstanciam em direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todo estudante brasileiro e reportam-se a “conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania” (MEC, 2018).

Tal concepção curricular, referenciada em competências, corrobora as diretrizes já previstas na LDB e reproduz experiências de outros países como Austrália, Estados Unidos, Portugal e Chile. Saviani (2016, p. 77) alerta para os riscos das influências internacionais no documento, especialmente no que concerne à tentativa de adequar o trabalho pedagógico brasileiro aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

Para Fernandes e Almeida (2023, p. 11503), o modelo de currículo por competências sob o qual a BNCC se constitui, está ancorado “nos modos de produção capitalista e neoliberal”. Os autores relacionam a lógica do desenvolvimento das competências gerais às demandas do mercado e não às necessidades individuais do aprendiz. Ademais, alinham-se à Saviani ao criticarem os sistemas de avaliação que certificam se as competências estabelecidas estão sendo desenvolvidas nas escolas, de forma alheia a “qualquer discussão dialética sobre seus pressupostos, critérios e resultados” (2023, p. 11507).

A BNCC, assim, apresenta em si só uma variedade de desafios a serem contemplados, e que começaram a ser estudados pela literatura educacional a partir de sua publicação. Ela nos serve como *corpus* nacional, embora os conteúdos estaduais e locais tenham um nível de diálogo e tensão com a mesma; apresentamo-nos a seguir.

3.4 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (2018)

Desde o ano de 2005, o estado de Minas Gerais já contava com um Currículo Básico Comum (CBC), que sistematizava o desenvolvimento de competências e habilidades como balizadores da prática pedagógica. Dessa forma, ao menos para as escolas estaduais mineiras, a homologação da BNCC não representou grandes mudanças (Minas Gerais, 2018).

Em que pese a vigência prévia de um currículo por competências, normatizado pela Resolução SEE/MG de n. 666 de 2005, após o advento da BNCC, o Currículo Básico Comum não subsistiu, pois, a Base Nacional modificou a sequência das habilidades trabalhadas em cada ano da escolarização e trouxe novos termos e conceitos que deveriam ser atualizados pelos estados.

Tal conjuntura, culminou na adesão de Minas ao Programa Nacional de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, uma iniciativa do MEC, que garantia aos estados signatários recursos financeiros e técnicos para a formulação de um novo currículo mineiro integralmente alinhado às premissas e conceitos da BNCC.

Mello e Pereira (2023, p. 60) destacam a natureza colaborativa do Currículo Referência de Minas Gerais, que foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME):

Também por meio de um processo democrático, o CRMG foi elaborado a partir dos documentos que incentivaram a construção da BNCC (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, PNE, etc.) e, principalmente, das orientações encontradas na própria base curricular. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), partiu de documentos curriculares já existentes, adaptados às postulações da BNCC, para formular o currículo mineiro. Interessante destacar a realização do Dia D, em que os docentes da rede pública municipal e estadual e da rede privada puderam opinar e contribuir com as definições conceituais do documento curricular.

O novo currículo, homologado em dezembro de 2018, propõe um entrelaçamento entre BNCC, Currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Aula para orientar a prática pedagógica e definir os conteúdos ensinados no ambiente escolar, não impondo, entretanto, metodologias de ensino (Mello; Pereira, 2023, p. 69).

No que se refere à estrutura do documento, o Currículo Referência de Minas Gerais abrange tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, de forma que as diretrizes referentes ao Ensino Médio estão dispostas em outro currículo referência, que foi elaborado posteriormente, no ano de 2019.

Já nos textos introdutórios, é possível notar a massiva influência da BNCC sobre o Currículo Referência, que corrobora a proposta pedagógica fundada na noção de competências, habilidades e avaliação de aprendizagens:

Do mesmo modo, a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem proposta a partir do novo currículo, requer novas formas de planejar e estruturar o trabalho pedagógico, de organizar didática e metodologicamente os componentes curriculares, tendo em vista as habilidades e as competências que precisam ser desenvolvidas durante a educação básica, sendo imperativo pensar em novas formas de ensinar, de acompanhar e de avaliar as aprendizagens (Minas Gerais, 2018).

A estruturação dos conteúdos e a separação em Áreas de Conhecimento e suas competências específicas, Componentes Curriculares e suas competências específicas, apresentada pela BNCC, foi replicada pelo currículo mineiro. No entanto, o currículo modificou e até criou novas habilidades, inovações estas que serão analisadas no decorrer deste trabalho. As ideias por trás da formulação de um currículo mineiro que tivesse mais pontos de contato com as habilidades da BNCC também podem ser observadas a nível local no caso uberabense, cujos detalhes são pormenorizados a seguir.

3.5 MATRIZES CURRICULARES PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERABA/MG (2020)

No âmbito municipal, também houve a necessidade de adequação das matrizes curriculares da rede municipal de ensino de Uberaba/MG à Base Nacional Comum Curricular. Este processo que se iniciou em 2018, culminou no desenvolvimento de um novo currículo municipal por professores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, que foi implementado no ano de 2020.

O documento normativo (Uberaba, 2020), compreende as Matrizes Curriculares de Uberaba como a junção entre o Currículo Referência de Minas Gerais e as habilidades presentes em cada componente curricular expressas na norma municipal. Dessa forma, as disposições estaduais e municipais são aplicadas em conjunto compondo um só currículo que, à exemplo do Currículo Referência de Minas Gerais, orienta-se pela Constituição Federal, LDB e BNCC.

Como uma proposta pedagógica do município, as Matrizes Curriculares também são articuladas sob a égide do Plano Decenal Municipal de Educação (Uberaba, 2015-2024). Trata-se de uma normativa norteadora das políticas de educação do Município em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Entretanto, tal

articulação não é plena, uma vez que o plano não reflete em sua totalidade os ditames da BNCC por ter sido elaborado anteriormente à homologação desta.

As matrizes curriculares do município de Uberaba, em claro alinhamento à BNCC, organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) que se articulam com Componentes Curriculares diversos (Uberaba, 2020). Ademais, a lógica do currículo por competências também é replicada:

As Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG apresentam o que se espera do sujeito da aprendizagem (crianças, jovens e adultos), em enunciados sobre Aprendizagem e Desenvolvimento que atendam às 10 (dez) Competências Gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), às Competências Específicas de Áreas de Conhecimento, às Competências Específicas de Componentes Curriculares, e às Habilidades agrupadas em 81 conjuntos (09 Componentes Curriculares X 09 anos de escolaridade). É fundamental que Direitos de Aprendizagem e Campos de experiências sejam organizados e articulados de forma a privilegiar a construção de Objetivos de Aprendizagem (Habilidades) para se alcançar Competências Específicas em progressões de conhecimentos, ao longo de cada faixa etária e, finalmente, conquistar as dez Competências Gerais (Uberaba, 2020).

No que tange à sua estrutura, as matrizes curriculares do município (Uberaba, 2020) contemplam tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental e dividem-se em 10 volumes:

Volume 1 – Educação Infantil/Bebês; Crianças Bem Pequenas; Crianças Pequenas
 Volume 2 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Linguagens (Arte)
 Volume 3 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Ciências da Natureza (Ciências)
 Volume 4 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Linguagens (Educação Física)
 Volume 5 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Ensino Religioso (Ens. Religioso)
 Volume 6 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Ciências Humanas (Geografia)
 Volume 7 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Ciências Humanas (História)
 Volume 8 – Ensino Fundamental/ 6º ao 9º anos/ Linguagens (Língua Inglesa)
 Volume 9 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Linguagens (Língua Portuguesa)
 Volume 10 – Ensino Fundamental/ 1º ao 9º anos/ Matemática (Matemática)

Cada volume divide-se em seis capítulos, quais sejam: (I) Introdução; (II) Apresentação das matrizes curriculares da rede municipal de ensino de Uberaba/MG; (III) Da BNCC ao contexto da sala de aula; (IV) Apresentação do currículo; (V) Apresentação do componente curricular e (VI) Quadros de organização. Dentro desse modelo, os textos introdutórios e os quadros de competências e habilidades devem ser prioridades no sentido de que, como textos descritivos, contenham as informações que importam principalmente à pesquisa.

Após as introduções quanto ao conteúdo dos currículos formais, seguimos com uma proposta de delimitação de *corpus* dentro destes currículos, de modo a localizar melhor em que textos se fará a análise.

3.6 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

A pesquisa proposta caracteriza-se como básica e exploratória, fundamentada na análise documental de matrizes curriculares para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) a três níveis dentro do ordenamento educacional público brasileiro, além do uso de bibliografia secundária que suporte a investigação naquelas. O *corpus* documental a ser analisado consta da Tabela I.

O foco desta pesquisa é operar como uma investigação ordenada dos currículos no que tange às questões de direitos humanos. Dessa forma, ela não presume meios de ação imediata quanto a eles, mas sim pretende oferecer uma leitura abrangente que possa indicar novos caminhos de pesquisa e intervenção aplicadas. Isso nos ajuda a estabelecer que a pesquisa é básica, porquanto não intende aplicação ou intervenção direta junto a escolas e alunos.

Esse caráter não-aplicado, junto à identificação como uma análise documental, igualmente dispensa-nos da aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Em propostas anteriores de pesquisa sobre a mesma temática, foram levantadas as dificuldades de lidar com metodologias interventoras, como o estudo de caso e a pesquisa-ação, que incluíssem observação e diálogo com alunos *in loco*; era possível incorrer sobre limites éticos e até mesmo desvelar casos concretos de desrespeito aos DH, o que poderia gerar impacto não apenas para a pesquisadora, mas também a nível institucional. Assim, a delimitação do estudo foi aplicada somente a um *corpus* escrito, que aqui apresentamos no Quadro 1.

No universo das pesquisas em educação, a análise documental é considerada por Lüdke e André (2018) uma “técnica exploratória”, cujas informações delineiam elementos do contexto em que surgem (p. 39). As autoras, em passagem pouco anterior, levantam a questão de que análises documentais têm (ou tinham, no momento de escrita daquela obra) impacto limitado dentro da produção acadêmica de áreas do conhecimento que envolvam a ação social (p. 38).

Debater tal motivo foge a nossa alçada aqui, porém a questão da análise de currículos introduz a já explorada situação de que analisar documentos dessa natureza não significa limitar a análise a textos estáticos em um arquivo comum. Currículos são documentos normativos, cuja razão de existir é diretamente relacionada a seu impacto na realidade concreta. Os meios com que o currículo dialoga com essa realidade podem ser conflitivos ou reprodutivos das condições sociais que o rodeiam, sendo o próprio aspecto da centralização do currículo e existência da BNCC um elemento de debate social amplo (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2017).

É possível e, julgamos, relevante, tratar aqui de estabelecer uma relação entre este estudo e seu *corpus*, detalhando como queremos proceder na análise documental: para este fim,

aproveitamo-nos do disposto por Cellard (2008) e Bardin (2016). Em nossa análise documental específica, vamos tratar de documentos que formam e/ou integram um currículo formal. Isso determina alguns pressupostos em cima dos quais há de se fazer o trabalho.

Quadro 1 - Características do corpus escolhido

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Currículo Referência de Minas Gerais	Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG
Etapa do Ensino Fundamental II – áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso – componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso.	Área de Ciências Humanas, Linguagens e Ensino Religioso – componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso.	Vols. 5, 7 e 9 – Ensino Fundamental (6º a 9º anos) – componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso.
Versão de 2018	Versão de 2018	Versão de 2020
Documento com 600p, recorte com 122p.	Documento com 603p, recorte com 80p.	Volumes com 267p (Língua Portuguesa), 45p (História) e 17p (Ensino Religioso).
Esfera federal	Esfera estadual	Esfera municipal
Criada e regulada pelo “pacto interfederativo” a partir de legislação de 2014, consta na edição vigente que o processo é resultado de consultas à comunidade da Educação em nível nacional.	Informado pela BNCC, os redatores do documento o afirmam como construído a partir de regime colaborativo próprio: grupos de trabalho, participação de entidades representativas e consulta à população.	Produção atribuída à Secretaria Municipal de Ensino, com conteúdos advindos de regime colaborativo de grupos de trabalho divididos por etapas (Ens. Infantil, Fundamental, etc.).

Fonte: Elaboração da autora.

Em primeiro lugar, os documentos são públicos. Esse caráter se aplica tanto à sua disponibilidade aberta, quanto à sua aplicabilidade em serviços públicos (no caso, o educacional) e também ao fato de que eles materializam um discurso específico sobre educação, que ganha peso oficial em virtude de sua autoria e proveniência: as autoridades federal, estadual e municipal da esfera da Educação. Essa característica em si não nos aponta limites particulares; no sentido oposto, torna o acesso e uso do *corpus*, que é aberto, gratuito e disponível em meio digital, muito facilitado.

No entanto, é preciso notar que toda a pesquisa está sustentada na apreensão e interpretação de discursos oficiais, o que, embora não seja limitante, traz peculiaridades à baila. O documento oficial carrega (ou busca carregar) traços de legitimidade e universalidade, além de um currículo ser elaborado especificamente para comunicar a um público envolvido com a

área educacional; é isso que, segundo Cellard (2008, p. 302), compõe a natureza do texto, a dizer, como o texto se expressa e a qual público específico.

A maneira com que os currículos expressam seu discurso, e a necessidade de estabelecer parâmetros que sejam os mais universais possíveis, tendo em vista seu caráter público, são elementos centrais para nossa investigação. Tratamos do tema dos DH, que está intimamente ligado a esta universalidade no sentido de que a educação no Brasil está estabelecida expressamente em bases que reconhecem a diferença e diversidade, ou, como está disposto no item III do art. 206 da Constituição Federal de 1988, o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Brasil, 1988).

Dessa caracterização podemos estipular ao menos duas premissas básicas. Primeiramente, a de que o currículo muito provavelmente contém referência expressa aos DH, ou às temáticas da diversidade e cidadania que lhe são afins. Em segundo lugar, a ideia de que a reprodução desse discurso em um currículo não necessariamente se traduz em prática, e mesmo essas práticas seriam, em si, diversas.

Reconhecemos que o *corpus* escolhido é extenso, sendo composto de mais de 1.500 páginas, com somente o Currículo Referência de Minas Gerais contabilizando 603 destas. Características gerais dos documentos estão apresentadas na Tabela I, que demonstra diferenças, mas consegue realçar que existem fios condutores comuns a esse *corpus*: a alegada construção colaborativa dos documentos junto a setores do campo da Educação e da sociedade civil como um todo, a hierarquização de conteúdos como apropriados para diferentes etapas de estudo, e, dentro de nosso recorte, um amplo alcance que compreende todo o Ensino Fundamental II.

O recorte proposto para tornar tal pesquisa viável é o foco expresso em temas relacionados aos direitos humanos dentro das matrizes estabelecidas para o Ensino Fundamental II nas disciplinas de História, Ensino Religioso e Língua Portuguesa. Esses recortes já estão calculados na Tabela I, demonstrando um volume de leitura mais acessível para análise em vista das limitações de tempo. Assim, acredita-se que a gama de assuntos e temas, tal como o volume de trabalho requerido para analisá-los, será reduzido consideravelmente frente à riqueza de informações totais que indicamos.

3.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO APLICADA A CURRÍCULOS

Quanto ao referencial teórico e instrumento de trabalho utilizado para extrair as informações necessárias à pesquisa, foi feita a escolha pela análise de conteúdo (AC) teorizada por Bardin (2016). O procedimento escolhido como primário e essencial, aqui, é aquele de categorização e indexação de temas escolhidos, que caracteriza tanto o escopo da análise documental quanto uma das práticas da análise de conteúdo (Bardin, 2016, p. 52). Ao utilizar Bardin como referencial, aceitamos também a premissa do autor de que a análise de conteúdo:

[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo [...] A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento [...] (2016, p. 36)

Notamos, também, que Bardin nos é útil de maneira direta, já que menciona em particular que um uso possível da análise de conteúdo está em “desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares” (2016, p. 37), assim fornecendo um norte para o que essa pesquisa deve absorver dos currículos. Nosso objetivo aqui está parcialmente em concordância com esse exemplo. Não buscamos identificar no currículo alguma influência oculta ou externa, porém, a partir do que já foi discutido, sabemos que de início uma axiologia desses documentos deve contemplar as problemáticas da diversidade e dos DH.

O modo com que essas problemáticas aparecem, porém, pode ser variado. A título de exemplo, podemos imaginar que certa passagem faça referência não aos DH estritamente, mas que adote perspectivas reconhecidamente associadas a eles para tratar da exposição ou recorte de um tema específico a ser trabalhado em sala de aula. Essa ocorrência, dentro do texto, poderia ser vista como aplicação dos DH ao currículo?

Compreendemos que sim, balizados pelo fato de que mesmo que não seja expressa e direta, a ideia do texto remete aos DH. Um texto tal qual o currículo, com aspectos normativos, naturalmente trabalha com um campo semântico amplo, em que o código pode adotar formas múltiplas (Bardin, 2016, p. 38). O fato de que estamos, aqui, trabalhando uma análise de significados ou temática (Bardin, 2016, p. 41) libera-nos de um tratamento muito minucioso da forma do texto e permite-nos focar em seu sentido. Para a realização de tal análise, carregamos também concepções externas, como a da natureza de um currículo, as partes integrantes de um currículo formal e seus objetivos, a já mencionada dissociação entre texto normativo e realidade material, etc.

3.8 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Em levantamento realizado junto às bases de dados da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período compreendido entre os anos 2000 a 2023, encontramos trabalhos acadêmicos que versam sobre a intersecção entre direitos humanos e o currículo. Uma lista abrangente destes está disponível no Quadro 2, junto a informações que descrevem de maneira geral seu conteúdo em relação à questão da presença dos DH em currículos nacionais, estaduais e locais. Não foram encontrados trabalhos que abordassem esta temática em relação ao Currículo Referência de Minas Gerais ou às Matrizes Curriculares de Uberaba, o que nos levou a utilizar as categorias de “currículo estadual” e “currículo municipal” para versões equivalentes, independentemente do local.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre DH e currículo (2000-2023)

Referência		BNCC	Currículo estadual	Currículo municipal	Outros documentos curriculares	Proposta ou estudo de caso
PEREIRA	2012					X
MANZINE	2016					X
SILVA	2016					X
SABADINI	2018		X		X	
ROCHA	2019	X				X
SILVA	2020					X
GARCIA	2021	X			X	
MADRUGA	2021	X			X	
TISATTO	2021	X			X	X
JUNIOR	2022			X		

Fonte: elaboração da autora.

As informações são esclarecedoras ao demonstrar o tipo de abordagem utilizada pelos(as) autores(as) que, em tempos recentes, trataram da questão dos DH. Em primeiro lugar, é preciso realçar a preponderância dos trabalhos que orbitam em torno de dois temas específicos: um estudo de caso ou pesquisa-ação conduzida dentro de uma escola específica; ou uma proposta geral de integração dos DH ao currículo, fundamentada em trabalho de revisão

bibliográfica e teórica. Essas duas estratégias, por mais diferentes que sejam, representam boa parte das pesquisas encontradas.

Aqui, valem destacar-se as propostas de Pereira (2012) e Manzine (2016), por demonstrarem duas vias possíveis de contribuição dentro do mesmo escopo de pesquisa. A primeira utiliza um referencial filosófico de Enrique Dussel, enquanto a última mobiliza o arcabouço prescritivo dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) originados na ONU. Os estudos de caso envolveram escolas públicas, com uso de pontos de observação e coleta de dados diversa; a título de exemplo, Silva (2020) utilizou-se de numerosas intervenções junto aos alunos de cinco cidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro quanto ao tema do respeito à população LGBTPQIA+.

O grupo de trabalhos que abordou diretamente documentos curriculares também é diverso. Devemos recordar que a publicação da BNCC ocorreu em dezembro de 2017, logo a produção anterior a 2018/2019 não poderia contar com tal fonte. Sabadini (2018), sendo o único trabalho encontrado que tratou dos DH em um currículo estadual (de São Paulo), também utilizou uma variedade de documentos pré-BNCC que buscaram oferecer diretrizes para a educação em DH, como o Plano Nacional e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Junior (2022) igualmente é um exemplo único de utilização de um texto curricular municipal (da cidade de São Paulo no período 2013-2016).

O fator mais notável a se observar na tabela, porém, trata exatamente da BNCC. Dado um intervalo viável para produção e escrita após a homologação da base em 2017, vemos um interesse marcado nesta, exemplificado pelos quatro trabalhos encontrados no período 2019-2021. É possível que, dada a importância do documento para pensar a educação brasileira, esse fenômeno tenha se replicado em outras áreas de estudo no campo da Educação; não obstante, a problemática dos DH na BNCC foi um aspecto notório colocado sob os holofotes da produção acadêmica nacional.

Avaliando com maior atenção essas pesquisas, apresentamos um levantamento básico. Todos estes buscaram relacionar os DH e a BNCC a outro processo de coleta e processamento de dados, bibliográficos ou não. Passemos às pesquisas que utilizaram documentos suplementares. Garcia (2021) realizou um estudo pautado na interação entre a Lei nº 13.415 de 2017, que implementou o Novo Ensino Médio, e as prescrições para os DH na BNCC, para as quais encontrou contradições e tensões que precisariam ser resolvidas. Madruga (2021) apresentou outra interação de interesse com a BNCC, esta focada no Plano Nacional de Educação (PNE) em sua versão 2014-2024. A partir de seu *corpus*, a autora descreve tanto os

traços neoliberais do PNE quanto a inadequação da BNCC para tratar as questões dos DH até mesmo no plano textual-teórico.

Complementando esse rol de trabalhos, temos aqueles que juntaram os aspectos teóricos dos DH na BNCC a um estudo de caso. Rocha (2019) utilizou a BNCC como exemplo de proposta oficial para educação em DH e busca comparar tal proposta a dados da realidade escolar a partir de um grupo de amostra de 210 estudantes de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico de município da Região Metropolitana de São Paulo, que tiveram exposição a um projeto de educação em DH chamado A Corrente do Amor; a pesquisa pautou-se em análise quantitativa-qualitativa de uma associação de termos e ideias realizada pelo grupo. Em Tisatto (2021), a questão da BNCC é tratada a partir de uma perspectiva crítica quanto a sua formulação; o documento privilegiado na análise são as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. O autor identifica a escola nos anos iniciais como um importante lócus de promoção dos DH e guia a pesquisa a partir de experiências na educação infantil de uma cidade no Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Sua conclusão, entre outras considerações, denuncia o caráter “neoliberal e conteudista” da BNCC (Tisatto, 2021, p. 273).

Da mesma forma, em levantamento inicial, descobrimos indícios de toda uma seara de trabalhos que aplica a análise de conteúdo ao universo dos currículos e diretrizes escolares. Uma parcela significativa das teses e dissertações acima assim o faz; a metodologia, em diferentes roupagens, tem importância clara e expressa para Silva (2016), Rocha (2019) e Lisboa (2022), e a abordagem de Bardin é especificamente referenciada em Silva (2020) e Junior (2022).

Entre artigos científicos, é relevante aqui apresentar também de maneira resumida o trabalho de Régis e Basílio (2018), que se utiliza de levantamento bibliográfico com objetivo de realização de um estado da arte entre teses, dissertações e artigos que tratem de currículos e relações étnico-raciais. Chama-nos atenção o tema em que o trabalho está focado, visto que essas relações são parte essencial da tipologia dos DH. Os autores dedicam toda uma seção de seu artigo ao levantamento de pesquisas que tratam da problemática da relação currículo-realidade no que tange aos aspectos étnico-raciais, em particular o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

É interessante que citemos essa fonte meta-analítica pois ela aponta que outras pesquisas têm sido realizadas no sentido de desvelar e problematizar o caráter eurocêntrico tanto no currículo quanto na prática escolar; para esta pesquisa, que está trabalhando exclusivamente com os textos curriculares, podemos traçar paralelos valiosos com os achados nas teses de

Pontes (2000) e Régis (2009) e nos artigos de Akkari e Santiago (2010) e Backes (2013). Uma parte significativa desses trabalhos igualmente apresenta metodologia baseada na análise de conteúdo, o que indica que essa via metodológica pode trazer informações importantes para nossa pesquisa.

Passamos, na seção seguinte, a uma descrição pormenorizada dos passos que a pesquisa tomará, dentro de seu pressuposto metodológico da AC. Também buscamos esclarecer que formas de categorização se mostraram necessárias até aqui, e foram escolhidas para aplicação junto ao *corpus* documental.

3.9 CATEGORIZAÇÃO E OS PASSOS DA PESQUISA

Seguindo a prática da AC, começamos a pesquisa pela leitura flutuante das seções indicadas acima dentro dos currículos escolares propostos. Essa leitura flutuante abarca o primeiro contato com o *corpus*, a identificação de problemas de pesquisa que possam ser resolvidos a partir do *corpus*, delimitação de pergunta de pesquisa e definição de hipótese de trabalho. Essa leitura é preliminar e focada em aspectos gerais, buscando identificar quais subseções e passagens lidam com questões associadas a direitos humanos. A separação e codificação dessas passagens para o acesso deve vir apenas depois, tomando cuidado para que o contexto não se perca mesmo na extração de um simples período.

Nesse ponto, formulamos uma hipótese de trabalho baseada na ideia de que a observância dos direitos humanos, visto que são pontos essenciais para a garantia de uma educação cidadã, ainda é sub-representada nos documentos oficiais. Decerto, esperamos encontrar múltiplas referências aos DH, que, no entanto, possivelmente estarão desvinculadas do caráter central que essas questões têm no plano educacional. Além disso, reconhecemos mais uma vez a distinção entre teoria e prática, e buscamos identificar problemáticas quanto à aplicação desses princípios, antepondo o currículo formal ao currículo real. Essa hipótese está calcada, por exemplo, em estudos que demonstram como a BNCC se utiliza do verniz humanístico para a promoção de uma educação neoliberal (Dourado e Siqueira, 2019).

Os passos propostos dentro da análise de conteúdo pressupõem a categorização, isto é, a escolha, pela pesquisadora, de categorias que emergem a partir da leitura do texto e ajudam a classificar informações. Nesse ponto, é necessário ater-se que toda análise de conteúdo precisa seguir parâmetros básicos que nos são relevantes de citar: homogeneidade, exaustão, exclusividade e pertinência. Estes elementos refletem, respectivamente: manter um nexo e

coerência na separação dos conteúdos, explorar a totalidade dos textos encontrados, identificar uma passagem apenas dentro de uma categoria e tomar conta de que todas as categorias sejam relevantes ao objetivo proposto (Bardin, 2016, p. 42).

Pensando nisso, reconhecemos que o esforço de categorização é o principal passo a se definir nesta pesquisa. Essa categorização deve dialogar com a natureza do gênero currículo e matriz escolar, tornando fundamentais as discussões da seção anterior, teórica, sobre o que forma um currículo em substância: é preciso, agora, encontrar categorias que possam abarcar tanto as dimensões textuais quanto as normativas; tanto a teoria quanto a prática.

Em primeiro lugar, é importante que possamos apresentar o que julgamos estar associado com as temáticas de DH no geral, independentemente do que possa surgir efetivamente do texto dos currículos. Pensamos que categorias úteis dentro dessa visão seriam:

- i) Diversidade étnico-racial;
- ii) Diversidade de gênero;
- iii) Diversidade quanto à orientação sexual;
- iv) Direito à religião e respeito à diversidade de religião e crença.

Essa delimitação do que consideramos como temas integrantes do discurso de DH serve para que pensemos categorias, pois a categoria deve emergir de unidades textuais que são homogêneas e pertinentes. O que nos permite identificar que uma passagem de texto trata de DH? Julgaremos sua pertinência frente aos pontos acima, e se contemplam um ou mais desses quatro temas em qualquer contexto. Essas pré-categorias, se assim pudermos chamá-las, são elementos que unificam as partes diversas de nossa temática.

Quanto às considerações de categorias possíveis, foi preciso identificar pontos de conexão que seguissem três critérios. Primeiro, que as categorias abranjam direta ou indiretamente a questão dos direitos humanos. Claramente entendemos que referência direta a “direitos humanos” engaja o texto e sua mensagem com nosso tema, no entanto seria necessário atentar-se também a discursos que não utilizam esses termos, mas que contemplam o que julgamos estar associado a ele, segundo o apresentado no parágrafo anterior.

Segundo, que as categorias ajudem a identificar passagens de textos e descrições de habilidades e competências que demonstrem algo sobre o fundamento axiológico do que se pretende colocar em prática nas escolas. Estaremos tratando principalmente de dois tipos de discurso. Primeiro, aquele de formato dissertativo-argumentativo, de função contextualizadora, que identifica parâmetros gerais dos currículos e justifica-os. Segundo o texto objetivo e

direcionado que descreve temáticas, habilidades e competências. As categorias devem poder contemplar discursos que estão em ambos esses modos textuais, logo definimos que as unidades do discurso que analisaremos devem poder ser analisadas dentro de uma perspectiva axiológica que abarca todo o sentido do currículo e de sua aplicabilidade na escola real.

Terceiro, que as categorias abarquem discursos que possam ser encontrados em igual maneira nos documentos de origem federal, estadual e municipal e nas diferentes disciplinas que serão analisadas. A origem do documento em qualquer esfera de autoridade não deve ser relevante para excluir textos que possam caber em nossas categorias; as categorias devem reconhecer a aplicabilidade universal do discurso sobre DH dentro do *corpus*. Além disso, aqui, utilizamo-nos do pressuposto que os DH são um tema eminentemente interdisciplinar, que mobiliza saberes e identifica problemáticas associadas a todos os campos do conhecimento, e em grande medida, dentro das Ciências Humanas e das Linguagens.

Não seria útil o trabalho com muitas categorias (mais de três), o que conseqüentemente torna inviável a utilização de categorias que, por exemplo, só possam ser aplicadas aos componentes curriculares de Ciências Humanas e não às Linguagens. Chegou-se à conclusão de que duas categorias de análise se prestariam ao presente trabalho, sendo elas:

- i) Direitos humanos e currículo.
- ii) Direitos humanos expressos nas temáticas.

Foi escolhido um critério expressivo para essa categorização (Bardin, 2016, p. 157), pois a intenção é identificar o que se declara na linguagem utilizada pelo legislador-autor. A primeira categoria serve para reunir um conjunto de expressões que delimite a questão dos direitos humanos de forma direta e/ou explícita, como ponto de atenção, prática pedagógica, recomendação aos docentes ou mesmo tema a ser discutido em sala de aula. As circunstâncias nas quais os direitos humanos são problematizados e discutidos de forma mais aberta entram dentro desta categoria.

É esperado que essa categoria se demonstre em alguns recortes dos documentos, como por exemplo, dentro do componente de História quando este contempla as conseqüências da Revolução Francesa. Entendemos que menos discursos poderão encaixar-se aqui, pois é necessária uma exposição e conceituação clara de DH; no entanto, é importante mantermos tal clivagem pois são essas as passagens em que o tema é recomendado para as práticas de ensino-aprendizagem de modo mais explícito.

A segunda categoria refere-se a abordagens que incluem o tema dos direitos humanos, mesmo que de forma indireta ou sem conceituação destes - por exemplo, seções que tratam de respeito à diversidade étnica, religiosa, de identidade de gênero ou orientação sexual. Esperamos que esse tipo de abordagem seja mais amplo do que a categoria anterior, por ser mais versátil e aberto à multidisciplinaridade.

A título de exemplo, uma seção que trabalhe questões sociais juntando conteúdos de Língua Portuguesa e História pode incentivar muitas discussões que tangenciam os DH. O mesmo pode acontecer em decorrência da apresentação aos alunos de um discurso publicitário antirracista, caso essa atividade esteja balizada no desenvolvimento de competências que contemplam aumentar o conhecimento ou percepção dos alunos frente à problemática racial. Por vezes, as temáticas e focos de atividades podem também estar centrados em elementos que não estão associados aos DH; isso, no entanto, não significa necessariamente que a aplicação desse aspecto do currículo em sala exclui a possibilidade da exposição do aluno à questão dos DH.

Reconhece-se que esses documentos não são um banco de ideias para práticas em sala de aula, mas ao mesmo tempo, podem levantar o aspecto de DH quando discutem competências e habilidades (molde este pautado pela organização da própria BNCC). Considera-se que o bojo dos direitos humanos compreende essas expressões e temas também no ambiente escolar, portanto isso faria tais seções relevantes para a investigação a que nos propomos aqui.

Permitimo-nos, por fim, explorar de maneira preliminar a questão da inferência em relação àquilo que encontrarmos disposto no texto. Desenhar inferências possíveis está dentro da alçada de uma pesquisa que usa a AC; Bardin assim o reconhece e delimita:

Essas inferências (ou deduções lógicas) podem responder a dois tipos de problemas: o que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos efeitos das mensagens [...] (2016, p. 44).

Para a análise que nos propomos a realizar aqui, o segundo caso importa. Está claro que, embora tenhamos cisão entre teoria e prática, estamos trabalhando com uma perspectiva que reconhece que o discurso produz efeitos na realidade: de forma aplicada a nosso objeto, esperamos encontrar referências apropriadas aos DH nos currículos e que estas sirvam para que esses documentos sistematizem, ao menos no campo teórico, uma ideia de educação pluralista e democrática como a que está impetrada na Constituição Federal. Se ali os encontrarmos, de acordo com as categorias, a inferência toma espaço central: de que maneira estão presentes, e que ideias e discursos reproduzem? Se não os encontrarmos, da mesma maneira há a

necessidade de inferir-se o motivo de sua ausência, e como as perspectivas de educação se limitam com essa ausência.

Para responder esses questionamentos, passamos, no capítulo seguinte, à análise de conteúdo do *corpus* documental em si, incidindo sobre os recortes já apresentados e tencionando derivar uma resposta sistemática ao problema de pesquisa.

4 DIREITOS HUMANOS E OS CURRÍCULOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste capítulo, realizaremos a análise documental sistemática do corpus selecionado. Cada documento (federal, estadual e municipal) será examinado separadamente, de forma que o trabalho será desenvolvido do documento mais amplo (BNCC) para o mais específico (matrizes curriculares municipais).

Conforme já detalhado no capítulo anterior, no âmbito da BNCC (2018), nossa análise se concentrará na Etapa do Ensino Fundamental II – áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso, especificamente os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Ensino Religioso, recorte que compreende 122 das 600 páginas do documento normativo. Na sequência, o objeto de análise contemplará as mesmas disciplinas do Currículo Referência de Minas Gerais (2018), compreendidos também na segunda etapa do ensino fundamental. O texto curricular estadual - à exemplo da BNCC que balizou sua formulação - é extenso. No entanto o recorte proposto que corresponde a 80 das 603 páginas do documento conferiu viabilidade à análise documental. Por fim, procederemos a análise dos mesmos componentes nas matrizes curriculares uberabenses (2020). No caso do município, o currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental fragmenta-se em 10 volumes. Desta dezena de documentos, examinaremos apenas três (volumes 5, 7 e 9), que correspondem respectivamente aos componentes de Ensino Religioso, História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, perfazendo um total de 329 páginas.

Lançando mão da categorização de análise apresentada que se consubstancia em “Direitos humanos e currículo” e “Direitos humanos expressos nas temáticas”, aqui identificaremos em que circunstâncias os Direitos Humanos (i) estão presentes como objetivo primário, apresentando-se objeto de discussão ativa de algum componente curricular e recomendados para a sala de aula; e (ii) perpassam competências e habilidades de forma indireta, isto é, não estão em pauta diretamente, porém guiam aquele componente curricular em sua formatação. Dentre estas categorias, é provável que o segundo modo de abordagem em relação aos DH seja o mais comum, percepção inicial que será verificada no decorrer do presente capítulo.

Para melhor organizar os dados da análise, separamos o texto com as ocorrências que buscamos estudar em unidades textuais, que são trechos com um sentido específico. Cada unidade textual, então, é designada com um código composto de três partes. A primeira parte, em 3 ou 4 caracteres, designa o documento onde está a unidade: BNCC para a Base Nacional, CRMG para o Currículo Referência de Minas Gerais e MCU para as Matrizes Curriculares de

Uberaba. A segunda parte, em 2 ou 3 caracteres, designa a disciplina na qual a unidade está contida: LP para Língua Portuguesa, HIS para História e ER para Ensino Religioso. A terceira parte é composta de um número com 2 caracteres, que serve para organizar a unidade em forma de lista ordenada, com 01, 02, etc. Assim, como exemplo, a unidade BNCCHIS05 se refere à quinta unidade textual que consta na análise da seção de História da BNCC, e CRMGLP01 se refere à primeira unidade textual que consta na seção de Língua Portuguesa do CRMG. Muitas unidades textuais são também habilidades, que são designadas com seus códigos próprios dentro da lógica de cada documento. Não se escolheu utilizar esses códigos, aqui, pois há unidades textuais que não estão em habilidades, e assim não teriam código próprio, pelo que se escolheu uniformizar um padrão dedicado a esta pesquisa e que sirva para todo tipo de texto disponível.

4.1 CATEGORIA 1: DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO

Seguimos a um levantamento geral das informações que contemplam a Categoria 1: DH e currículo. Aqui, buscamos presença textual dos DH como tema abordado de forma direta nos três documentos disponíveis. O que se segue é um relato desses casos, organizado por documento e disciplina, com a finalidade de sintetizar dados que podemos analisar textualmente no próximo capítulo.

4.1.1 BNCC

Seguem os casos na BNCC.

4.1.1.1 Língua Portuguesa

Na seção que corresponde à Língua Portuguesa, a BNCC menciona os Direitos Humanos diretamente em três unidades textuais distintas. Aqui, temos dois contextos para essas menções. O primeiro deles corresponde à importância tipológica e centralidade sociológica do texto normativo. O documento menciona a Declaração Universal dos Direitos Humanos como plataforma para discutir e promover a importância da discussão em torno do gênero normativo com os estudantes, como demonstra a unidade BNCCLP01. Os autores da BNCC identificaram

a necessidade de que os textos normativos sejam trabalhados de forma a despertar uma consciência social e cidadã.

A importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos é retomada na elaboração das habilidades, no caso da BNCCLP02. Os autores da BNCC buscaram atribuir centralidade à DUDH no que se trata de um instrumento pedagógico. A BNCCLP03 menciona o reconhecimento dos direitos humanos como um dos objetivos das práticas de linguagem.

Quadro 3 - Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[BNCCLP01]	No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (p. 137).
[BNCCLP02]	(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (p. 183).
[BNCCLP03]	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - Reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos , das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (grifo da autora) (p. 146).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.1.2 História

A seção de História da BNCC compreende três unidades textuais com menção direta aos Direitos Humanos. Ali, o tema ganha corporeidade histórica ao estar associado diretamente com a história do Brasil republicano (desde 1889) e a história dos totalitarismos do século XX e a fundação da ONU (1945).

As unidades BNCCHIS01 e BNCCHIS02 trabalham em maior detalhe com a história do conceito dos DH, e da formação histórica dessas ideias, além de sua contextualização junto às realidades históricas com as quais a ideia dos DH dialoga. A promulgação da DUDH é direta e indiretamente mencionada. Na unidade BNCCHIS03, vemos um foco no estudo e compreensão da questão dos direitos humanos no contexto brasileiro, em ocasião do desrespeito a eles durante a ditadura civil-militar. Assim, se perfaz um foco da BNCC, nessa categoria, no entendimento dos DH em contextos de história recente.

Quadro 4 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - História

Código	Unidade textual
[BNCCHIS01]	No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos , com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade (grifo da autora). Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (p. 418).
[BNCCHIS02]	(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (grifo da autora) (p. 429).
[BNCCHIS03]	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos (grifo da autora) (p. 431).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.1.3 Ensino Religioso

A disciplina de Ensino Religioso na BNCC contém duas unidades textuais de menção direta aos DH. A BNCCER01 especifica que “Liderança e direitos humanos” são um objeto de conhecimento específico a ser trabalhado em unidade temática do 7º ano do EF. O texto da BNCCER02 é uma habilidade, decorrente do trabalho na mesma unidade temática, que aponta o papel de lideranças religiosas para a promoção dos DH.

Quadro 5 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - BNCC - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[BNCCER01]	7º ano. Unidade temática: Crenças religiosas e filosofias de vida. Objeto de

	conhecimento: Liderança e direitos humanos (p. 454).
[BNCCER02]	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos (p. 454).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.2 CRMG

Seguem os casos no CRMG.

4.1.2.1 Língua Portuguesa

Uma unidade textual original é identificada como mencionando os DH diretamente no material de Língua Portuguesa do CRMG. Essa habilidade disserta brevemente sobre a interação dos alunos com produtos midiáticos que retratam, propõem e suscitam o debate, buscando incentivar essas práticas com atenção a evitar posicionamentos que sejam nocivos aos DH.

Quadro 6 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[CRMGLP01]	(EF69LP11X) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles de forma clara, sem utilizar expressões ou gestos preconceituosos ou que firam os direitos humanos (p.237).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.2.2 História

O CRMG, em sua seção de História, traz duas unidades textuais únicas de menção aos DH. Além disso, contém uma modificação da unidade BNCCHIS02 ou habilidade EF09HI16, que delimita aquele texto quanto a “Brasil, em Minas Gerais e Municípios”.

Nas unidades únicas, consta uma habilidade (EF08HI04X) na unidade CRMGHIS01, que relaciona o processo histórico da Revolução Francesa com o da conceituação dos DH como um todo, e a eventual promulgação da DUDH. Essa articulação com as conjunturas históricas mais amplas também se vê na CRMGHIS02, em que a própria ONU é relacionada com a reação

humanitária frente a destruição totalitária, levando à necessidade de um arcabouço que protegeria os DH.

Quadro 7 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - História

Código	Unidade textual
[CRMGHIS01]	(EF08HI04X) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo, destacando a importância da Declaração dos Direitos Humanos para a sociedade atual (p. 570).
[CRMGHIS02]	9º ano. Totalitarismos e conflitos mundiais - A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos (p. 575).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.2.3 Ensino Religioso

O Ensino Religioso, no documento do CRMG, traz três unidades únicas de menção objetiva aos DH. Ali, essas menções não existem no texto de habilidades específicas, mas sim de textos introdutórios que realçam a importância do tema.

A unidade CRMGER01 relaciona os DH diretamente à ideia da liberdade de consciência e crença, que claramente é um dos quesitos que os DH englobam. A questão da diversidade religiosa é trabalhada também nas unidades seguintes, em que a promoção da tolerância se perfaz como, respectivamente, objetivo da disciplina e como uma competência particular que se espera desenvolver a partir do conhecimento do Ensino Religioso.

Quadro 8 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - CRMG - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[CRMGER01]	Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG deve atender aos seguintes objetivos: [...] B. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (p. 580).
[CRMGER02]	O Ensino Religioso, portanto, busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, perspectivas de sentido, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade (p. 582).

[CRMGER03]	[...] o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes: [...] 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, especialmente de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (p. 582).
------------	--

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.3 Matrizes curriculares

Seguem os casos nas Matrizes Curriculares de Uberaba.

4.1.3.1 Língua Portuguesa

Uma unidade textual única está presente na seção de Língua Portuguesa das matrizes, quanto à nossa Categoria 1. A MCULP01 descreve que, entre as dez competências específicas de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental II, consta que a interação do estudante com as opiniões divulgadas na mídia deve ser pautada pela criticidade aos discursos que “ferem direitos humanos e ambientais”. A associação dos DH, aqui, aos direitos ambientais, representa uma interessante intertextualidade, ao conceitualizar que promover os DH também inclui um cuidado quanto ao entorno em todos os seus aspectos.

Quadro 9 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - Matrizes Uberaba - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[MCULP01]	Para tanto, estas Matrizes Curriculares indicam, também, dez Competências Específicas da Língua Portuguesa que os alunos devem desenvolver: [...] 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (p. 61).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.1.3.2 História

A seção de História das matrizes não traz nenhuma unidade textual única que se enquadre na Categoria 1. Contém, porém, uma reprodução textual. A BNCCHIS02 ou habilidade EF09HI16, que foi modificada e inserida também no CRMG, aqui também está em redação igual à deste último documento.

4.1.3.3 Ensino Religioso

Uma unidade textual contempla nossa Categoria 1 na seção de Ensino Religioso das matrizes. Além disso, há uma reprodução da unidade CRMGER01, do objetivo ali designado para a disciplina. O texto do MCUER01 é um texto introdutório, que não descreve uma habilidade específica. Ele descreve uma unidade temática a ser trabalhada, “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”, e os direitos humanos estão descritos como um dos temas a serem trabalhados na unidade, embora não estejam textualmente descritos assim no resto da redação.

Quadro 10 – Quadro de ocorrências - Categoria 1 - Matrizes Uberaba - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[MCUER01]	Na Unidade Temática “Crenças Religiosas e Filosofias de Vida” são tratados aspectos basilares das diferentes tradições/movimentos/organizações religiosas, mitos, ideias de divindades, crenças, doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, princípios e valores éticos e filosofias de vida, dando um enfoque mais abrangente, inclusive utilizando fontes não derivadas do universo religioso. “Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, científicos, filosóficos” (ibidem, 2017, p. 439-440). São abordados, também, nesta Unidade Temática, temas relacionados à ética, moral, liderança, protagonismo, cidadania, direitos humanos, política, economia, tecnologias, entre outros (p. 57).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2 CATEGORIA 2: DH EXPRESSOS NAS TEMÁTICAS

A seguir, seguindo os mesmos preceitos de organização textual e separação das unidades textuais e das disciplinas, exploramos o que foi analisado quanto à Categoria 2: DH expressos nas temáticas. Aqui, não nos atemos somente à menção textual direta de “direitos humanos”, mas sim de um amplo arcabouço de elementos textuais e temáticos que estão inseridos nesse conceito, segundo o apresentado em capítulo anterior.

4.2.1. BNCC

Seguem os casos na BNCC.

4.2.1.1 Língua Portuguesa

Na seção da BNCC associada à Língua Portuguesa, vemos três casos em que os Direitos Humanos são contemplados de forma indireta, associados aos conteúdos. Aqui, as práticas de linguagem voltam a ser importantes, assim como a leitura, que tem em texto introdutório e no texto de uma habilidade a menção aos DH.

A ênfase específica em práticas de linguagem, aqui, contém o “campo artístico-literário” como objetivo de ensino principal. A escola, aqui, tem o papel de expor o aluno a um campo extenso de produções culturais, fazendo uso da língua e da interpretação para fruir. Isso também expõe o estudante a modos de ver, viver e expressar concepções de mundo que lhe são distantes ou alheias, assim reforçando o caráter da diversidade. Essa mesma diversidade recebe atenção no que se refere à prática da leitura. Não apenas essa diversidade está moldada no uso de autores e gêneros diversos, mas também no reconhecimento das visões de mundo diversas dos estudantes, que influenciam sua recepção literária.

Quadro 11 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - BNCC - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[BNCCLP04]	Práticas de linguagem - objetos de conhecimento. Campo artístico-literário: O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: (...) - Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade (p. 156).
[BNCCLP05]	Leitura: Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (p. 157).
[BNCCLP06]	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros,

	expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (p. 169).
--	---

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.1.2 História

Esta subseção trata dos achados de temas de DH na disciplina de História dentro da BNCC. Dentre todos os recortes escolhidos, em ambas as categorias, é esta parte a que mais proveu conteúdos relevantes à análise, com um total de 20 unidades textuais diferentes, que se fazem presentes ao longo daquela seção. Podemos, portanto, prever que essa área do conhecimento, dentro da BNCC, trouxe uma redação fortemente influenciada pelos DH.

Aqui, temos uma rica tapeçaria de temas que abrangem desde a concepção do tempo e espaço até as complexidades contemporâneas do Brasil. As unidades BNCCHIS04 a BNCCHIS08 funcionam complementando-se, por trazer à frente as preocupações com a participação de negros e indígenas no tecido social histórico do Brasil e da América Latina. Discutir território e população brasileira significa também reconhecer a diversidade étnico-racial e étnico-cultural em temporalidades anteriores e no presente.

Aqui, no item BNCCHIS04, a BNCC notoriamente menciona um marco legal importante para o tema, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatórios, respectivamente, o ensino da história dos povos originários, da África e dos africanos e afro-brasileiros no Brasil. A quantidade de referências a essas temáticas na BNCC/História indica que, de modo formal, se manteve a preocupação em seguir a norma e trazer esses temas para que ocupem o rol das habilidades previstas no documento.

As unidades BNCCHIS08 e BNCCHIS09 concentram-se em movimentos do século XIX, abordando desde aspectos de cada época ao protagonismo da população marginalizada nas lutas de independência no Brasil, América espanhola e Haiti. O olhar se volta, então, para o período republicano pós-abolição, destacando a inserção dos negros (BNCCHIS14, BNCCHIS15, BNCCHIS16), o discurso civilizatório nas Américas e as resistências indígenas (BNCCHIS08, BNCCHIS10, BNCCHIS17).

As unidades que se seguem vão tratar, principalmente, de fenômenos do século XX no Brasil e no mundo. A BNCCHIS19 inicia a discussão sobre o entendimento da ditadura civil-militar no Brasil, temática esta que é desenvolvida nas unidades subsequentes, abordando desde

os mecanismos de contestação ao modelo desenvolvimentista (BNCCHIS20) até a Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (BNCCHIS21).

O marco da CF/88 também abre espaço para que a disciplina de História interaja com a situação contemporânea no país, período no qual tensões raciais e contradições históricas não se superam, mas se evidenciam, na jornada de combate ao racismo e aos preconceitos de ordem múltipla. O documento traz, portanto, unidades textuais, majoritariamente expressas por meio das habilidades, em que essas questões atuais figuram. Assim, as unidades BNCCHIS22 a BNCCHIS24 incluem a questão da desigualdade, dos preconceitos, da realidade das populações marginalizadas hoje (incluindo-se as minorias que são majorias numéricas no Brasil: negros e mulheres) e dão atenção à formação das identidades associadas a essas experiências sociais, que se veem permeadas por uma história nacional de legado excludente.

Quadro 12 – Quadro de ocorrências – Categoria 2 – BNCC – História

Código	Unidade textual
[BNCCHIS04]	A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (p. 416-417).
[BNCCHIS05]	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras (p. 421).
[BNCCHIS06]	(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (p. 423).
[BNCCHIS07]	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (índigena, africana, europeia e asiática) (p. 423).
[BNCCHIS08]	Unidade temática: Configurações do mundo no século XIX. Objetos de conhecimento: Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória (p. 426).
[BNCCHIS09]	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti (p. 425).
[BNCCHIS10]	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (p. 425).

[BNCCHIS11]	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado (p. 427).
[BNCCHIS12]	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia (p. 427).
[BNCCHIS13]	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (p. 427).
[BNCCHIS14]	Unidade temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX. Objetos de conhecimento: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (p. 428).
[BNCCHIS15]	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (p. 429).
[BNCCHIS16]	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (p. 429).
[BNCCHIS17]	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (p. 429).
[BNCCHIS18]	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (p. 429).
[BNCCHIS19]	Unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946. Objetos de conhecimento: A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A questão da violência contra populações marginalizadas (p. 430).
[BNCCHIS20]	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (p. 431).
[BNCCHIS21]	(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo (p. 431).
[BNCCHIS22]	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 431).
[BNCCHIS23]	Unidade temática: A história recente. Objetos de conhecimento: As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade (p. 432).
[BNCCHIS24]	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (p. 433).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.1.3 Ensino Religioso

Na seção de Ensino Religioso da BNCC, encontramos 4 casos de menção aos Direitos Humanos indiretamente. Da disciplina, em um cenário de um país diverso e plural como o Brasil, espera-se razoavelmente que seja inclusiva e trate a questão religiosa sem proselitismo. Isso se manifesta no texto da BNCC através de dois eixos: exposição às diferentes tradições religiosas em si e foco na interação comunicativa entre elas e seus praticantes.

As unidades BNCCER03 e BNCCER04 tratam diretamente do conhecimento de outras tradições, com foco em seus textos religiosos e nas práticas de interação com o divino. A BNCCER04 adiciona a dimensão do respeito, como a BNCCER03 a da valorização: essas podem ser estratégias discursivas que realçam a importância de se lidar com religiões não-majoritárias com o foco em incentivar a convivência pacífica.

Essa convivência pacífica é mencionada diretamente nas unidades que se seguem, com a BNCCER05 e seu foco nas estratégias de coexistência e comunicação ética e a afirmação que a BNCCER06 faz de uma liberdade religiosa efetiva. Existe, portanto, no texto da BNCC, um esforço de tratar o Ensino Religioso como uma das oportunidades de ampliar os horizontes e repertório cultural dos estudantes rumo a um viver inter-religioso mais tolerante.

Quadro 13 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - BNCC - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[BNCCER03]	(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros) (p. 453).
[BNCCER04]	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas (p. 455).
[BNCCER05]	(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões (p. 455).
[BNCCER06]	(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam (p. 455).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.2 CRMG

Seguem os casos no CRMG.

4.2.2.1 Língua Portuguesa

No texto de Língua Portuguesa no CRMG encontramos 3 casos originais de realce do tema dos DH. Cabe aqui também apontar que o CRMG contém uma cópia *ipsis literis* da unidade textual BNCCLP04, advinda da BNCC. O texto único, aqui, parece refletir um compromisso em proporcionar formação linguística abrangente, considerando a diversidade cultural e a complexidade dos gêneros textuais.

A unidade CRMGLP02 destaca a importância de abranger diferentes gêneros, estilos e autores, tanto contemporâneos quanto históricos e provenientes de diversas origens culturais. Essa diversidade, que está expressa em um corpus de produção literária aceitável para ser estudada que vai do cânone até a tradição oral, também é reforçada pelo texto da unidade CRMGLP03, que indica como caminho para a prática da leitura competente a inserção de gêneros textuais diversos, ali desde romances infanto-juvenis até vídeo-poemas.

Complementa a seção o achado na unidade CRMGLP04, que traz o tema da comunicação e da língua falada. Aqui, a aceitação da variação linguística também pressupõe a ideia de que um estudante interage com modos de falar distintos, uma realidade concreta do Brasil. Mesmo que a norma-padrão tenha destaque no âmbito escolar, reforçar que tal diversidade é válida propõe uma experiência de aprendizado mais inclusiva e completa.

Quadro 14 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[CRMGLP02]	Os diferentes gêneros, estilos e autores (contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países) devem ser contemplados; também o cânone, a literatura universal, a juvenil, a cultura digital, a tradição oral, o multissemiótico e hipermidiático devem ser trabalhados obedecendo a complexidade e a progressão desses gêneros (p. 183).
[CRMGLP03]	(EF67LP28X) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos de terror, lendas de variadas culturas, principalmente brasileira (as indígenas, afro-brasileira), contos populares, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (p. 234).
[CRMGLP04]	(EF69LP55X) Reconhecer, considerando a situação comunicativa, as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (p. 253).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.2.2 História

A seção de História do CRMG conta com uma unidade textual única referente aos DH, que trata da criação da ONU no pós-guerra e, assim, também inclui a DUDH. Nisso, percebe-se que o currículo busca aprofundar, com alguma especificidade, os temas que já são abordados na BNCC/História.

Esse aspecto da redação do CRMG é confirmado pela grande presença de unidades textuais advindas da BNCC, em versão *ipsis literis* ou ligeiramente adaptada. É válido listar esses casos e, quanto às modificações que eles apresentam no CRMG em relação à BNCC, apontar o que foi inserido como assunto de interesse específico da educação histórica mineira.

Quanto às cópias literais, temos as unidades BNCCHIS01, 04, 05, 08, 09, 11, 12, 14 e 19. As unidades modificadas são a BNCCHIS06, 07, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22 e 24. Entre estas últimas, vemos dois padrões de modificação do texto da BNCC. O primeiro deles tem a ver com a inserção de termos que fazem referência à história regional e local, que buscam também modificar a habilidade do texto nacional para contemplar de maneira direta as realidades de Minas Gerais. Dentro dessa categoria, podemos apontar as mudanças das unidades BNCCHIS06, 07, 10, 16, 17 e 20. Faz-se notória, entre esses incrementos, a presença das realidades quilombolas no texto do CRMG, nas versões adaptadas da BNCCHIS10 ou habilidade EF08HI14X (p. 571) e BNCCHIS16 ou habilidade EF09HI04X (p. 574). Essas menções servem como um dos elementos de destaque para a caracterização de Minas Gerais como um estado diverso e que deve priorizar a inclusão dessas realidades diferentes.

O segundo padrão de modificação trata de incluir termos, em relação ao texto original da BNCC, que contemplam populações marginalizadas. Vemos assim a inserção de uma menção à política de branqueamento na BNCCHIS13 ou habilidade EF08HI27X (p. 573) e o fato de que políticas de inserção da população negra também conviveram com políticas de exclusão, na unidade BNCCHIS15 ou habilidade EF09HI03X (p. 574). A inserção textual de menções à população LGBTQIAPN+ acontece nas unidades BNCCHIS21 (habilidade EF09HI23X) (p. 577) e BNCCHIS22 (habilidade EF09HI26X) (p. 577). Essa última unidade também contém texto modificado que indica a população das periferias como tradicionalmente marginalizada. No texto adaptado da BNCCHIS24 ou habilidade EF09HI36X (p. 578), o CRMG inclui também “movimentos urbanos e rurais, formados por segmentos excluídos, que podem incluir mulheres, afrodescendentes, indígenas, grupos geracionais (jovens e idosos), portadores de necessidades especiais, seguidores de uma determinada religião, etc”. O uso dessa linguagem ainda mais ampla no alcance que busca representar mostra que o texto do CRMG tenta aumentar a especificidade de sua tarefa de inclusão social a partir do ensino de História.

Quadro 15 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - História

Código	Unidade textual
[CRMGHIS03]	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização (p. 575).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.2.3 Ensino Religioso

A seção de Ensino Religioso do CRMG apresentou 12 unidades textuais originais que versam sobre o tema dos DH. Essa temática, portanto, representa parcela importante do que está abordado nesse componente curricular. Além dessas unidades originais, há também conteúdos da BNCC inseridos e modificados. A ideia geral da relação entre DH e Ensino Religioso parece ser a da primazia da tolerância, diálogo e respeito mútuo entre as expressões religiosas e seus adeptos, a fim de garantir a convivência cidadã.

As unidades CRMGER04 e CRMGER05 lançam bases enfatizando a importância do Ensino Religioso em proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, fundamentais para a observação, apropriação e ressignificação de saberes. Entre CRMGER06 e CRMGER09, concentra-se o documento no desenvolvimento de competências específicas que permeiam o reconhecimento, valorização e respeito às manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida. Reconhece-se também que essa diversidade está presente e faz parte essencial do convívio na escola cidadã que o CRMG pretende defender.

Quadro 16 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - CRMG - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[CRMGER04]	Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ensino Religioso no Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG deve atender aos seguintes objetivos: A. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos (p. 580).

[CRMGER05]	Tais conhecimentos são importantes de serem estudados, refletidos, ensinados e aprendidos no Ensino Fundamental, através da pesquisa e do diálogo, pois contribuem para os processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes. Visam o desenvolvimento de competências específicas e, através das habilidades, ao final do processo de aprendizagem, possibilitam que os educandos apresentem uma atitude dialogal, com o intuito de propiciar abertura aos sentidos existenciais de suas vidas, numa relação dialógica consigo mesmo, com o outro, com o mundo e a natureza, e que também podem ser identificados, para os educandos que têm fé, com o transcendente e a(s) divindade(s). Desta forma, contribuem para a superação da intolerância, da discriminação e da exclusão, fomentando o diálogo, o respeito, a convivência e a cultura de paz (p. 581).
[CRMGER06]	[...] o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes: 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios (p. 582).
[CRMGER07]	[...] o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes: 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida (p. 582).
[CRMGER08]	[...] o componente curricular de Ensino Religioso deve garantir aos educandos o desenvolvimento de competências específicas. Destacam-se as seguintes: 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver (p. 582).
[CRMGER09]	A escola pública, compreendida como escola para todas e todos, de todos e com todos, num estado laico, deve acolher a diversidade religiosa e não religiosa que se faz presente na sociedade, de modo a não privilegiar e nem discriminar nenhuma forma de expressão sobre a crença, seja ela daqueles que têm fé quanto daqueles que não professam uma visão religiosa da vida. Essa concepção parte do princípio de uma educação inclusiva, igualitária e democrática, buscando garantir os direitos de aprendizagem de todas e todos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e religiosa, promovendo um processo educativo efetivamente integral e integrado, fundamentado em princípios éticos, político- pedagógicos e estéticos. De forma integrada, o Ensino Religioso considera que não é possível uma educação que não contribua para que o educando e a comunidade educativa aprendam a ser, a conviver, a conhecer e a fazer (DELORS, 1996) (p. 583).
[CRMGER10]	A escola não pode prescindir da realidade e do ambiente no qual se localiza. Esse ethos é muito significativo no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente para o Ensino Religioso. E há “muitas Minas Gerais”, ou seja, há grande diversidade regional e local e o Projeto Pedagógico deve expressar e respeitar essa realidade. Como o Ensino Religioso ainda é uma temática muito sensível e propicia a posicionamentos diversos, e até intolerantes, os valores do respeito e do diálogo são muito necessários, por isso define-se que a atitude esperada dos egressos desse componente seja a atitude dialogal (p. 583).

[CRMGER11]	O componente Ensino Religioso tem um compromisso com uma educação que garanta a isonomia e a equidade, compreendendo que a dimensão da religiosidade, enquanto formadora do sentido da vida, é fundamental para os educandos. Ela contribui para a inclusão e o reconhecimento da necessidade de se respeitar o outro e de se conviver com a diversidade cultural e religiosa, promovendo uma cultura pacífica (p. 583).
[CRMGER12]	(EF06ER12MG) Reconhecer que os textos sagrados fazem parte da pluralidade cultural, social e religiosa e ajudam a construir essa diversidade (p. 598).
[CRMGER13]	(EF06ER13MG) Investigar e reconhecer os elementos constituintes do fenômeno religioso e sua diversidade, presentes nos textos sagrados, como símbolos, ritos e mitos religiosos, em suas variadas formas, cores, gestos, sons, vestimentas, elementos da natureza, dentre outras expressões (p. 598).
[CRMGER14]	(EF07ER15MG) Reconhecer que a paz e a tolerância são valores construídos nas relações sociais (p. 600).
[CRMGER15]	(EF08ER11MG) Conceituar o que é laicidade e o que é Estado Republicano.

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.3 Matrizes curriculares

4.2.3.1 Língua Portuguesa

A seção de Língua Portuguesa das Matrizes Curriculares de Uberaba contém 8 unidades textuais únicas. Não constam reproduções ou modificações de conteúdos da BNCC ou do CRMG.

A maior parte das unidades textuais, aqui, interagem com a questão da variação linguística, o conhecimento acerca dos tipos de variedade linguística e a valorização e respeito das mesmas em conjunção com o uso da norma-padrão. Como descrito na unidade MCULP07, a intenção é trabalhar os modos de expressão na língua a partir do prisma da adequação e inadequação deles a certos contextos, o que está diretamente relacionado com a preservação e valorização da linguagem diversa, especialmente a que é utilizada pelos alunos.

As unidades MCULP02 e MCULP08, que não tratam diretamente de variação linguística, não obstante estão relacionadas com a apropriação respeitosa dos saberes sobre o idioma em relação com os DH. A primeira trata do reconhecimento da diversidade linguística que advém da experiência com a língua dentro da sala de aula, com oficina de leitura e escrita. A segunda traz um contexto totalmente diferente, a da interação em redes, trazendo o

questionamento sobre como os alunos podem ser conscientizados a fim de evitar a promoção de conteúdos que propagam ódio e discriminação.

Quadro 17 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - Língua Portuguesa

Código	Unidade textual
[MCULP02]	O texto se constitui como objeto central de estudo, em seus diferentes contextos de produção. Este documento propõe relação entre o desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. As propostas pedagógicas foram construídas para repensar as práticas docentes frente à diversidade linguística do Português Brasileiro, reconhecendo a necessidade de ressignificar o ensino de Língua Materna, por meio de Práticas Sociais (p. 55).
[MCULP03]	Estas Matrizes Curriculares adotam abordagem que privilegia o entendimento e o reconhecimento da diferença entre fala e escrita, ao estabelecer a reflexão quanto à adequação da linguagem em decorrência da situação de interação, ao reconhecer a mobilidade de transitar entre diferentes padrões da linguagem de acordo com o contexto de uso, ao combater o preconceito linguístico e valorizar toda e qualquer manifestação da língua (p. 60).
[MCULP04]	Prática de Linguagem: Análise linguística/semiótica. Objeto de Conhecimento: Variação linguística. Sugestões de Condições Didáticas: [1] Promover atividades de leitura e compreensão de gêneros orais, considerando a variedade utilizada e a adequação aos contextos de uso (p. 321).
[MCULP05]	Prática de Linguagem: Análise linguística/semiótica. Objeto de Conhecimento: Variação linguística. Sugestões de Condições Didáticas: [2] Promover discussões que abordem o fenômeno da variação linguística, considerando que existem normas de prestígio social e variedades estigmatizadas (p. 321).
[MCULP06]	Prática de Linguagem: Análise linguística/semiótica. Objeto de Conhecimento: Variação linguística. Sugestões de Condições Didáticas: [3] Promover atividades de reconhecimento e discussão, acerca dos tipos de variação linguística (histórica/geográfica/ social/estilística), focalizando as situações de interação em que são percebidas, refutando preconceitos associados à variedade utilizada por determinado grupo social (p. 322).
[MCULP07]	Prática de Linguagem: Análise linguística/semiótica. Objeto de Conhecimento: Variação linguística. Sugestões de Condições Didáticas: [4] Comparar o uso de normas e regras de variedades da língua, possibilitando explorar a ideia de adequação/inadequação da variedade usada ao contexto de produção do texto escrito ou falado e combater preconceitos linguísticos. Propor análise de textos literários diversos, refletindo sobre adequação do uso ao contexto, observando os efeitos de sentido produzidos com a subversão do uso da norma padrão por outras variedades da língua (p. 322).

[MCULP08]	Campo de atuação: Campo jornalístico/midiático. Prática de Linguagem: Leitura. Objeto de Conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Sugestões de Condições Didáticas: Propor discussões acerca das consequências de se compartilhar ou "curtir" informações e opiniões que expressem desrespeito ou veiculem preconceito ou ódio (p. 443).
-----------	---

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.3.2 História

A seção de História das Matrizes Curriculares de Uberaba contém quatro unidades textuais originais em seu texto. Além disso, constam sete reproduções de habilidades da BNCC com a mesma redação em que elas estão presentes no CRMG (que, por si, as modificou). Uma modificação de texto aqui ocorre em relação à unidade BNCCHIS05 ou habilidade EF06HI08, em que as matrizes destacam a importância de se trabalhar a História dos “povos nativos do Triângulo Mineiro” (Brasil, 2018, p. 421).

Assim como esse texto modificado, a verve principal das habilidades que dialogam com os DH nas matrizes de História tem conexão direta com a História local. Aqui, as unidades MCUHIS01 e MCUHIS02 tratam de temas mais tradicionalmente “históricos”, compreendidos aqui como fenômenos situados principalmente no passado: a colonização e o escravismo. Vemos que a clivagem temporal é a principal diferenciação entre essas primeiras unidades e as que se seguem, MCUHIS03 e MCUHIS04, que incluem abordagens sobre processos históricos do tempo presente, as manifestações artístico-culturais diversas e as políticas de inclusão em Uberaba.

Quadro 18 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - História

Código	Unidade textual
[MCUHIS01]	(EF07HI11URA01) Conceituar colonização, política colonial e a relação de coação praticada pelos colonizadores (p. 107).
[MCUHIS02]	(EF08HI14URA01) Analisar o escravismo presente na sociedade uberabense, desde a fundação de Uberaba até a proclamação da abolição da escravatura (p. 115).
[MCUHIS03]	(EF09HI26URA01) Identificar as manifestações artístico-culturais da sociedade uberabense, dando ênfase aos movimentos populares e de resistência. (p. 128).

[MCUHIS04]	(EF09HI36URA01) Analisar políticas públicas de inclusão, presentes na sociedade uberabense, relacionando-as à identidade municipal, assim como à importância política e social de Uberaba. (p. 131).
------------	--

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

4.2.3.3 *Ensino Religioso*

A seção de Ensino Religioso das Matrizes Curriculares de Uberaba apresenta a maior quantidade de unidades textuais originais dentre todos os documentos e disciplinas aqui analisados. São, no total, 26 unidades originais, 25 delas tratando dos DH segundo nossa categoria “DH expressos nas temáticas”. Não consta nenhuma reprodução ou modificação de textos da BNCC ou CRMG, o que torna ainda mais intrigante o fato de que todas as formulações indiretas entre Ensino Religioso e DH são textos particularmente direcionados à realidade uberabense.

Existe uma dimensão de intertextualidade interessante nessas unidades, com citações à literatura educacional e documentos oficiais em todas as unidades textuais que não são apenas descrições de habilidades. As unidades MCUER05 a MCUER11 contemplam itens de uma mesma passagem, no documento, que busca identificar os propósitos e objetivos do estudo do Ensino Religioso; todos os subitens dessa passagem se relacionam com a promoção de DH, pois estão balizadas pelo fomento do reconhecimento, respeito e pluralidade. Esses temas, aliás, estão inseridos em toda a seção.

As habilidades constam do intervalo entre MCUER12 a MCUER26, portanto, 15 habilidades desenvolvidas originalmente para orientar o Ensino Religioso do município. A promoção da alteridade é o tema mais comum dentre todos esses textos. Algumas formulações chamam a atenção. Em MCUER15, há proposta de que o pluralismo religioso deve ser estudado historicamente, partindo-se da premissa que ele faz parte da formação brasileira mesmo que em um processo de apagamento histórico. A perspectiva direcionada à realidade brasileira mais diretamente também se encontra em MCUER12, MCUER14 e MCUER26. Esta última unidade destaca as tradições religiosas afro-brasileiras e indígenas, que devem ser estudadas com materiais cientificamente rigorosos, que escapem à falsa representação dessas tradições, o que é socialmente nocivo.

Outro tema que salta à análise é o da interação da religião e dos valores religiosos com o reino do comportamento humano e as práticas do dia-a-dia. Assim, vemos uma tentativa textual de encapsular o valor do respeito mútuo na compreensão que o estudante tem de suas

convicções, vivência e experiências sociais. A unidade MCUER17 menciona “equilíbrio” social a partir de leis, regras e normas; MCUER20 traz textualmente a ideia do respeito, ali direcionada à vida em si e a vários aspectos interiores e exteriores dela. O texto da MCUER25 é interessante por reconhecer que a não-religiosidade, ali expressa pelo ateísmo, também está contemplada como cosmovisão digna de conhecimento; é uma expressão de inclusão.

Quadro 19 – Quadro de ocorrências - Categoria 2 - Matrizes Uberaba - Ensino Religioso

Código	Unidade textual
[MCUER02]	Diferentemente do dogmatismo e proselitismo do passado, esta Área de Conhecimento e Componente Curricular amplia a visão de mundo em referência à riqueza e diversidade cultural e religiosa, contribui para a cidadania e melhores relações no convívio social (GUILOUSKI <i>et al</i> , 2005). Urge, indubitavelmente, compreender o Ensino Religioso, não mais como “aula de religião”, mas como Área do Conhecimento que promove o estudo sobre o fenômeno religioso e as manifestações do sagrado, com o intuito de contribuir para a promoção do diálogo inter-religioso e do respeito entre pessoas de diferentes crenças (p. 54).
[MCUER03]	De modo especial e complexo, o fenômeno religioso estrutura diferentes significações e sentidos para a vida, ideias de divindades, cosmovisões, linguagens, crenças, mitologias, simbologias, tradições, movimentos, expressões variadas do universo simbólico, práticas e preceitos éticos e morais. [...] estas habilidades devem ser adquiridas pelos alunos para que possam construir Competências Específicas desta Área de Conhecimento que, unidas a outras de outros Componentes Curriculares, conquistem as Competências Gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017). Estas mobilizam conhecimentos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, especialmente, ao guiar e orientar os alunos a sobrepujarem o preconceito e a discriminação por motivos religiosos (p. 54).
[MCUER04]	Alteridade e Interculturalidade são conceitos, também, extremamente relevantes para o Ensino Religioso, que “favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (MINAS GERAIS, 2019, p. 876) (p. 55).
[MCUER05]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [a] abordar o conhecimento religioso, a partir de princípios éticos e científicos, filosofias seculares de vida, sem privilegiar crença ou convicção (p. 55).
[MCUER06]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, resignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e

	filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos (p. 55).
[MCUER07]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, ressignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios (p. 55).
[MCUER08]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, ressignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida (p. 55).
[MCUER09]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, ressignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver (p. 55).
[MCUER10]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, ressignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (p. 55).
[MCUER11]	Todavia, é propósito do Ensino Religioso (MINAS GERAIS, 2019, p. 875): [c] contribuir para a utilização dos métodos de observação, identificação, análise, apropriação, significação, ressignificação e problematização, no intuito de buscar o desenvolvimento de Competências Específicas elencadas pela nova BNCC como: 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2017, p. 433) (p. 55).
[MCUER12]	(EF06ER07URA01) Reconhecer o Brasil como um país de muitas raças, cores e religiões, valorizando as diferentes manifestações religiosas da cultura brasileira (p. 81).
[MCUER14]	(EF06ER07URA02) Identificar e localizar as diversas manifestações religiosas e culturais, no município e nas diferentes regiões brasileiras (p. 81).
[MCUER15]	(EF08ER03URA04) Fundamentar historicamente, o pluralismo religioso emergente no Brasil e mundo (p. 88).

[MCUER16]	(EF08ER04URA01) Compreender as formas de organização e expressões das diferentes tradições religiosas (p. 88).
[MCUER17]	(EF09ER07URA02) Compreender como as leis, regras e normas são elaboradas, bem como a importância e a necessidade delas para o equilíbrio da nossa sociedade (p. 90).
[MCUER18]	(EF09ER08URA01) Saber como reivindicar seus direitos (p. 90).
[MCUER19]	(EF09ER08URA06) Possibilitar a reflexão de temas como: o respeito à valorização da vida humana, interrupção imposta da vida, suicídio, homicídio, pena de morte (morte legalizada), aborto, riscos de vida, tráfico de drogas/ de criança/ de mulheres, tortura, mutilação, greve de fome, o direito de morrer de forma humana, o uso de sedativos e calmantes (p. 91).
[MCUER20]	(EF09ER08URA07) Possibilitar a formação de atitudes de respeito: ao sagrado, à vida, ao outro, à natureza, ao bem-estar animal, aos bens comuns e à cultura (p. 91).
[MCUER21]	(EF09ER09URA04) Conceituar sincretismo religioso, reconhecendo, no seu contexto, essa forma de manifestação (p. 92).
[MCUER22]	(EF09ER09URA05) Identificar os valores religiosos presentes em todas as manifestações religiosas do cotidiano (p. 92).
[MCUER23]	(EF09ER09URA06) Compreender o fenômeno do pluralismo religioso (p. 92).
[MCUER24]	(EF09ER09URA07) Compreender como se configura a intolerância religiosa (p. 92).
[MCUER25]	(EF09ER09URA08) Conceituar gnosticismo e ateísmo (p. 92).
[MCUER26]	(EF09ER09URA09) Trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena do Brasil, de acordo com fontes confiáveis de natureza científica e fatos históricos narrados por historiadores e autores renomados (p. 92).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados

5 INTERPRETAÇÕES E IMPLICAÇÕES DAS ANÁLISES DOCUMENTAIS

Neste capítulo, as análises dos documentos serão confrontadas a fim de que se possa mensurar o grau de influência dos direitos humanos em cada esfera do ordenamento educacional público brasileiro (federal, estadual e municipal), bem como identificar os pontos de divergência e convergência no modo como os conteúdos referentes à diversidade são tratados pela BNCC, Currículo de Referência de Minas Gerais e Matrizes Curriculares do Município de Uberaba.

Os resultados viabilizarão, por fim, esclarecer como as abordagens dos Direitos Humanos nos textos curriculares se relacionam com os parâmetros normativos vigentes, deslindando a forma com que esses documentos se alinham à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

5.1 A INGERÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

O caráter interdisciplinar dos temas de DH emerge de maneira muito clara na análise dos documentos curriculares advindos das três esferas da administração pública. As formas de interação com esse conceito são diferentes em cada uma das disciplinas, embora mantenham traços em comum ao longo dos três documentos. Aqui, é válido apontar a quantidade de reproduções e modificações de outras unidades textuais nos documentos a nível estadual e municipal. O sentido dessas apropriações é claro: os textos do CRMG e das Matrizes Curriculares de Uberaba têm como base a BNCC, não apenas nas formulações pedagógicas (como o uso das habilidades) mas também nos temas que esta realça e no estilo de redação em geral.

É possível engendrar uma visão geral de como esses textos estão quantitativa e qualitativamente distribuídos. Segundo a Tabela 1, temos 16 unidades textuais representando a categoria 1, DH e currículo. Cada uma dessas unidades apresenta textualmente os DH como parte do currículo. Os números de unidades textuais estão quase igualmente distribuídos por disciplinas e não há grande divergência na quantidade delas por documento, com a possível exceção das Matrizes Curriculares de Uberaba, que contaram apenas 2 unidades textuais nessa categoria.

Segundo a Tabela 2, contamos 71 unidades textuais que se encaixam na categoria 2, DH expressos nas temáticas. Essas unidades lidam com os temas de DH sem mencioná-los

textualmente. Por ser categoria mais ampla, que não necessita nenhuma indicação textual específica, era esperado que houvesse mais unidades textuais nessa categoria, o que se confirmou na pesquisa.

Tabela 1 – Dados do levantamento de unidades textuais, Categoria 1

Documento	Língua Portuguesa	História	Ensino Religioso	Total Documento
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	3	3	2	8
Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)	1	2	3	6
Matrizes Curriculares de Uberaba (MCU)	1	0	1	2
Total Disciplina	5	5	6	Total: 16

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados.

Tabela 2 – Dados do levantamento de unidades textuais, Categoria 2

Documento	Língua Portuguesa	História	Ensino Religioso	Total Documento
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	3	21	4	28
Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)	3	1	11	15
Matrizes Curriculares de Uberaba (MCU)	7	4	17	28
Total Disciplina	13	26	32	Total: 71

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados.

O documento que menos contou com unidades textuais únicas, na categoria 2, foi o Currículo Referência de Minas Gerais. A exceção, em quantidade, parece ser a disciplina de Ensino Religioso, que ali contém 11 unidades textuais. No entanto, é preciso ressaltar que isso não significa que o texto do CRMG demonstra menor quantidade de ocorrências no geral, visto que aqui nos atemos às contribuições únicas, e aquele documento contém uma grande concentração de unidades textuais que foram reproduzidas da BNCC, ou modificadas, também a partir do texto da base.

Na categoria 2, no CRMG, temos 1 reprodução de unidade na seção de Língua Portuguesa, 9 reproduções e 12 modificações de unidades em História e 1 reprodução e 3 modificações de unidades em Ensino Religioso. Isso permite dizer que, no que tange aos conteúdos de direitos humanos, o CRMG buscou orientação naquilo que estava disposto na BNCC, e trouxe, comparativamente, menor quantidade de elementos únicos.

O documento que mais trouxe unidades textuais únicas na categoria 2 foram as Matrizes Curriculares de Uberaba. Isso configura uma descoberta que não constava de nossas hipóteses prévias, que denotavam a BNCC como maior origem desses textos. Os motivos para isso se justificam também no processo de reprodução ou modificação de passagens em relação à base, que é um modelo já estabelecido de formulação de documentos curriculares na realidade brasileira. No entanto, as Matrizes têm proeminência nesse quantitativo, em grande parte, devendo à profusão de contribuições únicas quanto aos DH na disciplina de Ensino Religioso: ali, contamos 17 unidades textuais originais tratando do tema. Esse fato também destoa de como, na categoria 1, existe apenas uma unidade textual nova ali.

Por fim, a prevalência de unidades textuais originais da categoria 2 na BNCC também se deve, em boa parte, à contribuição da seção de História para o texto da base. Temos 21 unidades nessa seção, sendo que uma parte delas também figura no CRMG e nas matrizes uberabenses por meio de reprodução ou modificação.

Dentre as disciplinas ao longo dos três documentos estudados, a disciplina que menos demonstrou textualmente o diálogo com DH e seus temas foi a de Língua Portuguesa, que contou com a elaboração de 18 unidades textuais originais (5 na categoria 1, 13 na categoria 2). Há duas ocasiões em que o número de menções disponíveis em Língua Portuguesa chama mais a atenção, ao se comparar com o todo. A primeira se refere à categoria 1 no texto da BNCC, em que constam 3 unidades, nas quais a base se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos como uma fonte de textos normativos com potencial para serem utilizados em sala de aula. A segunda se refere à redação da seção nas Matrizes, em que constam 7 unidades textuais que se encaixam na categoria 2.

É interessante notar que essa seção (i) não contém reproduções ou modificações de outras unidades, (ii) não tem unidades que são também habilidades, de forma que todas estão em textos introdutórios e descritivos, e (iii) versa principalmente sobre um tema específico, o da variação linguística, sua tipologia, identificação, importância e valorização a partir do ambiente pedagógico.

As seções de História contêm um número muito maior de unidades textuais originais, 31 no total, sendo 5 na categoria 1 e 26 na categoria 2. A proeminência da categoria 2, aqui, se explica a partir de uma breve retomada de quais são os temas trabalhados. As menções dentro da categoria 1 têm a ver com o trabalho com dois períodos históricos: a Revolução Francesa (1789-1799) e a fundação da ONU (1945). Ambos envolvem diretamente a composição de documentos normativos que aludem textualmente aos DH.

No que tange à categoria 2, porém, o leque se amplia consideravelmente, e os DH transparecem em várias temáticas e períodos históricos: colonização do Brasil e das Américas (sécs. XVI-XIX), identidade e resistência dos povos originários e da diáspora africana, racismo e discriminação no período pós-colonial (sécs. XIX, XX e XXI), reconhecimento da diversidade na sociedade moderna. A vertente étnico-racial dos DH, em particular, encontra significativa expressão no texto da BNCC, que também é reproduzido no CRMG e nas Matrizes. Quanto a História na BNCC, outro ângulo deve ser apresentado: dentre as 21 unidades textuais dali, 16 são descrições de habilidades, 4 são introduções a unidades temáticas e apenas 1 está em um texto introdutório.

A disciplina de Ensino Religioso é a que contém mais unidades textuais quanto aos DH. São 38 totais, 6 na categoria 1 e 32 na categoria 2. A mesma disparidade numérica, favorecendo a categoria 2, se vê aqui assim como em História. A natureza temática desses textos ajuda a elucidar o contexto em que essas enunciações aparecem, em particular no CRMG e nas Matrizes. Na categoria 1, as unidades da BNCC e das Matrizes contêm menções vagas a direitos humanos, relacionados à questão das lideranças religiosas e dos DH como proposta geral da disciplina. O sentido dessa presença dos DH na categoria 1 só fica melhor explicado nas unidades do CRMG, com a asserção das ideias de interculturalidade e convivência democrática associadas aos DH.

Assim como ocorre nas seções de Língua Portuguesa e, principalmente, História, a categoria 2, por ser mais ampla, acolhe muitas menções indiretas aos DH que são relacionadas aos temas da disciplina. A BNCC traz algumas habilidades relacionadas ao conhecimento e respeito a várias crenças. Esse tema é o mais prevalente em todos os documentos. Cabe apontar, no entanto, que não se trata da única abordagem que tem o Ensino Religioso, como se vê no CRMG, categoria 2: ali, duas unidades textuais, CRMGER07 e CRMGER08, têm enfoque na proposta do cuidado “de si” e “da coletividade e da natureza”, além de superar o universo das religiões ao também incluir o respeito aos “modos de ser e viver”. São perspectivas que parecem incentivar o fato de que o Ensino Religioso contribui com fatores para além da tolerância

religiosa em si, e se debruça sobre a dignidade das filosofias de vida e da relação humano-ambiente.

Não surpreende, porém, que a dimensão do direito à liberdade de crença e do respeito à diversidade religiosa é a dimensão dos DH mais preponderante na disciplina. A seção nas Matrizes, que contém 24 unidades textuais, apresenta diversas facetas de esclarecimento quanto a outras religiões, inclusão e promoção da cultura de paz. Sete unidades textuais das Matrizes estão no contexto de uma introdução aos objetivos do Ensino Religioso: quase todos os itens desse texto contam como unidades textuais separadas por terem enfoques que são distintos, mas se relacionam diretamente com os temas do respeito, conhecimento e diversidade.

O fato de que as Matrizes introduzem esses fenômenos como objetivos da disciplina serve para reafirmar uma justificativa do porquê termos o Ensino Religioso dentro de um sistema educacional de país formalmente laico: para esses documentos, a disciplina deve inserir esse caráter diverso e promotor da convivência democrática na esfera da religião, que é considerada dimensão fundamental da vida social.

Realizamos uma análise de que assuntos são tratados, junto ao tema dos DH, nas unidades textuais em ambas as categorias. A conclusão dessa análise está retratada no Quadro 20, que lista de forma completa alguns temas identificados nas unidades textuais, com ocorrências divididas por categoria, com número de ocorrências em cada disciplina, documento e total. Esses temas foram derivados do contato com as unidades, sua leitura e interpretação, assim perfazendo categorias empíricas que anteriormente não eram possíveis de acessar. Assim realizamos um passo de codificação que advém do tratamento dos dados e pode elucidar alguns fenômenos.

Quadro 20 – Temas e assuntos ligados aos DH, com unidades textuais, por categoria

Categoria 1				
Tema	Unidades textuais (códigos)	Totais por disciplina	Totais por documento	Total
Uso crítico de mídias e letramento	CRMGLP01; MCULP01	LP: 2 HIS: 0 ER: 0	BNCC: CRMG: 1 MCU: 1	2
Exercício prático da cidadania	BNCCLP01; BNCCLP02; BNCCLP03; BNCCER02; CRMGER03; MCUER01	LP: 3 HIS: 0 ER: 3	BNCC: 4 CRMG: 1 MCU: 1	6
Garantias históricas dos DH	BNCCLP01; BNCCLP02; BNCCHIS01; BNCCHIS02; BNCCHIS03; CRMGHIS01	LP: 2 HIS: 4	BNCC: 5 CRMG: 1	6

		ER: 0	MCU: 0	
Direito à crença e respeito à liberdade religiosa	CRMGER01; CRMGER02	LP: 0 HIS: 0 ER: 2	BNCC: 0 CRMG: 2 MCU: 0	2
Liderança social	BNCCER01; BNCCER02	LP: 0 HIS: 0 ER: 2	BNCC: 2 CRMG: 0 MCU: 0	2
Categoria 2				
Uso crítico de mídias e letramento	BNCCLP04; BNCCLP05; BNCCLP06; CRMGLP02; CRMGLP03; MCULP02; MCULP08; CRMGER04	LP: 7 HIS: 0 ER: 1	BNCC: 3 CRMG: 3 MCU: 2	8
Exercício prático da cidadania	BNCCHIS24; MCUHIS03; MCUHIS04; BNCCER06; CRMGER07; CRMGER08; CRMGER09; MCUER09; MCUER10; MCUER11; MCUER12	LP: 0 HIS: 3 ER: 8	BNCC: 2 CRMG: 3 MCU: 6	11
Garantias históricas dos DH	BNCCHIS18; BNCCHIS19; BNCCHIS21; CRMGHIS03	LP: 0 HIS: 4 ER: 0	BNCC: 3 CRMG: 1 MCU: 0	4
Direito à crença e respeito à liberdade religiosa	BNCCER03; BNCCER04; BNCCER05; CRMGER05; CRMGER06; CRMGER08; CRMGER09; CRMGER12; CRMGER13; CRMGER15; MCUER02; MCUER03; MCUER05; MCUER07; MCUER08; MCUER13; MCUER14; MCUER15; MCUER16; MCUER17	LP: 0 HIS: 0 ER: 20	BNCC: 3 CRMG: 7 MCU: 10	20
Representatividade, comunicação e inclusão	CRMGLP04; MCULP03; MCULP04; MCULP05; MCULP06; MCULP08; BNCCHIS11; BNCCHIS18; BNCCHIS19; BNCCHIS23; BNCCHIS24; MCUHIS03; MCUHIS04; CRMGER10; CRMGER11; CRMGER14; MCUER04	LP: 6 HIS: 7 ER: 4	BNCC: 5 CRMG: 4 MCU: 8	17
Diversidade étnico-racial	CRMGLP03; BNCCHIS04; BNCCHIS05; BNCCHIS06; BNCCHIS07; BNCCHIS08; BNCCHIS09; BNCCHIS10; BNCCHIS12; BNCCHIS13; BNCCHIS14; BNCCHIS15; BNCCHIS16; BNCCHIS17; BNCCHIS19; BNCCHIS20; BNCCHIS22; BNCCHIS23; BNCCHIS24; MCUHIS02; MCUER18	LP: 1 HIS: 19 ER: 1	BNCC: 18 CRMG: 1 MCU: 2	21
Diversidade de gênero	BNCCHIS18; BNCCHIS22; BNCCHIS24	LP: 0 HIS: 3 ER: 0	BNCC: 3 CRMG: 0 MCU: 0	3
Diversidade quanto à orientação sexual	BNCCHIS18; BNCCHIS22; BNCCHIS24	LP: 0 HIS: 3 ER: 3	BNCC: 3 CRMG: 0 MCU: 0	3

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados.

Se iniciarmos com a categoria 1, os temas preponderantes podem ser considerados previsíveis em certa medida. Considerando que a categoria 1 depende da localização da expressão “direitos humanos” e afins, é esperado que passagens dos documentos que mencionam documentos de DH, como a DUDH, estivessem ali representados na garantia histórica dada aos DH, que também figura especialmente na disciplina de História.

O tema intitulado “**Exercício prático da cidadania**” foi identificado quando a unidade envolve elementos que incentivam alguma forma de atuação na vida pública e interação com a sociedade, espaço este que também se encontra eivado da importância dos DH. Duas unidades textuais da BNCC/Ensino Religioso também identificam a importância das lideranças religiosas e seculares na promoção dos DH, embora o tema de liderança não seja claro em outras unidades na categoria 2.

A categoria 2 apresenta um universo de inter-relações bastante rico, envolvendo a questão dos DH. Percebemos que, também de modo previsível, alguns temas estão presentes em algumas disciplinas de modo especial, visto que são parte essencial delas. Aqui podemos mencionar três dessas temáticas. A primeira é “**Uso crítico de mídia e letramento**”, que abarca principalmente os aspectos de interpretação de textos multimidiáticos, incluso o desenvolvimento da capacidade de leitura que seja também plural e adaptada a diferentes gêneros textuais: não surpreende o fato de que os documentos indiquem esses aspectos em Língua Portuguesa. A segunda, “**Garantias históricas dos DH**”, que envolve os marcos normativos de garantia desses direitos, é igualmente identificada com os textos de História. A terceira, a dimensão do “Direito à crença e respeito à liberdade religiosa”, está representada em sua integralidade nas unidades textuais de Ensino Religioso. Apesar de previsíveis, esses dados confirmam a hipótese de que cada disciplina busca adaptar a questão dos DH a sua linguagem e objetivos próprios.

Alguns temas, no entanto, apresentam desafios novos à pesquisa, e contribuem para que possamos construir determinadas conclusões. O tema “**Representatividade, comunicação e inclusão**” é um dos mais amplos entre aqueles aqui identificados. Como afirma o Quadro 20, identificamos que, tanto em disciplinas quanto documentos, esse tema tende a aparecer de forma relativamente equilibrada. O que o diferencia do tema de “cidadania”, mencionado anteriormente, é o fato de que, aqui, não há um chamado à ação específica por parte do aluno, mas um reconhecimento de realidades que (i) são amplamente caracterizadas, não perfazendo recorte étnico-racial, de gênero, etc. e (ii) podem ser observadas a partir da vivência dos alunos e também dos professores, talvez no próprio ambiente escolar.

Surpreende o equilíbrio com que o tema é representado nos textos, mas explica-se de maneira sensata: cada disciplina também trabalha aspectos que mais lhe cabem. Assim, as unidades de Língua Portuguesa, nesse tema, são aquelas concentradas no fenômeno da variação linguística e na desconstrução dos preconceitos linguísticos. Unidades da BNCC/História buscam incentivar a pesquisa, pelos alunos, do significado da diversidade em contexto histórico no Brasil, enquanto as unidades das Matrizes/História adotam o enfoque da História local, promovendo o conhecimento, pelos estudantes, das representações artístico-culturais e sociopolíticas de populações marginalizadas no contexto uberabense. O CRMG/Ensino Religioso aponta os desafios da promoção de um ensino equitativo em um cenário mineiro de amplas diversidades, e uma unidade nas Matrizes/Ensino Religioso especificamente nomeia os fenômenos da “alteridade e interculturalidade” (p. 55) como importantes para o ensino.

Assim chegamos também aos temas que representam as subcategorias da categoria 2, que listamos no capítulo 3, representando as diferentes dimensões da diversidade e pluralidade. É notório, ao analisar o Quadro 20, que o tema mais prevalente no todo das unidades textuais é o da “**Diversidade étnico-racial**”, que conta com 21 unidades ao todo. Destas, 18 fazem parte da seção de História da BNCC, a maioria destas também sendo descritores de habilidades. Isso leva à conclusão de que houve cuidado ou representatividade efetiva por parte da autoria da BNCC/História, que, apoiada nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, encampou textualmente a importância da História dos povos originários, da África e dos afro-brasileiros, de maneira formal, embora saibamos da distância entre o que consta na normativa oficial e a realidade escolar. Mesmo que a questão da diversidade étnico-racial esteja bem representada no conteúdo da BNCC/História, que também tem conteúdos reproduzidos ou modificados no CRMG e nas Matrizes, é necessário notar que as abordagens em outras disciplinas e documentos lidam pouco com esse tema diretamente.

Essa crítica é especialmente pertinente no que tange aos dois últimos temas do Quadro 20. O tema “**Diversidade de gênero**” envolve toda expressão implícita ou explícita do papel das mulheres na sociedade, suas questões particulares como segmento da população que convive em situações de marginalização histórica e no tempo presente. Além disso, pode também incluir a importância da discussão sobre as pessoas transgênero e os desafios sociais específicos enfrentados por elas, como a exclusão e discriminação. No entanto, mesmo com uma riqueza de assuntos possíveis, identificamos que os documentos curriculares, em larga parte, ignoram o assunto como contextualização ou formação textual de habilidades. Entre as

três unidades textuais que constam desse tema no Quadro 20, todas elas da BNCC/História, apenas uma, a BNCCHIS22, contém textualmente a menção a mulheres:

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (p. 431)

Essa mesma unidade textual é também a única, dentre aquelas indicadas no quadro, que também menciona textualmente as pessoas homossexuais, assim parcialmente contemplando o tema “**Diversidade quanto à orientação sexual**”. Tanto as mulheres quanto a população LGBTQIAPN+ aparecem com maior relevância em unidades textuais modificadas da BNCC no CRMG, também todas na seção de História. A título de exemplo, constam aqui os textos das unidades textuais modificadas BNCCHIS18 e BNCCHIS22, respectivamente, com a redação que nelas consta no CRMG:

(EF09HI23X) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo, homofobia, xenofobia, LGBTfobia entre outros. [...]

(EF09HI26X) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (de periferias, negros, indígenas, mulheres, LGBTQ, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia, tolerância e inclusão, respeito às pessoas e a desconstrução de visões estereotipadas sobre essas populações. (p. 577)

A importância dada a esses públicos pelo CRMG, nessa adaptação textual, faz com que ambas as unidades modificadas acima também sejam encontradas nas Matrizes. No entanto, essa tentativa de inclusão não encontra paralelos nos outros documentos. Isso torna importante que mencionemos como a questão das várias diversidades esteja amplamente localizada em uma só disciplina (diversidade religiosa em Ensino Religioso; diversidade étnico-racial em História) ou tenha tão pouca evidência (diversidade de gênero e diversidade quanto à orientação sexual). O caminho de maior representatividade social ainda é percorrido de maneira incompleta nesses documentos curriculares, com algumas realidades ainda sub-representadas.

5.2 OS CURRÍCULOS E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Base Nacional Comum Curricular tem como gênese o art. 210 da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a “fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Dessa forma, espera-se que o documento se alinhe minimamente aos

preceitos constitucionais que reafirmam os Direitos Humanos e a proteção à diversidade. Segundo Piovesan (2017, p. 31):

No plano local, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deu abertura exponencial aos direitos nunca antes vista no desenho constitucional do País, conectando com o plano internacional – por meio da cláusula de abertura expansiva do bloco de constitucionalidade, prevista em seu artigo 5º, §2º – tendo como guia a prevalência dos Direitos Humanos. O texto constitucional reconhece a importância da educação ao tornar explícito, no artigo 6º, que a educação é um direito social (BRASIL, 1988). Por sua vez, o artigo 205 determina a responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família no sentido de garantir o pleno exercício desse direito (BRASIL, 1988). O texto constitucional confere um sentido teleológico à educação que deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No que concerne aos direitos expressos no texto constitucional, a BNCC incorpora princípios importantes como a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença (art. 5º, inciso VI, CF/88). Como exemplo desta abordagem constitucional, podemos citar a habilidade EF07ER07 - unidade textual BNCCER02 (Brasil, 2018, p. 454) que, ao propor o estudo do papel de lideranças religiosas na defesa e promoção dos direitos humanos, reconhece a multiplicidade de crenças existentes no território brasileiro e a contribuição da diversidade religiosa para promoção de uma cultura de respeito e tolerância.

Outro ponto de alinhamento entre a norma constitucional e o documento consubstancia-se na ênfase dada ao estudo da história republicana do Brasil, especialmente após a Constituição de 1988. A BNCC propõe a construção de um debate acerca dos Direitos Humanos com ênfase nas diversidades identitárias (Brasil, 2018, p. 418) a partir da compreensão do processo “que resultou na ditadura civil-militar no Brasil” e de discussões relacionadas à memória e justiça (Brasil, 2018, p. 431).

Com efeito, a Constituição Federal em seu artigo 1º estabelece a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República, ao passo que o artigo 5º garante aos brasileiros a inviolabilidade de direitos que foram cerceados durante o período da ditadura militar (1964-1985), quais sejam: o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade. A reconstituição do percurso histórico de perda e retomada das liberdades democráticas no espaço da sala de aula demonstra-se, portanto, essencial para a formação de estudantes atentos à história de seu país e comprometidos com a democracia e defesa das liberdades individuais.

No que concerne às inovações do Currículo Referência de Minas Gerais, pode-se relacionar o direito à igualdade previsto no art. 5º da Constituição Federal com a habilidade EF69LP11X – unidade textual CRMGLP01 (Minas Gerais, 2018, p. 237):

Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles de forma clara, sem utilizar expressões ou gestos preconceituosos ou que firam os direitos humanos.

Tal habilidade, anteriormente prevista pela BNCC (Brasil, 2018, p. 143) foi modificada pelos autores do documento para incluir o trecho “sem utilizar expressões ou gestos preconceituosos ou que firam os direitos humanos”, alteração que se alinha ao texto constitucional ao tentar coibir expressões de ódio no ambiente escolar.

O currículo estadual ainda incluiu a habilidade EF07ER15MG (unidade textual CRMGER14) que se consubstancia no desenvolvimento da capacidade de “reconhecer que a paz e a tolerância são valores construídos nas relações sociais” (Minas Gerais, 2018, p. 600). O estímulo à uma cultura de paz nas escolas reflete um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, presente no art. 3º da Constituição (Brasil, 1988):

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

As diversas formas de expressão brasileiras, reconhecidas como patrimônio cultural e elemento constitutivo de nossa identidade pelo art. 216 da CF (Brasil, 1988) são abrangidas pela habilidade EF69LP57MG – unidade textual CRMGLP01 (Minas Gerais, 2018, p. 247):

Reconhecer a liberdade de expressão como princípio sócio comunicativo de direito e de respeito ao outro.

O Currículo de Minas Gerais também inovou ao incluir o tema da laicidade e do Estado Republicano por meio da habilidade EF08ER11MG – unidade textual CRMGER15 (Minas Gerais, 2018, p. 601), em clara referência ao princípio constitucional de separação entre Igreja e Estado, estabelecido pelo art. 19:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

(...)

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

O documento estadual ainda propõe como tema de discussão em sala de aula a ingerência da religião no atual cenário político brasileiro ⁴(Minas Gerais, 2018, p. 601), no entanto, em que pese a importância da laicidade para o componente curricular Ensino Religioso, o objeto de estudo não é recepcionado pela Matriz Curricular de Uberaba e tampouco está previsto de modo explícito na BNCC. Para compreender esta lacuna no documento nacional e municipal, recorreremos ao estudo de Silveira (2021, p. 12). O autor lembra que:

[...] ao longo das duas últimas décadas, assistimos a reemergência da extrema-direita política aliada ao reacionarismo religioso cristão e ao neoliberalismo financeiro, que coloca enormes ameaças ao ensino público, incluindo à frágil laicidade do ensino religioso. Não obstante os vaivéns da laicidade à brasileira, as práticas de ER ocorrem desde seu retorno à escola pública, constituindo-se em um campo de uma disputa acirrada entre as religiões instituídas: o catolicismo, os evangélicos, pentecostais e neopentecostais, e os grupamentos com menor poder de influência, como os grupos afro-brasileiros e sua brava luta por reconhecimento e respeito às suas tradições religiosas.

Há um limite claro ao discurso da liberdade de crença, particularmente dentro das unidades textuais que vemos como parte das seções de Ensino Religioso. Enquanto a liberdade religiosa é notoriamente promovida, ali, uma discussão mais ampla quanto à realidade laica do Estado não parece ser um foco. Não se pode perder de vista, portanto, o caráter neoliberal e conservador da Base Nacional Comum Curricular que ao se abster de versar acerca da laicidade enquanto pilar da república, revela seu compromisso com o processo de homogeneização dos estudantes e nega o seu próprio discurso de respeito e valorização da diversidade religiosa.

No tocante ao alinhamento das Matrizes Curriculares à Constituição Federal de 1988, identificamos alguns pontos de convergência entre o documento e à Carta Magna. O primeiro é a proposta municipal de identificação da história dos povos nativos do Triângulo Mineiro (Uberaba, 2020, p. 94). Tal abordagem reconhece a necessidade de valorização da história e cultura dos povos originários de nosso território e guarda uma profunda relação com o art. 231 da CF/88 a preservação de sua cultura e territórios tradicionais. Ademais, conforme art. 215:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

⁴ Emmerick (2010, p. 146) afirma que no contexto brasileiro a linha que separa política e religião é historicamente tênue, de forma que as religiões cristãs interferem sistematicamente no Poder Público, influenciando decisões de legisladores e autoridades a fim de institucionalizar seus preceitos morais e religiosos. Tal conjuntura compromete a efetivação de direitos sexuais e reprodutivos, uma vez que as pautas se opõem aos interesses das entidades cristãs conservadoras.

A inclusão do estudo da história local indígena no currículo municipal representa, portanto, um aceno estatal à promoção da cultura e preservação da história indígena, ao passo que contribui para a construção de uma cultura escolar atenta aos direitos e tradições dos povos originários.

O segundo ponto de convergência identificado entre as inovações do currículo municipal e a Constituição refere-se à abordagem da questão racial. O documento uberabense prevê como habilidade, relativa à nossa unidade textual MCUHIS02:

(EF08HI14URA01) Analisar o escravismo presente na sociedade uberabense, desde a fundação de Uberaba até a proclamação da abolição da escravatura (p. 115).

A ênfase curricular na análise local do escravismo alinha-se ao princípio constitucional de repúdio ao racismo contido no art. 4º da Carta Magna, ao passo que permite o estudo das origens da desigualdade racial que ainda permeia uma sociedade de profundos contrastes. Último país do continente americano a abolir a escravidão (Mamigonian, 2017, p.12), o Brasil ainda arca com as consequências da ausência de políticas voltadas para a inserção das pessoas negras na sociedade no fim do século XIX (Fernandes, 2008, p.35). Segundo a ONG “Todos pela Educação”, dados do IBGE coletados de 2012 a 2022 indicam que apenas 60% dos jovens negros brasileiros concluíram o ensino médio no ano de 2022, contexto fático que indica uma disparidade de uma década de atraso em relação aos índices de jovens brancos.

Para além da análise do escravismo exsurge a necessidade de que o currículo incorpore abordagens relacionadas às políticas sociais inclusivas, uma vez que no ambiente escolar as mazelas sociais também se revelam ganhando contornos de distorção idade-série e evasão da população negra. Nesse sentido, a matriz curricular do município, por meio da habilidade EF09HI36URA01 (unidade textual MCUHIS04) propõe o estudo das políticas públicas implementadas no município, em clara convergência aos princípios constitucionais.

Não pretendemos esgotar todas as relações que podem ser constituídas entre os direitos constitucionais e os currículos em estudo, entretanto por meio da construção de um panorama geral fundamentado por exemplos tentamos demonstrar que tais relações emergem de forma clara ao menos no aspecto formal.

Inobstante, ressalta-se que a interação entre a Constituição da República Federativa do Brasil e os currículos não se restringe apenas à abordagem dos direitos constitucionais nos documentos educacionais. Faz-se necessário analisar se a BNCC, o CRMG e as matrizes

municipais contemplam a concepção constitucional de ensino estabelecida pelo art. 206 da CF/88:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
(...)
VII - garantia de padrão de qualidade.

Conforme já explicitado anteriormente, resultados deste trabalho apontaram para uma sub-representação de temas como sexualidade e gênero. Sartori (2022, p. 8-9) avalia que a Base Nacional Comum Curricular marginaliza questões referentes à sexualidade:

Cabe sublinhar que a sexualidade adquire conotações marginalizadas na educação, com foco nas doenças transmissíveis e sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública. Quanto às questões que resvalam na identidade de gênero, no que tange o termo “gênero” ao longo da BNCC, são tratadas apenas pelo viés biológico pelos PNC, silenciando o tema não apenas nos documentos, como também na escola (...) Debates sobre a temática acabaram por serem silenciados com a exclusão do tema na base curricular, e os responsáveis e familiares se tornam os únicos capazes sobre o assunto. A sexualidade fica, desta forma, no território da moral e da normatização apregoado pelas famílias. A escola, que é o lugar da formação, continua com rígidos modelos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido atuam os currículos, que traçam o percurso das atividades pedagógicas, mas que também atuam para normalizar a conduta, tendo em vista o objeto de poder que os caracterizam. No momento em que a educação controla e produz indivíduos em série a educação de maneira integral vem ao encontro este sistema.

O autor chama a atenção para os altos índices de adoecimento psiquiátrico da população LGBTQIAPN+ e de sofrimento psicológico em razão de discriminações vivenciadas no espaço escolar. Tal contexto fático, que implica no baixo rendimento ou evasão escolar de minorias, é institucionalizado por meio da omissão dos documentos curriculares e viola o princípio constitucional da igualdade de condições para permanência na escola.

Ademais, a educação sexual torna-se imprescindível em um país em que 6 em cada 10 vítimas de crime estupro têm até 13 anos de idade e são abusadas principalmente por familiares, conforme dados da 17ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022). Essa realidade de insegurança no núcleo familiar, demanda que o Estado tome para si a responsabilidade de defesa da dignidade humana de alunos e alunas, comprometendo-se, principalmente, com a elaboração de currículos que não se abstenham de promover educação sexual voltada para prevenção e rápida identificação de abusos. Apenas a preservação da integridade física, psicológica e sexual de todos os estudantes pode construir os pilares de um

sistema educacional igualitário, no qual contextos de vulnerabilidade não retirem de crianças e adolescentes o direito indelével ao aprendizado.

Para além da garantia da permanência na escola, o legislador constituinte estabelece no dispositivo supracitado (Brasil, 1988) a liberdade de aprender, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. No entanto, a análise dos currículos revela uma dissonância entre as propostas dos documentos e os princípios constitucionais.

Centrados no desenvolvimento de competência e habilidades, a BNCC reflete segundo Saviani (2011, p. 437) concepções de origem behavioristas que, na atualidade, ganharam novos contornos que impõem ao indivíduo a tarefa de adaptar-se ao meio material e social:

a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado".

Com efeito, a introdução da pedagogia das competências nas escolas por meio da BNCC e de sua influência no CRMG e nas matrizes curriculares municipais beneficia o neoliberalismo, na medida em que molda indivíduos produtivos e adaptáveis a relações de trabalho cada vez mais precarizadas (Saviani, 2011, p. 437). Os estudantes, familiarizados com o processo de desenvolvimento de habilidades e avaliações constantes, são absorvidos pelo mercado de trabalho e ajustam-se facilmente às estruturas opressivas do capital.

Conforme abordamos no terceiro capítulo, está em curso um processo de substituição do ensino centrado em disciplinas de conhecimentos por um ensino que traduz os objetivos do neoliberalismo, contexto fático que viola a premissa constitucional de liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Os currículos brasileiros, travestidos de abordagens voltadas à promoção de direitos, violam direitos humanos e constitucionais ao abordá-los como meras habilidades. Aos alunos ensina-se discursar de forma eficiente sobre direitos humanos e liberdade, identificar gêneros normativos e promover uma cultura de paz, enquanto as amarras sociais de currículos que não mais se atentam à construção do conhecimento moldam seu destino longe do ensino superior e de melhores oportunidades.

Retomando a perspectiva de Dourado e Siqueira (2019, p. 303), também introduzida no terceiro capítulo, ressalta-se que a defesa de uma concepção curricular uniformizante, inobstante sua aparência humanística ao mobilizar o estudo de direitos, pode culminar na naturalização da desigualdade. Isso porque, na medida em que os documentos curriculares

definem expectativas mínimas de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas, abre-se o precedente para que alunos e professores sejam individualmente responsabilizados em contextos de rendimento escolar insuficiente:

A pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Isto se dá por meio de um duplo movimento: ‘centralização curricular e adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista’(...) Em contraposição a esse processo reducionista é fundamental enfatizar o ‘conhecimento como fundamento pedagógico, reforçar a autonomia dos sistemas, de suas instituições educativas e dos educadores’ (Dourado e Siqueira, 2019, p. 297).

Portanto, não podemos perder de vista que os documentos curriculares, mesmo que eivados de referências constitucionais, não contemplam a concepção de ensino da Constituição Federal de 1988, uma vez que os princípios de igualdade, liberdade e pluralidade (art. 206) não podem emergir de textos alheios à realidade social e descomprometidos com a democratização do acesso ao ensino superior.

Apresentada a interação entre os currículos e a Constituição Federal, passamos a análise do modo como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e as Matrizes Curriculares de Uberaba mobilizam os ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96), em razão de seu papel basilar na estruturação do sistema educacional pátrio e no norteamento dos currículos.

5.3 OS CURRÍCULOS E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996)

A LDB inseriu, em sua redação original, como um dos princípios básicos da educação brasileira, o “respeito à liberdade e o apreço à tolerância”. Nas adições ao texto da lei, também no art. 3º, percebemos como ganha força o discurso da diversidade: em 2013 se adiciona o inciso XII, “consideração com a diversidade étnico-racial”, e em 2021, o inciso XIV, “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Esses trechos, que se relacionam com a ideia dos DH como princípios educacionais, demonstram que há toda uma outra dimensão, aquela da inclusão das pessoas com deficiência (PcD) que não teve grande presença neste trabalho exatamente em função do fato de que os documentos curriculares falham ao incluir esse assunto dentro de uma totalidade da defesa dos DH.

Essa dimensão da inclusão das PcD discursivamente se torna ainda mais evidentemente falha ao considerarmos que a mesma lei garante o acesso, ao estudante, a materiais e métodos que lhe permitam aprender, a partir do suprimento de suas necessidades específicas (art. 4º, IX). Mesmo se abstrairmos o fato de que a realidade da maioria das escolas brasileiras não consegue suprir de forma plena essas formas de aprendizado, seria esperado que, com a continuada evidência da população PcD nos documentos normativos da educação nacional, essa população também fosse representada de maneira discursiva nos documentos curriculares, com atenção sendo dada à trajetória da garantia de seus DH. Isso não é o que se observou.

Em relação ao disposto na LDB, a temática do “Exercício prático da cidadania” parece se comunicar com a ideia que consta no art. 22 da lei, que descreve, entre os objetivos da educação básica em relação ao estudante, “assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania”. Embora seja claro dizer que todo um currículo sirva, de forma ampla, para garantir ferramentas com as quais o estudante pode atuar socialmente, aqui também nos cabe identificar que a base comum deve realçar modos e maneiras de atuação direta na vida pública, não só após a passagem pela educação básica e inserção na educação superior e/ou no mercado de trabalho, mas também durante esse período de formação do educando. Dentre os textos que analisamos, percebemos que todos os documentos e disciplinas inserem algum conteúdo que vise esse tipo de atuação na vida pública, com destaque para a BNCC/Língua Portuguesa (BNCCLP01, BNCCLP02 e BNCCLP03), que expressamente o fazem com atenção à garantia dos DH.

O capítulo II, seção I da LDB, que dispõe normas quanto à educação básica, nos dá mais textos que se podem analisar em relação aos documentos e disciplinas. A começar pelo art. 26, em que consta:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Aqui, vemos o lastro normativo para a elaboração de documentos como o Currículo Referência de Minas Gerais e as Matrizes Curriculares de Uberaba. De fato, o bom proveito, de acordo com o texto da lei, dessa parte diversificada do currículo a nível regional e local, se dá pela efetiva inserção de temas locais e atenção às realidades específicas de cada lugar. A questão fica: isso é bem aproveitado nos documentos que analisamos?

O único documento e disciplina que demonstrou atenção no sentido de criar habilidades específicas originais que se adaptem à realidade local foram as Matrizes/História. Por outro lado, o CRMG/História não elaborou novas unidades textuais mas adaptou e modificou unidades da BNCC de forma a (i) fazer claro o caráter regional do que se estudará e (ii) ampliar a inclusividade dos textos também em relação a populações marginalizadas, mulheres, LGBTQIAPN+ (como já discutido anteriormente).

Se combinamos a essa conclusão o fato de que, no parágrafo 4º do mesmo artigo, a LDB expressa também que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, percebemos que as seções de História de todos os documentos, que se caracterizam fortemente pela evidenciação da diversidade e lutas de caráter étnico-racial no Brasil, podemos dizer que a disciplina de História é possivelmente a que melhor contempla esses aspectos dos DH segundo a LDB.

Por fim, no art. 27, a LDB declara:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Essa passagem, apesar de ser redigida de uma maneira ampla e, talvez, vaga, indica diretamente a necessidade que o legislador teve de apontar que os currículos e os documentos curriculares tenham temas de direitos humanos, e que estejam claramente alinhados com a formação ou difusão de valores democráticos. Esse inciso não denota de maneira especial os aspectos de algum tipo de diversidade ou inclusão.

De certa forma, um dos grandes objetivos deste trabalho é, precisamente, identificar se os documentos curriculares compreendem essa demanda disposta na norma brasileira. Especificamente, em relação ao que diz o texto, a questão de “direitos e deveres dos cidadãos” pode tanto ser associada ao exercício da cidadania quanto ao uso crítico de mídias, este último especializado nos assuntos de Língua Portuguesa. As ideias de “respeito ao bem comum e à ordem democrática”, um pouco mais definidas, constam em considerável quantidade nas unidades textuais de História e Ensino Religioso. Isso nos permite considerar que, quanto à amplitude dos temas inseridos ali, os textos das seções de História compreendem a abordagem mais completa em relação aos Direitos Humanos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho propiciou o alcance de novas perspectivas acerca da questão dos documentos curriculares no Brasil atual, sua formulação em contexto, e como eles estão relacionados com os temas de direitos humanos. O campo de estudos da Educação, em nossa visão, necessita maiores investigações que abordem essa temática, seja em pesquisas quantitativas ou qualitativas, documentais ou baseadas em entrevistas.

No primeiro capítulo, buscou-se oferecer uma visão ampla sobre os direitos humanos e educação, sua codificação e reconhecimento, e que formas de lidar com eles foram instituídas no ordenamento brasileiro. Entender a formalização dos DH em contexto histórico nos permite entender como as novas garantias, reconhecidas no período pós-guerra e continuamente, até tempos bem mais recentes, constituem uma nova ideia quanto à pessoa humana e buscam lidar com novos desafios, visando a proteção da vida e da liberdade, com maior equidade e oportunidades de vivência positiva. Em se tratando de conceitos universalizantes, é óbvio que os direitos humanos como hoje definidos ao mesmo tempo atenuam e criam tensões no âmbito das diferentes sociedades.

Para os fins deste trabalho, no capítulo reservado aos procedimentos metodológicos, definimos aspectos dos DH que podem ser vistos como subcategorias destes⁵, como a promoção do respeito e aceitação a diversidades várias. Por intermédio também de temas que reconhecemos em nossa análise⁶, buscamos ampliar a forma como documentos curriculares poderiam abordar as questões dos DH, inserindo, por exemplo, a dimensão da representatividade. Apesar de reconhecer que esses temas não englobam a totalidade do alcance do termo “direitos humanos”, nos servem como base para interpretar conteúdos textuais complexos e construir o sentido de como essas informações lidam com nosso tema de estudo.

A escolha dos objetos de estudo seguiu o que se espera de uma pesquisa em vários níveis. Desde o início do trabalho, a importância dos documentos curriculares foi evidente, por motivos que nos fazem, aqui, lembrar as palavras de Sacristán: “[...] o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (2013, p. 19-20). A dimensão que Sacristán afirma, a da capacidade reguladora e ordenadora do currículo, está primeiramente disposta nos documentos curriculares, o que os torna documentos de valor legal-normativo e também prescritivo de

⁵ Cf. Capítulo 2.

⁶ Cf. Quadro 20.

práticas, pois enfatizam o que deve ser abordado. Considerando-se que a educação em DH compõe parte necessária e desejável de um pensar educacional contemporâneo (Candau, 2012), urge que esse tema também se faça claro nos currículos.

Era importante que inseríssemos um documento curricular a cada nível de organização educacional no Brasil, de modo a reconhecer que os currículos nacionais deveriam ser formulados com atenção às realidades locais (o que está definido como a “parte diversificada” da LDB, art. 26). Nos interessou isso também ao considerar que essas próprias realidades tenham presença nos documentos curriculares do estado e do município, produzindo textos que dialogam com as especificidades locais e buscam, a partir de seu discurso, denotar desafios e visões de mundo variadas. O estado de Minas Gerais, cujo sistema de educação contém mais de 16 mil escolas (entre públicas e privadas), é um ente muito representativo para que sua documentação fosse escolhida para o estudo. O município de Uberaba, além de representar nossa localidade imediata, cuja realidade nos cerca, também representa uma cidade média do interior do estado, com especificidades locais e relevantes.

A partir da análise dos conteúdos dos documentos curriculares e de cuidadoso processo de estudo dos textos a partir dos recortes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso, foi possível destilar algumas informações, que constam do texto do Capítulo 5. Ali, percebemos que os textos que mencionam os DH nos documentos estão principalmente focados na abordagem destes como parte dos temas da disciplina, segundo o que delimitamos na chamada Categoria 2. Paralelamente a esse aspecto, percebemos também que a frequência de unidades textuais que abordam os DH é maior de forma a alinhar algum tema com alguma disciplina. Os exemplos mais relevantes parecem ser que a diversidade étnico-racial esteja muito conectada com os conteúdos de História, e o direito à crença e à liberdade religiosa estejam completamente associados com Ensino Religioso.

Os temas que reconhecemos que mais modificaram tal tendência foram os que abarcaram representatividade, comunicação e inclusão e o exercício prático da cidadania, assim sendo, reconhece-se que são esferas interdisciplinares que permitem um diálogo que vá além somente do conteudismo. Isso permite uma reflexão sobre estudos futuros possíveis, que podem apropriar-se desse fato para elaborar questões de pesquisa sobre como o discurso sobre os DH se insere em outros âmbitos da vida escolar, como a elaboração de projetos político-pedagógicos, que vislumbram um exercício de cidadania no ambiente escolar, e como esse discurso também se demonstra no perfil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que

está em mudança e cujas edições recentes prezaram pela provocação quanto a temas de inclusão e diversidade, para além do escopo de somente uma disciplina.

Os resultados da pesquisa apontaram certo equilíbrio, ao menos em termos quantitativos, da ingerência de temáticas mobilizadoras dos direitos humanos nos documentos curriculares das três esferas da administração pública brasileira. Com efeito, a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e as Matrizes Curriculares de Uberaba, estabelecem diversas interações com os direitos humanos e direitos constitucionais ao longo do texto normativo, entretanto a importância das temáticas sucumbe a superficialidade de uma abordagem voltada para o desenvolvimento de habilidades. Tal conjuntura, serve à interesses mercadológicos que utilizam a educação como meio de suprir às demandas do capital por trabalhadores habilitados em consonância à lógica neoliberal de produção.

Percebemos, assim, que as habilidades representam grande parte das formulações textuais encontradas, o que pode contar por muitos resultados quantitativamente, embora eles não ocorram em escala desejável em contextos que julgamos qualitativamente mais apropriados, como na elaboração de princípios básicos para as disciplinas.

Este trabalho se insere no campo de pesquisas sobre DH e Educação ao contribuir uma base para discussão de como essa relação se dá nos documentos curriculares. Pesquisas futuras podem abordar outros tipos de documentos, como planejamentos docentes e outras diretrizes curriculares locais. Os dados aqui presentes também podem subsidiar investigações sobre a composição dos documentos curriculares quanto a temáticas e elementos discursivos ali presentes, incluso nos recortes de disciplinas que propomos. Estudos de pesquisa-ação e pesquisa participante podem também se fundamentar em nossa análise para guiar observações sistemáticas de como o currículo se traduz para o discurso e prática da sala de aula.

O espaço reservado aos direitos humanos esvazia-se na medida em que os currículos nada dizem sobre o cotidiano escolar e as marcas identitárias dos estudantes. A diversidade é tratada como discurso a ser reproduzido e não como direito indelével da existência do indivíduo, que se materializa na permanência revolucionária de cada minoria no ambiente de aprendizado que lhe é historicamente negado. Aos docentes, por sua vez, não é oportunizada a apropriação do discurso sobre direitos humanos, uma vez que o número impraticável de habilidades demandadas, secundariza e restringe qualquer intenção que possa promover uma discussão mais profunda sobre a temática.

Nesse contexto, a emergência dos direitos humanos nos componentes curriculares, não incrementa as visões macro a que se propõem essas mesmas disciplinas, que, em tese, deveriam

comunicar-se com a sociedade e promover a formação de cidadãos críticos, capazes de valorizar a diversidade. Exsurge, portanto, a incontestada necessidade de revisão dos documentos orientadores das práticas pedagógicas nas três esferas da administração pública brasileira, a fim de que as diretrizes curriculares se adequem aos preceitos constitucionais de incorporação genuína dos direitos humanos ao espaço escolar, viabilizando o acesso e permanência de grupos marginalizados à escola, a liberdade de aprendizagem, o pluralismo de ideias e condições equânimes de ingresso no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. A questão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 38, p. 9-33, maio/ago. 2010.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, n. 8, p. 65-69, 1991.
- BACKES, J. L. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 13, n. 1, p. 15-23, jan./abr. 2013.
- BARÃO, G. de O. D. Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica. 05 de janeiro de 1999. 233 páginas.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Histórico. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>>. Acesso em 23 jul. 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, 2009**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1>. Acesso em 22 mai. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 mai. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em 21 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815/RS**. Acórdão. Direito Constitucional. Educação. Ensino Domiciliar. Liberdades e Deveres do Estado e da Família. Presença de Repercussão Geral. Requerente: V.D. representada por M.P.D. Requerido: Município de Canela. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. 2019.

- BRISOLA, Anna Cristina C. *et al.* **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas.** Tese de Doutorado em Ciência da Informação pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v.33, p.715-726, 2012.
- CANOTILHO, J.J.G. **Direito constitucional e teoria da constituição.** Coimbra: Grupo Almedina, 2003.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRUZ, Priscila *et al.* **Desigualdades Étnico-Raciais nas Matrículas e na Conclusão do Ensino Médio.** Maio/2023. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/05/nota-tecnica-desigualdades-etnico-raciais-nas-matriculas-e-na-conclusao-do-em.pdf> >. Acesso em: 09 out. 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 17-28, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico Constitucional. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996, pp. 05-30.
- DA SILVA, José Afonso. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**, v. 173, p. 15-24, 1988.
- DA SILVEIRA, Emerson Sena. Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 14, n. 16, p. 1-25, 2021.
- DE CASTRO, Maria Helena. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.
- DE MELLO, Adriene Ferreira; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A Análise Linguística no Currículo Referência de Minas Gerais: Apropriações Da BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 7, n. 2, p. 60-82, 2023.
- DE MELLO, Guiomar Namó. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em 8 mai. 2023.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: ROSA, Maria Godoy Silveira. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.
- DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

EMMERICK, Rulian. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n. 5, p. 144-172, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Núbia Lucas; DE ALMEIDA, Renato Barros. Base nacional comum curricular, currículo por competências e trabalho docente: escola que temos e escola que queremos. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 3, p. 11502-11519, 2023.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 156-167, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Edição XVII. São Paulo, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 9ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Fabiola Xavier Vieira. **A Reforma Curricular do Ensino Médio no Brasil: Uma Análise na Perspectiva da Educação como Direito e em Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

GONÇALVES, Leandro Sartori. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; GONÇALVES, Leandro Sartori. The policy of integral education in Brazil and its relations with the guidelines of the Jomtien conference. **Rev. Exitus** [online]. 2018, vol. 8, n. 3, pp. 32-57. Epub 05 jun. 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, p. 9-43, 2001.

JUNIOR, Elias Bernardo de Brito. **Fomentos à Educação em Direitos Humanos (EDH) na gestão Haddad (2013-2016) da Rede Municipal de Educação de São Paulo (SP)**. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008. 250 p

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2017.

- LISBOA, Edson da Silva Rodrigues. **Justiça social, currículo e minorias sociais: possibilidades de emancipação na perspectiva freiriana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2022.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo (SP): EPU, 2018.
- MACHADO, Monica Sapucaia. **Direitos das Mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia**. São Paulo: Grupo Almedina, 2019.
- MADRUGA, Bianca Alves. **A educação em Direitos Humanos nos principais instrumentos norteadores da Educação Básica brasileira**. 97f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021.
- MAMIGONIAN, Beatriz. **Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2017.
- MANZINE, Lauzane Puccia. **Direitos Humanos como disciplina curricular obrigatória**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MINAS GERAIS. Relatório Final do Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SSE/MG, 2018b. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensinofundamental/historico-de-elaboracao>>. Acesso em 16 jul. 2023.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1998.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA EA CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação**. 2020.
- PAES DE BARROS, Ricardo *et al.* **Consequências da violação do direito à educação**. Rio de Janeiro: Autografia Editora, 2021.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- PEREIRA, Nilda da Silva. **Direitos humanos e currículo a partir da ética da vida**. 2012. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.
- PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Girardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Jurídica da Presidência*, v. 19, n. 117, p. 20-38, 2017.

PONTES, C. M. da S. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

REGIS, K. E. **Relações étnico-raciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação – Brasil (1987-2006)**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ROCHA, Marcos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas Constituições Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996, pp. 05-30.

ROCHA, Rosana Oliveira. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SABADINI, Marcos Fernandes. **A educação em direitos humanos está presente no currículo do estado de São Paulo?** Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Partes I y II**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

SARTORI, Thiago Luiz. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. e022001-e022001, 2022.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, 2013.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª edição. Campinas, SP, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, p. 71-87, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Decenal Municipal de Educação (2015-2024)**. Uberaba (MG), 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matrizes Curriculares Municipais: Ensino Fundamental/ História**. 2 ed. Uberaba: PMU, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Matrizes Curriculares Municipais: Ensino Fundamental/ Língua Portuguesa**. 2 ed. Uberaba: PMU, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Matrizes Curriculares Municipais: Ensino Fundamental/ Ensino Religioso. 2 ed. Uberaba: PMU, 2020.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. **Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos**. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola**. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

SORTO, Fredys Orlando *et al.* **Declaração Universal dos Direitos Humanos: autoridade, significado e natureza jurídica**. Araucaria, v. 20, n. 40, 2018.

SORTO, Fredys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário**. Verba juris, p. 9-34, 2002.

TISATTO, Cristian Andrei. **Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: a Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da educação infantil de uma rede de ensino**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2021.

TRÖHLER, D. **Pestalozzi and the Educationalization of the World**. Nova York: Springer, 2013.

VIEIRA, Sofia. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, v. 88, n. 219, 2007.

WERNER, Patricia Ulson Pizarro. Direito à educação na Constituição Federal. In: **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. CAMPILONGO, C.F.; GONZAGA, A.A.; FREIRE, A.L. (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. NUNES JR., V.S.; ZOCKUN, M.; ZOCKUN, C.Z.; FREIRE, A.L (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/83/educacao-1/direito-a-educacao-na-constituicao-federal>. Acesso em 22 mai. 2023.