



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO CHILE E NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARADO
DAS REFORMAS E PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DAS
LEGISLAÇÕES VIGENTES**

BRASÍLIA – DF

2022

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO CHILE E NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARADO
DAS REFORMAS E PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DAS
LEGISLAÇÕES VIGENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

Brasília – DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CS586e Cardoso da Silva, Cilene Vilarins
O ENSINO MÉDIO NO CHILE E NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARADO
DAS REFORMAS E PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DAS
LEGISLAÇÕES VIGENTES / Cilene Vilarins Cardoso da Silva;
orientador Wivian Weller. -- Brasília, 2022.
206 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2022.

1. Políticas Públicas em Educação. 2. Educação Comparada.
3. Ensino Médio. 4. Chile. 5. Brasil. I. Weller, Wivian,
orient. II. Título.

CILENE VILARINS CARDOSO DA SILVA

**O ENSINO MÉDIO NO CHILE E NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARADO
DAS REFORMAS E PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DAS
LEGISLAÇÕES VIGENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 25 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Wivian Weller (Universidade de Brasília - UNB)
(Presidente - Orientadora)

Prof. Dr. Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca - UTalca)
(Examinador externo)

Prof.^a Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Universidade Federal do Pará - UFPA)
(Examinadora externa)

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo (Universidade de Brasília - UNB)
(Examinadora interna)

Prof.^a Dra. Edileuza Fernandes da Silva (Universidade de Brasília - UNB)
(Examinadora suplente)

À Zilma Vilarinho (*in memoriam*), minha irmã,
companheira, minha primeira professora, que
se eterniza em cada palavra que escrevo.

AGRADECIMENTOS

Eu pensei em começar esse momento de forma tradicional, agradecendo à energia divina, aos amigos, aos familiares, à banca e às pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse viável. Todos que me conhecem me identificam por algumas características que em mim são marcantes: eu gosto muito de história, eu vivo rindo e vivo cantarolando. No entanto, como uma professora de história, não poderia deixar de usar o momento mais pessoal da minha tese para me remeter ao percurso que vivi ao longo desses quatro anos de trabalho.

Vivi anos difíceis! Vivi momentos pessoais complicados, que me fizeram pensar várias vezes em desistir! Construir uma tese de doutorado exige disciplina, dedicação, vontade e equilíbrio mental! Eu precisava buscar em mim esses elementos! Ao ter que me dividir entre os estudos e os cuidados com alguém que amo, precisei reaprender a organizar meu tempo e trabalhar com afinco nos momentos dedicados às leituras e à tese.

Nesse percurso, tenho aprendido o quanto a vida é importante e frágil! Isso me ajudou a não me desligar da minha família! Mesmo com tantas tarefas, dediquei-me a amar, respeitar e cuidar e, mesmo que fisicamente distante de alguns, nutri amor e recebi a compreensão pelo momento delicado que vivi nesses tempos. Minha proximidade com meus irmãos e irmãs e meus sobrinhos e sobrinhas foi meu equilíbrio mental, devo isso, em especial, à minha querida mãezinha Zilda, que, forçadamente isolada, não deixou de me chamar ao telefone literalmente todos os dias desses quatro anos e me dizer que eu era capaz e que eu conseguiria, derramando sobre mim todas as bênçãos e um amor sem medidas.

Minha relação com meus filhos e filha, Augusto, Aurelio e Rafaela, ficou ainda mais estreita. Meus filhos e filha, ao se tornarem adultos, se transformaram nas mãos acolhedoras que eu precisei nesse momento para realizar este trabalho. A convivência com a Maria, a menininha que alfabetizei durante a pandemia, e com o Ayelo, meu netinho, reafirmaram que sozinha eu não seria capaz! As danças ao som de músicas infantis na sala, as brincadeiras incansáveis, os abraços apertados, os beijos na bochecha, o sorriso terno e o simples fato de estarem perto foram a leveza desses dias difíceis e o alento para os medos e as tristezas que me arrebatavam!

Sofri com a perda de pessoas que amo pela covid-19 e lamentei tantas outras milhares de mortes que foram ceifadas por falta de uma vacina. Meu consolo estava nas mãos, no colo e no apoio dos amigos. Não poderei citar aqui nominalmente todos aqueles que estiveram em

minha vida nessa parte da minha história, pois, ao correr o risco de esquecer de algum, estaria sendo injusta tamanha a importância de cada um em minha vida. Cito aqui, em especial, Flávia Ramos, Lívia Souza, Jéssica Reis, Jardel, José Luís, Reinaldo Amim e Christiane Freitas, que, nos períodos mais ferrenhos e complicados da minha trajetória, foram companheiros e companheiras que não largaram minha mão! A leitura bondosa de um parágrafo aqui, a discussão de um texto ali, a simples disposição da escuta e as chamadas de vídeo nos piores momentos da pandemia me mantiveram de pé.

A distância de milhares de quilômetros que nos impunha dificuldades de encontros presenciais não impediu que pessoas de outro país, professores e pesquisadores, como a Professora Claudia Campillo e o Professor Sebastián Donoso, se dispusessem a contribuir com minha pesquisa, conversando ou disponibilizando materiais.

Os quilômetros de distância não foram o único motivo do afastamento. A pandemia nos mantinha fisicamente separados, mesmo que estivéssemos vivendo quase que vizinhos uns dos outros. Ainda assim, minha orientadora, Professora Wivian Weller, se fez presente sempre, fosse por chamadas de vídeo, por *e-mails*, por mensagens no Whatsapp ou por qualquer outro meio que nos mantivesse próximas. Havia sempre uma sugestão de texto, uma consideração nos escritos e um incentivo para continuar. E, quando foi possível, não renunciou aos nossos encontros presenciais, porque o calor humano faz parte do processo de construção da pesquisa.

A banca examinadora também é a prova da importância das pessoas na construção de uma tese. A disposição dos professores para dedicar um pouco do seu tempo à leitura e avaliação traz ao meu trabalho outros olhares e outras perspectivas que até então não foram contempladas. É a oportunidade concreta de fomentar reflexões, melhorar o processo da pesquisa e propiciar desdobramentos que virão a partir do estudo.

Nada disso seria possível se a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) não disponibilizasse aos profissionais da educação a possibilidade do afastamento com o objetivo de dedicação exclusiva para a pesquisa e elaboração da tese. Essa é uma oportunidade ímpar que não posso deixar de citar dada a importância dessa política para a formação da professora pesquisadora.

Há algum tempo, antes da pandemia, descobri que a distância física é um detalhe. Ao não poder mais estar próxima do meu pai Agostinho e da minha irmã Zilma, companheira e amiga, percebi que o amor permanece apesar da morte.

E eis que, com todos os percalços que foram tão proeminentes nesse meu percurso, as pequenas coisas, os menores acontecimentos, cresceram de tal forma que foram imprescindíveis

para me manter de pé! Olhar o trabalho pronto me causa uma sensação de conquista, de dever cumprido, me sinto capaz, inteligente, uma pesquisadora!

Confirmo para mim mesma e para todos que ser pesquisadora abrange responder perguntas realizando estudos, utilizar o rigor metodológico, escrever análises, mas principalmente considerar o olhar do outro, socializando ideias, pois pesquisa não se faz sozinha, construir ideias requer a disposição de conviver com opiniões diferentes e de refletir sobre as próprias posições a partir das reflexões alheias. Ser pesquisadora significa estar aberta a aprender sempre.

Concluo meus agradecimentos a todos que me acompanharam em meu percurso reconhecendo que iniciei uma pessoa e estou terminando transformada em outra muito melhor, e muito disso devo a todos aqueles que deixaram um pouco de si em minha história.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1967, p. 97).

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). O propósito é compreender como se apresentam os discursos na legislação da última reforma do ensino médio (EM) chileno e brasileiro acerca da organização e implementação da referida etapa. Esta pesquisa de caráter documental está organizada a partir de dois eixos: 1) Análise da conjuntura e do contexto que desencadeou a reforma; e 2) Análise de documentos normativos que definem as reformas estrutural e curricular do ensino médio chileno e brasileiro. O recorte teórico situa-se no campo da Educação Comparada, partindo do pressuposto do direito à educação e de que a última etapa da educação obrigatória é ferramenta importante para a formação dos jovens como sujeitos de direitos. Os dados textuais foram submetidos à análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, uma combinação de métodos ancorado na análise de conteúdo qualitativa e na hermenêutica. Os resultados demonstram que o ensino médio reforça a importância do direito à educação quando se configura como uma etapa para a formação de jovens como sujeitos de direitos. Os discursos apresentados nas normas refletem a intencionalidade do legislador no que se refere às suas finalidades e aos seus propósitos. O contexto que permeia a conjuntura, cumpre assim, as funções social, cultural, política e econômica do ensino médio.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação; Educação Comparada; Ensino Médio; Chile; Brasil.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Comparative Studies in Education (Ecoe), of the Graduate Program in Education (PPGE), of the Faculty of Education (FE), of the University of Brasília (UnB), and was developed within the scope of the Research Group Generations and Youth (Geraju). The purpose is to understand how the discourses in the legislation of the latest Chilean and Brazilian high school (EM) reform are presented regarding their organization and implementation. Based on the analysis of documents, this research is organized around two axes: 1) Analysis of the context that triggered the reform, and 2) Analysis of normative documents that define the structural and curricular reforms of Chilean and Brazilian high schools. The theoretical framework is situated in the field of Comparative Education, based on the assumption of the right to education and that the last stage of compulsory education is an important tool for the education of young people as subjects of rights. The textual data was interpreted based on hermeneutic content analysis, a combination of methods anchored in qualitative content analysis and hermeneutics. The results show that high school reinforces the importance of the right to education when it is configured as a stage for the education of young people as subjects of rights. The discourses presented in the norms reflect the intentionality of the legislator regarding its goals and purposes. The context that permeates the conjuncture, thus fulfills the social, cultural, political, and economic functions of high school education

Palabras clave: Public Policies in Education; Comparative Education; High School; Chile; Brazil

RESUMÉN

La presente investigación está vinculada a la línea de investigación Estudios Comparados en Educación (Ecoe), del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Facultad de Educación (FE), de la Universidad de Brasilia (UnB), y fue desarrollada en el marco del Grupo de Investigación Generaciones y Juventudes (Geraju). El propósito es comprender cómo se presentan los discursos en la legislación de la última reforma de la educación secundaria chilena y brasileña respecto a la organización e implementación de esa etapa. Esta investigación documental se organiza en torno a dos ejes: 1) Análisis de la coyuntura y contexto que desencadenó la reforma; y 2) Análisis de los documentos normativos que definen las reformas estructurales y curriculares de la educación media chilena y brasileña. El esquema teórico se ubica en el campo de la Educación Comparada, partiendo del supuesto del derecho a la educación y que la última etapa de la educación obligatoria es una herramienta importante para la formación de los jóvenes como sujetos de derechos. Los datos textuales fueron sometidos al análisis de contenido basado en la hermenéutica, combinación de métodos basados en el análisis de contenido cualitativo y la hermenéutica. Los resultados demuestran que la educación secundaria refuerza la importancia del derecho a la educación cuando se configura como un escenario para la formación de los jóvenes como sujetos de derecho. Los discursos presentados en las normas reflejan la intencionalidad del legislador en cuanto a sus fines y propósitos. El contexto que impregna la situación cumple así las funciones sociales, culturales, políticas y económicas de la escuela secundaria.

Palabras clave: Políticas Públicas en Educación; Educación Comparada; Escuela secundaria; Chile; Brasil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos passos e princípios utilizados	62
Quadro 2 – Demonstrativo dos elementos da pesquisa	64
Quadro 3 – Organização da LGE	94
Quadro 4 – Organização da LDB	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência geral de palavras no texto da LGE.....	97
Tabela 2 – Frequência de palavras específicas no texto da LGE	98
Tabela 3 – Frequência geral de palavras no texto da LDB.....	142
Tabela 4 – Frequência de palavras específicas no texto da LDB	143

LISTA DE SIGLAS

ACES	<i>Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundaristas</i>
ACH	Análise de Conteúdo Hermenêutica
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ACQ	Análise de Conteúdo Qualitativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceensi	Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio
CF	Constituição Federal
Conae	Conferência Nacional de Educação
Confech	<i>Confederación de Estudiantes de Chile</i>
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPEIP	Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Ecoe	Estudos Comparados em Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
EIC	Educação Internacional e Comparada
EM	Ensino Médio
ENU	<i>Escuela Nacional Unificada</i>
FE	Faculdade de Educação
Geraju	Grupo de pesquisa Geração e Juventude
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INDH	<i>Instituto Nacional de los Derechos Humanos</i>
JEC	Jornada Escolar Completa
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LGE	<i>Ley General de Educación</i>
Loce	<i>Ley Orgânica Constitucional de Ensino</i>
Mineduc	<i>Ministerio de la Educación (Chile)</i>
Minre	<i>Ministerio de Relaciones Exteriores</i>
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
MP	Medida Provisória
OA	Objetivos de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (sigla do inglês <i>Programme for International Student Assessment</i>)
PL	Projeto de Lei
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional da Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PSU	<i>Prueba de Selección Universitaria</i>
RA	Região Administrativa
SEB	Secretaria de Educação Básica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Simce	<i>Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación</i>
Ubes	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
Udime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 DIREITO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS	27
1.1 DIREITOS HUMANOS	27
1.2 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO E O DIREITO À EDUCAÇÃO ..	31
1.3 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DOS DH E COMO RESULTADO DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	37
2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	45
2.2 OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO	47
2.3 A HERMENÊUTICA.....	51
2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO FUNDAMENTADA NA HERMENÊUTICA.....	53
2.4.1 A ACH, concepções pertinentes para a pesquisa	53
2.4.1.1 O círculo hermenêutico: a compreensão, a explicação e a interpretação	54
2.4.1.2 A temporalidade e a historicidade	55
2.4.1.3 O lugar do pesquisador	56
2.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA.....	57
2.6 CAMINHOS DO ESTUDO E CONTEXTO DA PESQUISA	58
2.6.1 As categorias de análise	62
2.6.1.1 Utilização da palavra “função” para estabelecer as categorias.....	65
2.6.1.2 Função social	66
2.6.1.3 Função política e cultural.....	67
2.6.1.4 Função econômica	68
3 O ENSINO MÉDIO NO CHILE.....	70
3.1 PERCURSO DAS REFORMAS E DA LEGISLAÇÃO ATUAL	72
3.2 REFLEXÕES SOBRE A CONJUNTURA QUE LEVOU À APROVAÇÃO DA LGE	85
3.2.1 Base Curricular da educação média chilena	88
3.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA LGE.....	93
3.3.1 Análise preliminar (Leitura “bruta”)	94
3.3.2 Interpretação imanente	96
3.3.2.1 Primeira etapa	96

3.3.2.2 Segunda etapa	110
3.3.2.2.1 <i>Função social</i>	110
3.3.2.2.2 <i>Função política e cultural</i>	114
3.3.2.2.3 <i>Função econômica</i>	117
4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	120
4.1 PERCURSO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA LEGISLAÇÃO ATUAL.....	120
4.2 REFLEXÕES SOBRE A CONJUNTURA QUE LEVOU À APROVAÇÃO DA ALTERAÇÃO DA LDB	132
4.2.1 Base Nacional Comum Curricular do ensino médio brasileiro	134
4.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA LDB E DAS ALTERAÇÕES EFETUADAS PELA LEI N. 13.415/2017	138
4.3.1 Análise preliminar (Leitura “bruta”)	139
4.3.2 Interpretação imanente	141
4.3.2.1 Primeira etapa	141
4.3.2.2 Segunda etapa	150
4.3.2.2.1 <i>Função social</i>	150
4.3.2.2.2 <i>Função política e cultural</i>	153
4.3.2.2.3 <i>Função econômica</i>	156
5 A REFORMA DA EDUCAÇÃO MÉDIA NO CHILE E DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA COMPARADA	160
5.1 INTERPRETAÇÃO COORDENADA	160
5.2 PERCURSO NUCLEAR.....	161
5.2.1 Palavra educação	161
5.2.2 Palavra sistema	162
5.2.3 Palavra currículo	163
5.2.4 Palavra formação	164
5.2.5 Palavra diversidade	164
5.2.6 Palavra qualidade	165
5.2.7 Palavra profissional	165
5.2.8 Palavra trabalho	166
5.3 PERCURSO AMPLIADOR.....	166
5.3.1 Função social	166

5.3.2 Função política e cultural.....	169
5.3.3 Função econômica.....	172
CONCLUSÃO.....	176
REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB) e será desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). O estudo apoia-se nos processos que permeiam as reformas do ensino médio¹ no Chile e no Brasil e tem como objetivo principal compreender como se apresentam os discursos nos documentos vigentes elaborados na última reforma do ensino médio chileno e brasileiro acerca da organização e implementação da referida etapa da educação.

A construção da problemática desta pesquisa foi motivada por fatores diversos, entre os quais se inserem: a construção de minha dissertação de mestrado (SILVA, C. V., 2017), em que pude desenvolver uma reflexão sobre sentidos e significados do ensino médio a partir das visões de docentes de distintas gerações (03/2015 a 06/2017); as reformas estrutural e curricular propostas pelo governo federal brasileiro por meio da Lei n. 13.415, de 2017, e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 14 de dezembro de 2018; a minha experiência profissional como professora do ensino médio (EM) na Região Administrativa (RA) do Gama, no Distrito Federal (DF) (1997 a 2012); e, por fim, a minha experiência como professora formadora de professores atuantes no ensino médio, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (Eape), lugar que me possibilitou interagir com os pares e refletir sobre o que eles pensam acerca do ensino médio (2013 a 2015).

Em minha dissertação de mestrado, sobre os sentidos e significados do ensino médio a partir das vozes docentes, defendida em junho de 2017, erigimos algumas reflexões sobre o ensino médio. A especificidade do referido estudo foi dar centralidade às vozes docentes de gerações diferentes. Esse cenário provocou interações diversas sobre a educação média entre os atores envolvidos na pesquisa, o que fomentou diálogos e aprendizados.

Os sentidos e significados do ensino médio da época, evidenciados nas vozes dos docentes antigos e docentes iniciantes, se estabeleceram a partir dos processos que se alicerçaram ao longo da história. As visões dos professores sobre a etapa mencionada muito

¹ Considerando as diferenças linguísticas marcadas nos nomes empregados em cada país para a denominação da última etapa da educação escolar obrigatória, optou-se, nesse projeto de qualificação de tese, pelo uso dos termos educação média e ensino médio como sinônimos, registrando-os para a referência à etapa educacional pesquisada no Brasil e no Chile”.

influenciam e são influenciadas pela construção dos sentidos e significados dos outros atores integrantes da comunidade escolar, pela trajetória histórica naquele contexto escolar e pelas reformas propostas pelo Estado. Com as análises, também foi possível compreender que a dualidade que definiu o ensino em nível médio desde o período colonial se revelou nos diálogos entre os professores antigos, mas não foi evidenciada com relevância nas interações dos professores mais jovens. Reforçou-se, também, o entendimento de que os sentidos e significados construídos são únicos em cada espaço escolar e estão diretamente ligados às vozes coletivas de seus atores e ao tempo histórico de cada grupo.

Utilizar os grupos de discussão e o método documentário para compreender e analisar os sentidos e significados do ensino médio encontrados nas orientações coletivas, que emergiram entre os pares no ambiente de trabalho, percorrendo suas trajetórias ao longo do tempo na posição de discentes e depois na posição de docentes, foi um ponto importante do estudo, visto que não foram encontrados outros estudos que refletissem sobre a referida temática, considerando dar centralidade às vozes de atores intimamente ligados ao cotidiano escolar.

A partir desse estudo, foi definida a seguinte proposta: 1) investigar o que preveem os últimos documentos aprovados sobre o ensino médio em relação às suas mudanças estruturais e curriculares; 2) continuar a investigar o que os documentos propõem em relação às finalidades e aos propósitos não somente acerca do ensino médio, mas sobre o processo das reformas pelas quais essa etapa da educação básica vem passando na última década, em especial a última reforma, iniciada em 2013 por meio do Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013, resultando na elaboração da BNCC (BRASIL, 2017a), que define as bases curriculares, e na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b), que prevê a reformulação estrutural do ensino médio no Brasil; e 3) expandir as reflexões, realizando uma comparação entre esse processo de reformas vivido pelo Brasil e as reformas do ensino médio já experimentadas por outro país da América Latina.

De acordo com Badie e Hermet (1993), para que os objetos sejam comparáveis, é preciso encontrar pontos em comum sobre o que se vai pesquisar. Nesse sentido, as provocações sobre a necessidade de mudanças no modelo de ensino médio brasileiro despertaram o interesse de pesquisar também a reforma no Chile, em função das inúmeras referências ao modelo chileno, citado em diversos documentos como referência para a reforma do ensino médio no Brasil (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017; MORAES, 2017; ZIBAS, 2002). Especialistas chilenos também foram convidados a participar de eventos voltados para a discussão do “Novo Ensino Médio” no Brasil, organizados por entidades civis, como o Todos pela Educação (2013) e a

Fundação Lemann (IEDE, 2018). Por esse motivo, decidimos estudar, também, mais a fundo, a reforma chilena nesta pesquisa de doutorado.

Os países que compõem a América Latina possuem uma história com momentos e fatos similares e, ao mesmo tempo, contrastantes (FRANCO, 2000). O Chile, especificamente, além de ter servido como um dos modelos para a reforma do ensino médio brasileiro, guarda semelhanças com o Brasil, pois passou por uma conquista europeia, um período de colonização, um período de ditadura militar e, logo após, um período de redemocratização. Contudo, o país possui singularidades próprias de sua historicidade, o que também pode ser um elemento importante para a comparação.

A reforma da educação média chilena teve início em 2007. O Chile, atualmente, está concluindo esse processo, que deveria ter sido finalizado em 2017. No país, a educação básica está organizada em oito anos de escolaridade; e a educação média, em quatro anos; totalizando 12 anos de escolarização. A proposta final é que a educação básica seja reduzida para seis anos; e a educação média, aumentada para seis anos; o que manteria os 12 anos de escolarização já empregados, promovendo apenas uma redistribuição entre as etapas de ensino. No entanto, a conclusão da ação foi postergada para 2027, por falta de condições do país de implementar todas as alterações curriculares propostas. Dessa forma, ainda há muitos desafios a serem vencidos (AGUSTI; CLARO, 2014).

O Chile ocupou a 44^a posição entre 72 nações participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, sigla do inglês *Programme for International Student Assessment*) em 2015 (AGUSTI; CLARO, 2014). É o país da América Latina que apresenta o melhor desempenho na avaliação.

No Brasil, uma nova estrutura para o ensino médio passou a ser aventada a partir do Projeto de Lei n. 6.840/2013, quando se constituiu uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio, denominada Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), na Câmara dos Deputados, que teria a função de discutir com a sociedade novos caminhos para o ensino médio, em virtude de os estudantes apresentarem desempenho insatisfatório nas avaliações internacionais, além da crença de que a etapa em questão não atendia mais às necessidades nacionais, gerando altos índices de reprovação, distorção idade/série e evasão escolar, mesmo com os altos investimentos destinados a ela.

Em 2016, o então Presidente da República, Michel Temer, enviou à Câmara dos Deputados a Medida Provisória (MP) n. 746, de 2016, que posteriormente foi transformada na

Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017b). A MP n. 746 acompanhou as discussões já realizadas em torno do PL n. 6.840/2013, mas estabeleceu modificações principalmente no que tange à definição e organização dos percursos formativos (FERRETI, 2018), além de prever que as mudanças deveriam entrar em vigor após a finalização das discussões e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Por sua vez, a ideia de uma base nacional curricular já fazia parte do Plano Nacional da Educação (PNE) e já havia sido pensada desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em 2017, chegou-se à versão que recebeu parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi homologada pelo MEC. Após a conclusão da elaboração da BNCC e da homologação da lei que aprovou as mudanças estruturais no ensino médio, as secretarias de educação começaram a se preparar para implementar as mudanças propostas.

Assumimos o pressuposto de que compreender as reformas curriculares do ensino médio no Chile e no Brasil, levando em conta seus respectivos contextos (que influem diretamente no processo de construção curricular da referida etapa), permite uma reflexão para além dessas mudanças e possibilita, ainda, analisar as compatibilidades dessas reformas com as transformações que marcaram a educação média nos dois países ao longo da história. Isso exige uma ponderação sobre os caminhos percorridos e abre possibilidades para melhor entendimento dos fatos a partir de uma ação comparativa. A comparação se fundamenta numa “[...] base para a elaboração de afirmações sobre regularidades empíricas, bem como para avaliar e interpretar casos a partir de critérios substantivos e teóricos” (RAGIN, 2014, p. 1 *apud* WELLER, 2017, p. 992). Por conseguinte, ela pode ser concebida também como um campo multi e interdisciplinar (BONITATIBUS, 1989; LOURENÇO FILHO, 2004).

A Educação Internacional e Comparada (EIC), em especial na América Latina, evidencia uma perspectiva que nos leva à atenção ao outro e às suas especificidades. Essas ponderações contribuirão para a análise do percurso histórico do ensino médio no Chile e no Brasil; para a relevância da Educação Comparada entre países da América Latina, na tentativa de desconstruir a ideia de homogeneidade desses sistemas educativos (KRAWCZYK, 2013); e para o destaque de um estudo comparado sobre o ensino médio, visto que poucos estudos e trabalhos se concentram nessa etapa de ensino, principalmente dando centralidade aos documentos nos contextos específicos dos seus processos de constituição.

Nessa perspectiva, o presente estudo comparado das reformas do ensino médio no Chile e no Brasil está organizado em torno de dois eixos principais: 1) Análise da conjuntura e do

contexto que desencadeou a reforma; e 2) Análise de documentos normativos que definem as reformas estrutural e curricular do ensino médio chileno e brasileiro.

Valorizar a análise dos documentos normativos que orientam a educação média nos dois países se confirma como ação relevante para o processo constitutivo da história e da identidade dessa etapa da educação básica. Pretende-se, por meio da análise do que os documentos oficiais propõem, desenvolver uma perspectiva mais minuciosa de ambas as reformas, buscando refletir sobre as seguintes questões:

- 1) Como o contexto histórico do direito à educação, no Chile e no Brasil, contribui para garantir não só o acesso ao ensino médio, mas também para a formação de sujeitos de direitos?
- 2) Como os discursos sobre as finalidades e os propósitos da educação média são apresentados na *Ley General de Educación* (LGE) e na Lei n. 13.415/2017, que propõem, respectivamente, mudanças na última etapa da educação básica chilena e brasileira?
- 3) Como os discursos presentes nos normativos que regulamentam a última reforma do ensino médio estão conectados ao contexto sócio-histórico da referida etapa?
- 4) Quais as aproximações e os distanciamentos existentes nas estruturas curriculares sobre as mudanças do ensino médio nos dois países envolvidos no estudo?

Tais questionamentos suscitaram a construção do seguinte objetivo geral:

- Compreender como se apresentam os discursos nos documentos vigentes elaborados na última reforma do ensino médio chileno e brasileiro acerca da organização e implementação da referida etapa da educação.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Conhecer o contexto histórico do direito à educação no Chile e no Brasil, compreendendo-o como um importante elemento para conceber o ensino médio como direito humano e, ao mesmo tempo, como um instrumento formador de sujeitos de direitos;
- Interpretar como se apresentam os discursos sobre as finalidades da educação média na LGE e do ensino médio na Lei n. 13.415/2017, que, respectivamente, propuseram a reforma da última etapa da educação básica no Chile e no Brasil;
- Comparar para compreender as aproximações e os distanciamentos existentes nos documentos sobre as mudanças na educação média nos dois países envolvidos no estudo.

A relevância do tema se ampara na importância que a última etapa da educação básica passou a adquirir, despertando o interesse crescente de diferentes áreas do conhecimento e setores da sociedade para discutir sobre a atual reforma implementada no EM, a partir do seu percurso histórico, seja por interesses profissionais ou acadêmicos, seja pelo aumento do número de jovens no país, seja pelas mudanças sócio-históricas da última década, seja pela necessidade de mão de obra qualificada, ou ainda para refletir sobre os parâmetros definidos pelos acordos de cooperação dos quais o Brasil é signatário.

Pesquisas que tratam da reforma da educação média trazem contribuições sobre as mudanças que se efetivaram no Chile e que se definiram no Brasil (entre elas: DONOSO, 2015; FERRETI, 2018; KRAWCZYK, 2013; ZIBAS, 2008). No entanto, questões acerca de como os discursos se apresentam nos documentos necessitam, ainda, de aprofundamento, principalmente quando surgem questionamentos que relacionam a implementação da reforma com os anseios, as perspectivas e as interpretações que os seus conteúdos possam gerar.

Compreender as diretrizes da reestruturação da última etapa da educação básica em seus documentos normativos, baseando-se em aportes teórico-metodológicos até então não utilizados, pode trazer à luz aspectos ainda inéditos, contribuindo para dar centralidade ao processo educativo e cooperando, assim, para reflexões sobre a temática e sobre as mudanças que possivelmente ocorrerão, de forma que possam contemplar os anseios daqueles que vivem efetivamente a experiência escolar.

No mês de março de 2020, realizei uma viagem ao Chile para proceder a pesquisa documental, a observação *in loco* e a produção de dados empíricos por meio dos grupos de discussão. A intenção era apresentar, já no projeto de qualificação, os dados produzidos no referido país, bem como algumas análises. A pandemia de covid-19 implicou a antecipação do retorno ao Brasil e o adiamento das atividades da pesquisa a serem realizadas no Chile. Devido ao cenário internacional ainda indefinido quanto aos procedimentos adotados para a contenção da doença, como distanciamento social, fechamento das fronteiras entre os países e suspensão de aulas presenciais, não foi possível definir uma nova ida ao Chile para a reunião presencial com os professores chilenos e a realização de grupos de discussão.

Também no Brasil persistiu a mesma indefinição, uma vez que, no Distrito Federal, as escolas permaneceram com as aulas suspensas, prejudicando o andamento das ações que viabilizariam a implementação das reformas do ensino médio ainda no ano letivo de 2020. Por esse motivo, outros caminhos para a pesquisa foram definidos, e algumas alterações foram

necessárias, no âmbito teórico-metodológico, a fim de garantir a viabilidade da produção e da análise de dados deste estudo.

Optou-se, então, pela definição dos documentos como fonte de dados da pesquisa e pela adoção de novo referencial teórico-metodológico. Mesmo assim, ressalta-se a importância das visões do corpo docente para compreender a relação entre o que prescrevem os documentos e como está ocorrendo o processo de reforma dentro das escolas públicas de ensino médio de ambos os países, que poderão ser adotadas e analisadas por outros pesquisadores em momento mais propício para a realização de grupos de discussão.

Os cinco capítulos que compõem este trabalho se destinaram a apresentar teórica e metodologicamente os assuntos relacionados ao ensino médio que foram importantes para alcançar os objetivos propostos e, dessa forma, compreender os discursos presentes nesses documentos, suas finalidades e seus propósitos acerca da reforma da etapa final da educação básica.

A tese foi dividida em dois eixos: o primeiro compreendeu uma revisitação, por meio de pesquisa documental, do percurso histórico do ensino médio que culminou na elaboração dos documentos normativos que propuseram a reestruturação dessa última etapa da educação básica, bem como dedicou-se ao referencial teórico-metodológico, buscando detalhar os caminhos percorridos para chegar aos objetivos propostos.

O segundo eixo deste estudo foi dedicado à história do ensino médio, buscando esmiuçar o conteúdo das leis, dos dois países, que propuseram as reformas da última etapa da educação básica, percorrendo os caminhos históricos traçados para tal e destacando os momentos relevantes desse percurso. Essa ressignificação da história se fez importante no sentido de oportunizar realização de inferências e comparações de maneira sistematizada, tomando como base os respectivos contextos sócio-históricos e em teorias (SILVA *et al.*, 2009).

Ainda nesse eixo, buscou-se analisar os documentos normativos, apresentando e analisando o conteúdo por meio da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica e da análise comparativa das leis em questão (BARDIN, 2011; VIEIRA, 2016).

No Eixo I, o primeiro capítulo, **Direito à educação e à formação de sujeitos de direitos: um olhar sobre Chile e Brasil**, reflete sobre a educação como um direito humano, entrelaçando essa discussão com o percurso histórico do ensino médio nesses países e compreendendo-o como um direito humano e, ao mesmo tempo, como uma instância formadora de sujeitos de direitos.

O segundo capítulo versa sobre os **Aportes teórico-metodológicos**, aborda os **estudos comparados em educação**, bem como a análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica e seus elementos constitutivos: círculo hermenêutico, análise, conteúdos, temporalidade, historicidade, sentidos e significados. Para a complementação da análise dos referidos documentos, foi realizada a análise comparativa entre as leis do Chile e do Brasil compreendendo-a como aporte central da pesquisa realizada nos dois países.

O terceiro capítulo, parte do Eixo II, **O Ensino Médio no Chile**, apresenta um breve histórico com ênfase na última reforma dessa etapa da educação básica no país. Para isso, foi realizada uma descrição do conteúdo da LGE e das Bases Curriculares. Procedeu-se ao caminho metodológico para as análises da norma chilena sobre a reforma da educação média. Também foram analisados trabalhos que tratassem do tema desta pesquisa, visando conhecer como se deu o processo de reforma da educação média, os discursos apresentados sobre a finalidade da referida etapa e o que já foi produzido, enriquecendo as discussões propostas.

O quarto capítulo trouxe informações sobre o **Ensino Médio no Brasil**. Destinou-se a reconstruir um breve histórico e analisar a última reforma dessa etapa da educação básica no país. Para uma compreensão do processo que culminou na reforma do ensino médio, realizou-se uma descrição das alterações efetivadas na Lei de Diretrizes e Bases por meio da Lei n. 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular. Nesse momento, também foram conduzidos os caminhos metodológicos para analisar a lei brasileira que estabeleceu a reforma do ensino médio, além da busca por trabalhos que tratassem do tema desta pesquisa, a fim de conhecer o que já foi produzido e enriquecer as discussões propostas.

No quinto capítulo, **A reforma da educação média no Chile e do ensino médio no Brasil em perspectiva comparada**, desenvolveu-se a **análise** dos temas discutidos **em perspectiva comparada**.

Por fim, procedeu-se a conclusão deste estudo retomando as reflexões sobre as finalidades e os propósitos do ensino médio a partir das normas que estabelecem as mudanças no ensino médio do Chile e do Brasil.

1 DIREITO À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS

Este capítulo busca discutir o percurso trilhado pelos direitos humanos (DH) no Chile e no Brasil. Procura, também, revisitar o caminho das primeiras discussões acerca da positivação das pautas sobre o direito à educação que os referidos países iniciaram para que houvesse a expansão da oferta de escolarização, incluindo faixa etária de estudantes e etapas atendidas, bem como a universalização, buscando, com tais ações, a garantia da formação de sujeitos de direitos.

1.1 DIREITOS HUMANOS

A partir do momento em que o ensino médio passa a fazer parte da oferta obrigatória da educação e, com isso, obtém maior importância no Chile e no Brasil, faz-se ainda mais relevante discutir as mudanças propostas para essa etapa da educação e como os atores envolvidos nesses processos de implementação veem essas novas configurações. Essas discussões envolvem aspectos diversos de garantias e direitos individuais e implicam reflexões acerca de direitos humanos.

Pensando nisso, faz-se necessário remeter-se à proclamação do processo de independência dos Estados Unidos, em 1776, e à Revolução Francesa, em 1789, que marcam as primeiras publicações mundiais a destacarem os direitos individuais (direito à vida, à liberdade e à busca pela felicidade) e o direito de revolução (TRINDADE, 2002). Segundo Trindade (2002), a Revolução Francesa deu origem à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que versava, sobretudo, sobre o que concerne aos direitos à liberdade, à propriedade, à segurança e à resistência à opressão para todos os cidadãos franceses.

Importante lembrar que esse documento criado na França, a partir do século XVIII, pregava igualdade e direitos para todos os cidadãos franceses, de forma que outros povos foram suscitados a também discutir a respeito da temática. É certo que a iniciativa francesa instigou muitos países a refletirem e implementarem leis que davam aos cidadãos direitos de igualdade e liberdade, esse debate, contudo, aconteceu de forma tardia na América Latina (TRINDADE, 2002).

Posteriormente, a Segunda Guerra Mundial, acontecimento em que milhões de pessoas sofreram violações de direitos cometidas por governos autoritários, tornou-se um marco importante para a discussão sobre os direitos humanos. O seu fim levou vários países a

discutirem formas de garantir direitos individuais, criando a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo era trazer paz a todas as nações do mundo. Essa organização elaborou o documento denominado Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 2009), marco internacional para as discussões sobre o tema, formado por 30 artigos que tratam dos direitos inalienáveis que devem garantir a liberdade, a justiça e a paz mundial (CANDAU; SACAVINO, 2013; CLAUDE, 2005; JUBILUT; LOPES, 2018; MBAYA, 1997).

Ao adentrar as reflexões sobre os direitos humanos e sua positivação e considerar os processos históricos do Brasil e do Chile marcados por cenários de ditadura, de dominação colonial, de cerceamento das liberdades e de segregação, o conceito de direitos humanos assume relevância e passa a ser compreendido como modo de lutar pela garantia da dignidade humana e condição de proporcionar meios para que os sujeitos adquiram conhecimentos e lutem para que tenham acesso aos demais direitos. Nesse sentido, faz-se necessário diferenciar os conceitos de direito e lei, já que os direitos, mesmo que sejam explicitados na lei, não têm garantia de efetivação na vida prática dos indivíduos e do grupo social.

A palavra lei etimologicamente tem a sua origem no verbo latino *ligare*, que significa "aquilo que liga", ou *legere*, que significa "aquilo que se lê". A lei é a norma ou o conjunto de normas jurídicas elaboradas em processos próprios do ato normativo e estabelecidas por autoridades competentes para tal segundo os valores socioculturais da sociedade o qual está inserido. (SCHMIEGUEL 2010).

As normas jurídicas são criadas por um veículo normativo a que denominamos lei, expressas em palavras, adequadamente ordenadas, que assumem a forma de artigo, parágrafo, item ou inciso, genericamente chamados de dispositivos, formando um conjunto harmônico, que contém comandos e prevêm sanções para quem as descumprir, São sempre instrumentos de que alguém, com alguma parcela de poder, se utiliza para fazer valer sua autoridade e assim atingir algum objetivo geral ou específico. [...] O legislador se vale da lei para, através dela, atribuir efeitos jurídicos aos atos e fatos da vida em sociedade, visando primordialmente a promoção da paz entre os seres humanos. Por isso, em geral, as leis têm a finalidade de proteger alguns valores que o legislador considera socialmente relevantes, tais como a vida, a honra, a liberdade, a justiça, a segurança, a igualdade, a integridade física e moral, o trabalho, o bem-estar e outros dessa natureza. (SCHMIEGUEL, 2010, p. 131).

A finalidade das leis é a de contribuir para que a sociedade viva organizada, que os indivíduos cumpram as regras definidas para a vida em harmonia, mediante a definição dos direitos e deveres que os indivíduos devem cumprir.

A palavra direito tem origem do latim *directus*, *directum*, e significa direto. A intenção é passar a ideia de que o direito deve ser sempre reto, ter uma conduta indeclinável, um

comportamento definido por uma regra. Dessa forma, o direito tem o objetivo de garantir a harmonia social. O direito é maior que a lei, pois nasce do desejo humano e vai além das regras, dos direitos e deveres escritos e registrados.

A criação do Direito não é obra exclusiva do legislador, como comumente se pensa e se ensina... O que o legislador faz é criar a lei, mas o direito é muito maior que a lei. Mário Moacyr Porto já dizia que a lei não esgota o direito assim como a partitura não esgota a música. A boa ou má execução da música dependerá da virtuosidade do intérprete. O mesmo ocorre no mundo jurídico; não basta conhecer bem a lei para fazer justa aplicação do direito porque a justiça nem sempre estará na lei. (FILHO, 2002, p. 59).

Nessa direção, os direitos humanos são diretrizes que buscam definir como deve ser a relação entre os seres humanos, de forma que se possa garantir a proteção e a dignidade de todos como coletivo e como indivíduos. Conforme Herrera Flores (2009, p. 28), “Os direitos humanos, mais que direitos ‘propriamente ditos’, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”. Carbonari (2008, p. 153) esclarece que

Direitos humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isso não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaços de discussão e debate em geral polêmicos. É estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um.

Desse modo, para Candau e Sacavino (2013), a depender de quem trata sobre os direitos humanos, eles podem assumir uma definição específica, e ocupar uma posição, e, ao mesmo tempo, complementar outros significados. Em alguns momentos, eles são colocados sob o ângulo dos marcos legais e jurídicos; têm a responsabilidade de garantir a paz social; e podem ser vistos e alçados como uma importante forma de mobilização dos agentes sociais, de transformação da constituição de uma determinada sociedade e de construção da autonomia das minorias e dos excluídos, contribuindo para a sua formação ética como sujeitos de direitos e primando por valores como solidariedade, tolerância e justiça.

O conjunto de direitos humanos, segundo (HERRERA FLORES 2009, p. 23), figura como um dos maiores elementos provocadores de mudanças do século XX, um “desafio que é ao mesmo tempo teórico e prático”. Esse desafio é teórico por necessitar de estudos aprofundados sobre a temática, além da necessidade de discussões sobre sua positivação, e prático por carecer, urgentemente, de transformação das discussões de leis, a fim de que elas possam ser criadas e aplicadas para beneficiar as pessoas.

Entre os diversos direitos garantidos pela DUDH estão: direito a não ser escravizado, direito de ser tratado com igualdade perante as leis, direito à livre expressão política e religiosa e direito à liberdade de pensamento e de participação política. O lazer, a educação, a cultura e o trabalho livre e remunerado também são garantidos como direitos fundamentais. Além disso, a declaração propôs a inclusão dos direitos sociais que pudessem garantir a educação a todas as pessoas, independentemente de raça, credo, orientação sexual ou classe social (ONU, 2009).

Atualmente, essa declaração universal é assinada pelos 192 países que compõem as Nações Unidas e, ainda que não tenha força de lei, serve como base para constituições e tratados internacionais. Nesse sentido, conforme a DUDH (ONU, 2009), os direitos humanos fundamentam-se nos preceitos de garantia da igualdade a todo indivíduo no que se refere aos direitos naturais. Esses direitos devem ser universais, isso é, devem contemplar todos os povos e todas as nações do mundo, sem considerar raça, credo ou posição política e ideológica.

Ainda de acordo com a DUDH:

[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade deve ter sempre em mente esta Declaração e deve se esforçar, para que, por meio do ensino e da educação, possam promover o respeito a esses direitos e liberdades. Dessa forma, o Brasil em sua constituição, garantiu as recomendações da Declaração, estabeleceu os direitos fundamentais em seu artigo 5º, considerando o contexto sócio-histórico do país. (ONU, 2009, p. 2).

Desde a criação da DUDH, veem-se esforços internacionais para o desenvolvimento de normas elementares que visem assegurar a todos os indivíduos uma forma de vida que tenha as mínimas condições para que se possa configurar a ideia de dignidade (HERRERA FLORES, 2009).

Todavia não são as normas e leis que garantem a efetivação dos direitos humanos, embora sua positivação seja importante, as lutas sociais são a sustentação e o desencadeamento das garantias desses direitos (GEVARSONI; DIAS, 2018). As normas contribuem de forma significativa para visibilizar os direitos humanos. Teorias são bem-vindas e corroboram as prescrições para que o debate reverbere em todas as esferas sociais, principalmente entre aqueles que possuem o poder institucional.

Sendo os direitos humanos conquistas gradativas, que se desencadeiam somente a partir do movimento dos indivíduos em coletividade, principalmente daqueles que se interessam pela garantia de sua execução, é primordial suscitar a conscientização daqueles que são afastados das condições necessárias para uma vida digna, a fim de que eles possam organizar-se para pleitear o que lhes é de direito. Os direitos humanos são processos, ou seja, são o resultado

sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para terem acesso aos bens necessários para a vida.

Uma constituição ou um tratado internacional não criam direitos humanos. Admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai de seu próprio círculo vicioso. Daí que, para nós, o problema não é de como um direito se transforma em direito humano, mas sim como um direito humano consegue se transformar em direito, ou seja, como consegue obter a garantia jurídica para sua melhor implantação e efetividade. (HERRERA FLORES, 2009, p. 28).

Tendo em vista que os direitos humanos são um tratado cultural no esforço de garantir equidade e dignidade a todos os indivíduos, deve-se criar um movimento na tentativa de reconhecer ações efetivas, consciencializadas e consubstanciadas como direitos reconhecidos por todos os setores da sociedade (HERRERA FLORES, 2009).

Quando há uma instabilidade entre o que preconiza o discurso normativo e o que se pratica sobre o respeito à pessoa humana, espera-se que o Estado intervenha, discuta e crie um conjunto de princípios e valores que tenham a função de garantir o cumprimento da lei para que cada cidadão tenha seus direitos respeitados. Assim sendo, é papel do indivíduo, enquanto cidadão, exigir do Estado a garantia e o respeito aos seus direitos naturais. É nesse ponto que a educação passa a ter um papel primordial para garantir essas premissas.

1.2 A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO HUMANO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Quando o Estado falha em desempenhar o seu papel de defensor da educação como um direito humano, impedindo que os normativos a salvaguardem, são os movimentos sociais, numa ação contrária, que se levantam para garanti-la. É histórico o engajamento dos movimentos sociais que lutaram e lutam pela educação tanto no Chile como no Brasil (GABRIEL, 2018; GOHN, 2016).

As ações desses movimentos são gradativas e contínuas e contribuem para a formação cidadã dos indivíduos de todos os segmentos, agregando-lhes interesse em garantir, a partir de suas lutas, o direito à educação; o acesso a conteúdo escolar que considere a diversidade e que abranja gênero, raça e credo; a inclusão das pessoas com deficiência; e a “discussão sobre meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.” (GOHN, 2016, p. 1).

Os movimentos sociais, por si só, já são organizações educativas, pois, ao reunir pessoas com o fim de reivindicar o direito à educação a partir das organizações coletivas, já expõem os indivíduos a circunstâncias e relações que possibilitam que eles caminhem na direção de aprender, de se educar e de se conscientizar de que possuem direito a uma educação formal, que deve ser oferecida pelo Estado de forma gratuita e com qualidade.

Esses movimentos se fortalecem ao conseguirem, ao longo do tempo, garantir o direito à educação para as camadas populares, até então desprivilegiadas do acesso à educação formal, mas percebem que a escola que conquistaram está longe de ser o modelo escolar que almejam e de que necessitam (SPOSITO, 2013). Dessa maneira, os movimentos sociais verificam que precisam continuar mobilizados para alcançarem as melhorias que demandam para além do acesso à escola.

Nessa perspectiva, ao se pensar no percurso histórico chileno, podemos identificar alguns registros importantes de lutas populares e reivindicações do direito à educação. O país reconquistou o regime democrático em 1990, alcançando a obrigatoriedade do ensino médio a partir da Lei n. 19.876, de 22 de maio de 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação média até os 21 anos (CHILE, 2003).

A educação chilena, em todos os níveis (do *parvulario*² ao universitário), foi regida pela *Ley Orgânica Constitucional de Ensino* (Loce) desde o período da ditadura até 2009. A mudança ocorreu, entre outros motivos, por pressão dos estudantes secundaristas que iniciaram um movimento contra o aumento de passagens de ônibus e metrô em 2006. O movimento foi crescendo até que os estudantes, em número maior, passaram a protestar e reivindicar outras pautas, dentre elas a reforma educacional e a discussão sobre a escola em tempo integral. Logo os movimentos ganharam a adesão de outros setores da sociedade, e a população unida conseguiu colocar em pauta a discussão de uma reforma educacional, tanto curricular como estrutural, que implementasse mudanças na educação desde o ensino pré-escolar até o nível médio (ZIBAS, 2008).

As manifestações forçaram o governo a discutir tais reformas, dando origem à *Ley General de Educación* (LGE), que, além de reger a educação chilena a partir daquele momento, também regulamentaria a educação em tempo integral, que antes era regida por dispositivos próprios (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010).

Já no Brasil, houve lutas em defesa do direito à educação no transcurso de toda a história, todavia a interposição mais significativa pela educação se deu em razão das lutas

² No Chile, essa é a etapa equivalente à educação infantil no Brasil.

implementadas contra a ditadura militar, instaurada no país entre o período de 1964 a 1985, por muitos movimentos, principalmente pelos movimentos estudantis (GOHN, 2016). Essas lutas, além de reivindicarem o direito à educação, contribuíram para promover a reabertura política e o retorno do regime democrático, ensejando a imprescindibilidade de uma nova Carta Magna que atendesse aos anseios dos movimentos sociais que se organizavam (SILVEIRA, 2014).

Nessa direção, a Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988 tem como princípio fundamental a dignidade da pessoa humana e expressa que esse preceito deve ser cumprido pelo “Estado através da ação dos seus governos” (LENZI, 2019). Por isso, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação estão mantidas no texto constitucional brasileiro, garantindo relevância para o aumento dos anos de escolaridade e reforçando a educação como um direito efetivo de todos e dever do Estado: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Alguns anos após a promulgação da CF, foi publicada a Lei n. 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996 e precedida por debates de grande adesão popular, em que vários segmentos da sociedade puderam expressar sua opinião acerca das diretrizes da educação.

O processo de negociação que antecedeu a formulação final da LDB expôs uma tensão localizada no âmbito do debate sobre os direitos, os deveres e a liberdade de educar, desencadeada por concepções distintas, que produziu visões diferenciadas acerca da articulação entre garantia dos direitos do cidadão e a qualidade do ensino. (DIAS, 2007, p. 447).

Tal negociação validava o Estado democrático em vigor no país no que tange à educação. Apesar dessa abertura, vê-se que a lei previa obrigatoriedade apenas ao ensino fundamental, ou seja, aos estudantes de 7 a 14 anos. Isso significava que ainda havia um longo caminho a ser trilhado, pois houve o alcance de conquistas relevantes, mas outras importantes precisavam ser alcançadas.

Mais recentemente, no mês de junho de 2013, estudantes do ensino médio do estado de São Paulo se reuniram para manifestações com o fim de reivindicar questões relacionadas à mobilidade urbana (havia uma intenção do governo de aumentar o valor das passagens estudantis). Com o crescimento do movimento, outras categorias se juntaram aos estudantes e passaram a postular, também, questões sociais relevantes voltadas para a saúde e a educação.

Em pouco tempo, o movimento se espalhou por outras capitais do país e logo o Brasil inteiro já se reunia nas ruas (FIGUEROA, 2013; ZIBAS, 2008).

Esses movimentos oportunizaram que os estudantes da última etapa da educação básica se organizassem em torno de pautas de interesse específico para eles. As ocupações de escolas do ensino médio, nos anos de 2015 e 2016, em diversos estados brasileiros, como Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, entre outros, trouxeram como pauta de reivindicação, além de questionamentos sobre a reforma do ensino médio, o conteúdo da proposta em curso (FERRETTI, 2018; GROPPPO, 2018).

Apesar da tentativa dos estudantes de dialogar com ao Governo Federal e com o Ministério da Educação sobre as diretrizes de uma reforma que iria impactar diretamente a vida dos próprios jovens, as suas reivindicações foram completamente ignoradas. Nesse momento o Estado negava aos estudantes o seu lugar enquanto atores imprescindíveis da estrutura do ensino médio, como sujeitos históricos e de direitos (CEMJ; UBES, 2019).

É possível afirmar que o contexto de reivindicações por movimentos sociais, em especial daqueles formados por estudantes, a respeito da educação como um direito humano e da sua universalidade ao longo da história, reforçou o debate realizado em diversas conferências mundiais, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) em 1990, que estabeleceu uma série de metas que deveriam ser alcançadas em todos os sistemas de educação, a fim de diminuir as desigualdades sociais existentes nas nações participantes; a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Viena, Áustria) em 1993, que celebrou os 45 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal) em 2000, em que novamente os países participantes se reuniram para avaliar as propostas estabelecidas em 1990 e redimensionar as metas, já que novos desafios foram constituídos.

Nesses encontros, que contaram com a participação de diversos países, em meio a muitos debates, a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a interrelação dos direitos das diferentes gerações civis, políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, bem como a relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, foram definidas como importantes objetivos a serem conquistados (CANDAU; SACAVINO, 2013).

Outro importante evento ocorreu em 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. Trata-se do Fórum Mundial de Educação, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O encontro reuniu mais de 130 países interessados em discutir obstáculos e metas e propor novas ações para transpor desafios dos sistemas de

educação no período de 2015 a 2030. As discussões promovidas nesse fórum se voltaram para garantir a educação inclusiva, igualitária, de qualidade e de aprendizagem nos 15 anos posteriores à reunião. Os países reiteraram a educação como instrumento principal para a diminuição das desigualdades e a erradicação da pobreza.

O Estado tem, como obrigatoriedade, o compromisso de assegurar os direitos fundamentais a partir de suas leis. Isso é praticar a dignidade. Uma vez que o Estado se preocupa com os direitos fundamentais positivados, os direitos humanos seguem o viés do atendimento à dignidade humana, que, nesse caso, se destaca como temática de grande relevância.

Dessa forma, a educação como prática social emancipadora, e, logo, um direito social, ganha espaço na medida em que, garantindo-se esse direito, se forma o cidadão consciente de seus outros direitos: “Ao postularem a educação como um direito, os autores da Declaração Universal dos Direitos Humanos baseiam-se, axiomáticamente, na noção de que a educação não é neutra em relação a valores” (CLAUDE, 2005, p. 37).

Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio de práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de partidos políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de grupos, minoritário (indígenas), ou não, (mulheres), que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimentos institucional de suas expectativas. (HERRERA FLORES, 2009, p. 71).

Todavia, consoante o que já foi aludido, em se tratando das questões sociais, o Estado, ao longo da história, só assumiu sua função quando provocado pela sociedade civil, logo, a positivação de direitos só acontece e se efetiva a partir do cidadão consciente, por isso a importância primeira da educação como direito social.

Entre todos os princípios fundamentais da dignidade humana, o direito social de maior relevância é o direito à educação. Ele é uma importante ferramenta para a interação dos grupos sociais e para o desenvolvimento da dignidade e contribui para o crescimento social e individual da pessoa humana. A educação, quando reconhecida como um direito humano, se transforma num importante dispositivo colaborador na difusão da valorização do sujeito como um ser humano, pois, ao garantir a transmissão do saber formal, amplia os conhecimentos, coopera para que ele utilize tais conhecimentos a fim de se reconhecer como indivíduo importante para o grupo ao qual pertence e de conhecer a sua história, bem como possibilita o reconhecimento dos direitos a que faz jus, que possui e que precisa manter. Dessa forma, corroboram-se as

concepções de Candau (2008) e Adorno (1995), segundo as quais a educação deve contribuir também para a transformação, a emancipação e a atuação social.

O direito à educação deve primar pelo esforço de conduzir os indivíduos para a convivência social, de modo a construir uma sociedade distante de valores que possam colocar em perigo o plano de equidade social. A educação, em vez de promover o esquecimento dos próprios erros, deve permitir à sociedade conhecê-los e compreendê-los, a fim de que eles não sejam repetidos.

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania. (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 62).

Ao se perceber dentro do grupo ao qual pertence, reconhecendo a sua constituição histórica e social, o indivíduo recupera as ideias de que a educação, vista como um direito social fundamental, é o alicerce de uma sociedade igualitária, democrática e justa, ao qual todos devem ter acesso. Ao destacar os ensinamentos orientados para o “nunca mais”³, a educação direciona o indivíduo para uma dinâmica que se converte num meio primordial para o desenvolvimento humano (CANDAU; SCAVINO, 2013).

Quando valorizada, a educação interfere em vários setores da sociedade. Nas temáticas sociais, ela difunde os saberes da sociedade para o indivíduo, inserindo-o num grupo, perpetuando crenças e valores e contribuindo para o seu crescimento e a consciência de si mesmo e do outro (HERRERA FLORES, 2009).

Nesse sentido, a educação se torna um elemento fundante na preparação do indivíduo para viver em grupo e para desempenhar suas funções, consciente do seu papel e preocupado com o seu bem-estar e com o bem-estar do grupo (RODRIGUES, 2001). Para Silveira (2014), na medida em que a cultura de direitos e a cultura de direitos humanos tomam forma e se consolidam, uma pedagogia dos direitos humanos, fundada nos referidos preceitos, vai se

³ “Educar para “nunca mais” no âmbito da educação em direitos humanos significa entender os silêncios, a dor e conseguir puxar o fio da memória para que os familiares ressignifiquem a condição das vítimas do arbítrio e conquistem a verdade dos fatos e o processo de reparação moral e econômica.” (ZENAIDE, 2014, p. 113)

estabelecendo como indispensável para a constituição social dos indivíduos. Para além da simples transmissão de conhecimentos acumulados pela sociedade e para alcance da efetividade descrita acima, é preciso refletir sobre a concepção de educação, direcionando-a para se transformar em uma educação em e para os direitos humanos.

1.3 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DOS DH E COMO RESULTADO DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Conforme Candau (2008), três dimensões da Educação em Direitos Humanos (EDH) devem ser efetivadas: a primeira se refere à formação de sujeitos de direito, no que concerne ao nível pessoal e coletivo, em que aspectos como a ética, a política social e as práticas concretas devem estar associados; a segunda possibilita o processo de empoderamento (*empowerment*) direcionado aos indivíduos e grupos sociais que, historicamente, não foram considerados, ensejando a ânsia de participação e de ocupação dos espaços na sociedade civil; a terceira dimensão se remete às mudanças, às transformações que são imprescindíveis para uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, como o “educar para o nunca mais”, objetivando ressignificar a memória histórica e interrompendo “o processo cultural de silenciamento da impunidade que ainda faz parte do cenário atual da América Latina” (p. 404-405). Silveira (2014) argumenta que a EDH:

[...] recoloca algo que tem sido perdido, secundarizado, banalizado: a importância, o valor, maior do que tudo, da vida humana. Ao fazê-lo, a EDH supera o dilema, posto historicamente, sobretudo desde o século XVIII, entre a liberdade e a igualdade, articulando esses dois ideais/horizontes de expectativa, com o anel de um terceiro ideal/horizonte: a fraternidade. (SILVEIRA, 2014, p. 86).

Nesse contexto, compreende-se que as referidas dimensões da EDH, quando praticadas, estimulam ações de solidificação da democracia, de fortalecimento da concepção sobre a política e de consolidação, de fato, do Estado Democrático de Direito, pois a formação cidadã em e para os direitos humanos de indivíduos preocupados consigo e com o outro figura como componente crucial em qualquer processo de mudança social (SILVA; TAVARES, 2011) e pode fomentar e fortalecer a organização dos jovens na luta por seus direitos.

As dimensões da EDH são compostas de princípios que respeitam as singularidades do indivíduo e do seu grupo social e primam por seu caráter permanente, por seu compromisso com a transformação e por sua difusão cultural, de forma que a educação seja voltada para o

desenvolvimento da dignidade humana, constituindo sujeitos de direitos orientados a práticas concretas. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem de valores essenciais, os quais devem se transformar em práticas (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014).

Freire (1987) assegura que a ação educativa sob a visão interventiva voltada para si e para o outro suscita transformações significativas em todos os setores da sociedade, logo, sem a educação, a sociedade não progride. A educação, como modificadora das relações das estruturas culturais, sociais e econômicas, propicia um movimento de conscientização do indivíduo desde criança, que cresce refletindo sobre os seus direitos e o seu papel enquanto protetor deles.

Se a educação formal se mantém até a juventude, garante-se formação mais ampla e mais entendimento de que os indivíduos devem compreender e trabalhar para que seus direitos sejam respeitados. “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 1987, p. 40).

A oferta do ensino médio e o fomento à discussão de direitos nessa etapa do ensino possibilitam o reconhecimento desses jovens na construção de suas identidades, livrando-os da indiferença, fazendo-os exercitar a alteridade, cooperando para o seu desenvolvimento social e agregando às suas identidades a percepção de sujeitos de direitos e de direitos humanos.

Por certo, sendo a educação respeitada e praticada como um direito humano fundamental, ela se transforma em instrumento perene relevante e é essencial para a praticabilidade dos outros direitos humanos. “Ao nos referirmos à pedagogia da educação em e para os direitos humanos, a partir da perspectiva da justiça social baseando-se numa visão crítica, a vinculamos estreitamente à pedagogia da alteridade e da diversidade como componentes fundantes” (MAGENDZO, 2014, p. 237, tradução nossa).

De acordo com Zenaide (2014, p. 47, tradução nossa), a partir de 1974, a Unesco aprovou “a recomendação sobre educação para a compreensão, cooperação, paz internacional e educação em direitos humanos e liberdades fundamentais”. Com isso, o mundo passou a pensar ações para a garantia de direitos humanos em que a educação figurasse não somente como instrumento formal perpetuador de conhecimentos, mas como forma de asseverar a interação entre os povos e a aprendizagem crítica e ativa.

É nos espaços em que se promove a educação que se possibilita a constituição das identidades, pois neles se oportuniza a interação e se exercita o estabelecimento da alteridade. Toda essa ideia de sujeito tem um percurso histórico que resulta de uma luta humana, e sua manutenção certamente só se efetiva nos espaços em que, para além da transmissão do conhecimento acumulado, se reflita sobre a dignidade, o respeito, a cidadania, a equidade e a importância do cidadão crítico e agente de sua história. Como um ser social, o indivíduo necessita viver em grupo e possuir a plena capacidade de pensar, observar e agir de forma autônoma, sem se esquecer de que o seu bem-estar está vinculado ao bem-estar daqueles que vivem ao seu redor.

Nessa emergência da vida em sociedade, faz-se necessário que, em ambientes nos quais se promove a educação, como a escola, responsável pela educação formal, também se reflita sobre educandos como sujeitos de direitos. O direito à educação é primordial para o desenvolvimento dos indivíduos e para a caracterização como pessoa detentora de dignidade.

Acerca de como os DH se consolidaram no Chile, cada vez mais, os movimentos sociais têm envidado esforços para que o Estado crie mecanismos que garantam equidade, democracia e educação para todos. No decorrer da história, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o país publicou leis voltadas para confirmar a prática dos direitos humanos. O *Ministerio de Relaciones Exteriores* (Minre) juntamente com o *Ministerio de la Educación* (Mineduc) e o *Instituto Nacional de los Derechos Humanos* (INDH), instituições chilenas, responsabilizaram-se pelas normas que visam colocar em prática as políticas discutidas e definidas, bem como promover a elaboração de materiais relacionados ao tema e à formação de professores, gestores e supervisores, de forma que os estudantes tenham a possibilidade de ter, no espaço escolar, a reflexão sobre o seu papel enquanto sujeitos de direitos na sociedade (INDH, 2018).

Em relação à preservação da memória histórica, pela primeira vez em 2009, o reconhecimento de crimes contra a humanidade e o desenvolvimento de ações de reparação simbólica e garantias de não repetição deles foram explicitamente incorporados às leis chilenas (ALEGRÍA; URIBE, 2014).

Em 2013 e 2014, o INDH lançou um material direcionado aos jovens, contendo orientações sobre os direitos humanos e sua importância, e, além disso, visou elaborar e divulgar materiais didáticos que estivessem de acordo com as leis estabelecidas e que orientassem professores na prática de aulas para e em direitos humanos em sala de aula, com o

fim de contribuir para que os jovens concluíssem a etapa da educação média mais preparados como sujeitos de direitos.

O presente capítulo buscou identificar, na trajetória dos direitos humanos, quais foram as primeiras discussões a respeito da importância e da positivação do direito à educação realizadas pelo Chile e pelo Brasil, até que se chegasse à preocupação da educação como formadora de sujeitos de direitos.

Para isso, o texto discorreu sobre a historicidade e a relevância das organizações sociais e dos movimentos populares, em especial o movimento estudantil, que se reuniu para reivindicar a garantia da educação como direito e a ampliação desse direito também aos jovens. Nesse sentido, os movimentos estudantis, compreendendo que a obrigatoriedade da educação deve se estender até a educação média no Chile e o ensino médio no Brasil, contribuíram para esclarecer que essa última etapa da educação obrigatória é um direito e, como tal, torna-se fundamental para garantir a formação de sujeitos de direitos.

Finalmente, reflexões foram suscitadas sobre a consolidação da educação em e para os direitos humanos nos currículos escolares da educação média e do ensino médio, de forma a atender às demandas populares a partir da positivação de premissas defendidas por elas, além de considerar a relevância de se discutir sobre a formação de jovens sujeitos de direitos para se pensar uma sociedade mais equânime.

Com o objetivo de atender às demandas pleiteadas pelas organizações sociais e garantir a formação de sujeitos de direitos na educação dos jovens chilenos e brasileiros, as bases curriculares foram reformuladas a partir de sua elaboração realizada pelo Estado, com a participação dos atores ligados ao processo educacional.

A LGE (CHILE, 2009, Art. 30, tradução nossa) apresenta os objetivos gerais da educação média chilena, definindo que “O ensino médio terá como objetivos gerais, sem que isso implique que cada objetivo seja necessariamente uma disciplina, que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes”. Tais objetivos devem permitir que conteúdos e ações pedagógicas pensados e praticados em sala de aula contribuam para o alcance do desenvolvimento do estudante nos âmbitos pessoal, social, do conhecimento e da cultura.

No Chile, em 2015, com base nos objetivos relacionados na LGE, o Mineduc realizou a elaboração das bases curriculares do 7º e 8º ano básico e do 2º e 3º ano médio (a intenção é que, posteriormente, os níveis referentes ao 7º e 8º ano básico passem a fazer parte da educação média, por isso o currículo já foi pensado conjuntamente).

A elaboração do referido currículo se baseou na premissa de que essa construção é um processo constante e o currículo existente deve ser considerado, visto que possui conteúdos e apresenta objetivos que precisam ser mantidos e relacionados aos objetivos e conteúdos novos que o próprio contexto exige que sejam incorporados (CHILE, 2015).

Para o Mineduc, considerar o currículo anterior e, ao mesmo tempo, ancorar-se nele manifesta a preocupação de “manter os princípios da Constituição Política e a concepção antropológica e ética que norteia a Declaração Universal dos Direitos do Homem presentes nas grandes tradições do país” (CHILE, 2015, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, o direito à educação e à constituição de sujeitos de direitos se apresenta como o mais importante que nasce das demandas da sociedade e que o Estado deve ser responsável por atender e garantir (CHILE, 2015).

No Brasil, os caminhos percorridos a partir da elaboração da LBD 9.394/1996 trouxeram algumas conquistas, como por exemplo, a tentativa de garantir a educação universalizada como direito humano fundamental às crianças e aos jovens. Os movimentos sociais, como apontado anteriormente, tiveram um papel central nessas conquistas.

No ensino médio, a partir das interações entre os jovens, dentro e fora da sala de aula, é possível ajudá-los a refletir sobre a importância da democracia, fazendo com que, nos espaços como o ambiente escolar, possam ser travados diálogos de maneira livre e autônoma. Somente a partir da interação, no encontro entre opiniões diversas e por meio da reflexão sobre elas, é possível o aprendizado.

Nesse sentido, os documentos normativos brasileiros contribuem para uma educação orientada para a formação do indivíduo, visto que preconizam que a obrigatoriedade da educação básica seja estendida até o ensino médio, assegurando que todas as crianças e jovens entre 4 e 17 anos devam estar na escola, conforme a promulgação da Emenda Constitucional n. 59 de 2009.

Centralizando novamente a discussão nos jovens, vem crescendo, ao longo do tempo, a necessidade de oferecer-lhes a continuidade de sua educação formal após a conclusão do ensino fundamental. Sendo assim, o desafio brasileiro até 2016 foi, além de continuar o processo de universalização do ensino médio, trabalhar para a elevação da qualidade dessa etapa da educação, o que inclui fomentar premissas de uma educação para e em direitos humanos, já constante nos acordos e documentos normativos.

No Chile, a obrigatoriedade da educação básica até os 18 anos significa oportunizar que os jovens frequentem a escola, garantindo, assim, que todos eles tenham o ensejo de concluir a

educação básica no país. Essa ação fortalece a ideia de que a educação é um direito humano e a educação média é garantidora e formadora dos sujeitos de direitos.

Se a formação das crianças chilenas e brasileiras numa educação para e em direitos humanos pode garantir a constituição de cidadãos críticos e conscientes, o preparo de jovens e de adultos que ainda permanecem na escola com o intuito de concluir a educação básica possibilita o asseguramento dessa formação para o “nunca mais” das ideias da indiferença, revisitadas e discutidas em sala de aula, além da garantia de que lutem por seus outros direitos e pelos direitos daqueles que o cercam (CARBONARI, 2007).

Assim, a tentativa é de manter o exercício democrático e de “não permitir que os mecanismos de dominação permitam o processo de esquecimento, de reprodução da impunidade que permeiam os países latino-americanos.” (ZENAIDE, 2014, p. 44). Essa manutenção do exercício democrático fomenta o comportamento de oposição à falta de consciência, levando os jovens a refletirem sobre si mesmos e sobre o contexto histórico no qual estão inseridos e a construírem opiniões alimentadas pela autorreflexão. Nessa perspectiva, a educação será um instrumento promotor da transformação do jovem em um cidadão emancipado (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, os sujeitos recebem conhecimentos e os transmitem, educam e são educados por toda a vida. A educação passa a ser contínua, e mais que conteúdos formais que são repassados aos estudantes com o fim de perpetuar conhecimentos. “Por isso, falar de educação permanente é redundante” (CARBONARI, 2008, p. 03).

É na escola que se estabelecem relações que transformam os sujeitos. Importante lembrar que, embora a escola seja um espaço de infinita importância nesse processo e abra caminhos a qualquer pessoa para o acesso ao conhecimento, ela não é o único espaço de educação. “É a vida educativa, formada e forjada nos mais diversos espaços educacionais, que sela aprendizagens. Neste sentido, para que a escola seja um espaço educativo também há que ser relacional.” (CARBONARI, 2008, p. 04).

Partindo desse ponto de vista, podemos ver que as manifestações chilenas iniciadas em 2006, constituídas como espaço de educação, que tinham como uma das principais pautas as mudanças no setor educacional, tomaram proporções ainda maiores nos anos que se seguiram, principalmente em 2019. As organizações populares continuaram em 2020. Esses movimentos seguem reivindicando melhores condições educacionais, mais acesso às instituições públicas de educação média e maior qualidade das referidas instituições,⁴ além de outras pautas, como

⁴ A organização do sistema educacional chileno será detalhada no Capítulo 02.

melhoria no sistema previdenciário, leis trabalhistas e estatização de bens essenciais à vida humana (SALAZAR, 2019).

As ocupações das escolas públicas brasileiras realizadas em 2015 e 2016, contrárias às reformas estruturais e curriculares que estavam sendo aprovadas, demonstraram o poder de manutenção da mobilização dos estudantes, visto que se pensava que as manifestações de 2013 se dissipariam. Esses movimentos contribuíram para que novo olhar fosse lançado aos estudantes do ensino médio, mostrando que eles estão atentos e preocupados com o que se discute e o que se propõe para eles, sem a sua participação efetiva nas decisões (BOUTIN; FLACH, 2017; GROppo, 2018; ORSO, 2017).

Sendo assim, o olhar para as instituições educacionais é o primeiro passo para a retomada do caminho. Para Freire (1987), o maior objetivo da educação é ajudar a tornar o estudante um sujeito consciente. Nessa acepção, os mais beneficiados seriam aqueles que compõem as parcelas desfavorecidas da sociedade, pois, tendo acesso à educação formal, teriam um espaço para a interação e análise da realidade, em que poderiam compreender a sua condição de oprimidos, criando ações para agirem em favor da própria libertação. As práticas em sala de aula devem desenvolver essa postura desde a infância e reforçá-la no fim da educação básica. Para isso, faz-se necessário que os currículos que guiam as ações pedagógicas estejam em consonância com a LDB.

A LDB brasileira, em seu art. 22, esclarece que o objetivo dessa etapa da educação básica é o avanço do estudante, garantindo a formação para o exercício da cidadania, a integração ao mundo do trabalho ou a continuidade do desenvolvimento acadêmico e profissional se assim desejar. A referida lei explica, ainda, que o ensino médio é a última etapa da educação básica e que todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria, têm o direito de cursá-la (BRASIL, 1996).

A LGE, em seu art. 2, estabelece que a aprendizagem deve ser permanente e abranger as várias etapas da vida, tendo como finalidade a formação humana, de forma tanto espiritual como ética, moral, afetiva, intelectual, artística e física, a partir da transferência e do cultivo de valores, conhecimentos e habilidades. Segundo a norma, a educação é marcada pelo respeito, pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, considerando a diversidade multicultural, a paz e a identidade nacional, para que todos possam conduzir suas vidas de forma responsável, plena, tolerante, democrática e ativa em sua comunidade, bem como trabalhar e contribuir para o crescimento do país. Em seu artigo 4, a referida lei chilena aponta, ainda, que

a educação média é obrigatória, devendo-se assegurar o acesso de todos a essa etapa, assim como garantir a permanência do estudante na escola (CHILE, 2009).

Garantir educação a todos, sem distinção, começando pela positivação dessa educação, é o primeiro passo para a efetivação dos direitos e a promoção da formação dos sujeitos de direitos por meio do ensino formal, considerando que, quando tem o acesso à informação e pode refletir e discutir sobre essa informação, o indivíduo é capaz de abrir caminhos para a ampliação de direitos. O processo democrático também depende do acesso à informação e ao conhecimento. Esse é o primeiro passo para se debelar a crise que se instala nos DH e na EDH, bem como na oferta e na garantia do ensino médio.

2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No capítulo anterior, discutiram-se aspectos do ensino médio na perspectiva dos DH, bem como sua importância como formador de sujeitos de direitos. No presente capítulo, as questões teórico-metodológicas da pesquisa foram tratadas de forma a justificar as escolhas orientadoras deste estudo, que pretende interpretar, por meio de análises dos documentos normativos do ensino médio brasileiro e da educação média chilena, as concepções acerca da organização e implementação da última reforma da referida etapa da educação.

Este capítulo foi organizado em subseções que explicam como cada um dos elementos integrantes do referencial operou para viabilizar o estudo. Ainda foram apresentados os caminhos empreendidos para a produção dos dados e o processo de análise deles.

As reflexões acerca das percepções do ensino médio a respeito da reforma estarão alicerçadas no campo da Educação Internacional e Comparada (BRAY *et al.*, 2015; WELLER, 2017) e da pesquisa qualitativa (BOHNSACK; WELLER, 2013), concebendo a hermenêutica como base teórico-metodológica que faz parte da pesquisa social (BOHNSACK 2020). Para isso, lançou-se mão da pesquisa de documentos (SILVA *et al.*, 2009), examinados a partir da análise de conteúdo hermenêutica (ACH) (BARDIN, 2011; VIEIRA, 2016).

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Ao iniciar as reflexões sobre as trajetórias teórico-metodológicas escolhidas para esta pesquisa, é importante voltar ao século XX e compreender que as ponderações relativas à pesquisa qualitativa se intensificaram nesse período, de modo a contribuir para que emergissem discussões que deram origem a novas ideias e ao desenvolvimento de novas abordagens (WELLER; PFAFF, 2013).

Essas novas abordagens ganharam relevância na Europa e nos Estados Unidos a partir da “Hermenêutica, da Fenomenologia e da Sociologia do Conhecimento nos países de língua alemã e do Pragmatismo, Interacionismo Simbólico e Etnometodologia na Sociologia norte-americana” (STRÜBING; SCHNETTLER, 2004 *apud* WELLER; PFAFF, 2013, p. 14), apresentando perspectivas até então não utilizadas pelos enfoques quantitativos (SILVA, 2014).

Além da crítica social, da contrariedade à “neutralidade científica do discurso positivista” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228) e da defesa de que os estudos devem estar ligados às reflexões ético-políticas e sociais, a confirmação de que o ser humano é um ser ativo e interpreta

o mundo à sua volta a todo tempo, sempre restabelecendo sua prática, tornou-se característica fundamental da abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003).

É nesse cenário que se solidificam as confirmações de que não há apenas um modelo hegemônico de se fazer pesquisa e de que os elementos subjetivos podem ser observados e explorados sob outro modo de ver e analisar, “reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores, dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

Nesse ínterim, a América Latina, nos anos de 1970 e 1980, se encontrava, primeiramente, num cenário de cerceamento das liberdades, em que as restrições à livre expressão e ao acesso à informação, em conjunto com o acúmulo de capital, geraram desigualdades, que não se podia contestar (GATTI; ANDRÉ, 2013).

No entanto, vivencia-se o fortalecimento dos movimentos sociais e a retomada paulatina da democracia. A pesquisa qualitativa esteve presente nesse processo e contribuiu para a crítica social, bem como para a reflexão sobre a importância do firmamento desse modelo de pesquisa nos estudos voltados para a educação em que havia a valorização dos sujeitos e dos contextos nas investigações.

Esses estudos na América Latina, influenciados pela utilização da pesquisa qualitativa de vários países, fortaleceram as discussões e se expandiram principalmente no Brasil. Os cursos de pós-graduação passaram a considerar a pesquisa qualitativa como um modelo a ser seguido nas pesquisas educacionais (ZANETTE, 2017), principalmente no que concerne a estudos voltados para a escola e os problemas relacionados à sala de aula, sobretudo com abordagens etnográficas e antropológicas (GATTI; ANDRÉ, 2013):

A educação passou a ser entendida como uma atividade que possibilitava aos grupos menos privilegiados compreender e interpretar a racionalidade e o funcionamento dos sistemas de dominação social e adquirir os conhecimentos apropriados para melhorar seu nível de informação e capacidade de movimento. Nesta proposta, a atividade de pesquisa não culminava em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de alternativas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social. (GAJARDO, 1987, p. 22).

Nesse mesmo contexto, a cooperação entre pesquisadores alemães e brasileiros se estabeleceu e continua construindo uma história. Eles estruturaram e estão ampliando estudos que abrangem abordagens “hermenêutico sociológicas interacionistas na análise de dados qualitativos, tais como a ‘hermenêutica objetiva’ de Ulrich Oevermann (cf. REICHERTZ, 2004

apud WELLER, 2007), a ‘análise estrutural de narrativas’ elaborada por Fritz Schütze (SCHÜTZE, 2013) e o ‘método documentário’ desenvolvido por Ralf Bohnsack (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2002, 2005, 2006, 2011; WELLER; PFAFF, 2013).

Mantendo a linha de abordagens hermenêutico-sociológicas, foram empregadas, neste trabalho, a hermenêutica e a análise de conteúdo qualitativa (ACQ), as quais serão detalhadas nas próximas subseções. Elas foram ferramentas importantes para este estudo, porque se baseiam na construção de categorias, valendo-se da análise comparativa para complementar a investigação e considerando sentidos e significados dos textos da lei como elemento fundamental das análises. Dessa forma, essas abordagens valorizam o cenário em que as reformas propostas para o ensino médio foram criadas, além de proporcionarem ao pesquisador uma posição diferenciada no processo de produção e análises dos dados.

2.2 OS ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO

No século XX, inicia-se um processo de institucionalização da Educação Comparada. Nos Estados Unidos, a Universidade de Colúmbia criou o primeiro curso de Educação Comparada (KRAWCZYK, 2013) no mesmo período em que surgia a corrente anglo-americana de Educação Comparada, que tinha como seu principal expoente Michael Sadler (CARVALHO, 2013).

Segundo Krawczyk (2013), com o fim da Segunda Guerra Mundial, em meados do século XX, intensificaram-se as cooperações internacionais, suscitadas pelo desenvolvimento capitalista pós-guerra. A Educação Comparada ganha espaço e passa a ser utilizada para as motivações desenvolvimentistas dos países mais ricos:

No lugar de dependência, a relação entre os países ricos e pobres era vista como consequência do subdesenvolvimento e estagnação dos últimos. A ideia de subdesenvolvimento, que estabelece uma hierarquia entre os países e tem um forte valor comparativo, justificava a influência do desenvolvimento dos países ricos nos países pobres. E o objetivo era gerar orientações e propostas para ‘corrigir os atrasos’ educacionais desses Estados mais novos, o que deu origem à teoria do capital humano. (KRAWCZYK, 2013, p. 201).

A retomada da hegemonia norte-americana ganhou força sobre a América Latina até os anos de 1980 (TAVARES, 1985), quando houve uma retração dos Estudos Comparados em Educação, que só foram retomados na década de 1990. Sendo assim, a pesquisa comparada se

fortalece nos momentos de reconfiguração das relações internacionais (SILVA; LIVÉRIO, 2020).

É assim que, a partir dos anos 1990, podemos observar que a pesquisa comparada em educação ganha uma outra perspectiva na América Latina. Organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial (BM), se baseavam em modelos quantitativos sob a perspectiva da globalização e utilizavam pesquisas estatísticas nos grandes *surveys* (KRAWZICK, 2013).

O que se produzia no contexto dos órgãos internacionais a partir disso não dava margem para novas discussões e tampouco desenvolvia soluções viáveis que resolvessem os problemas de populações tão diferentes entre si. Portanto, as informações coletadas se tornavam obsoletas para outras pesquisas, pois não se sabiam as causas e nem os contextos dos problemas relatados (FRANCO, 2000). Mesmo assim, para Nóvoa (2009) e Krawzick (2013), não se pode negar o papel importante dos organismos internacionais como “indutores não somente das reformas educacionais ocorridas durante esse período na região, mas também na produção de conhecimento como dispositivo regulador e de governança” (KRAWCZYK, 2013, p. 201).

Nesse contexto, as reflexões a respeito da Educação Comparada são retomadas timidamente, pois, na maioria das vezes, ela apresentava uma utilização “muito pragmática e sem as devidas reflexões teóricas.” (LAMAR; VICENTIN, 2018, p. 628). Aos poucos, o debate na América Latina se volta para as questões que envolvem a multiculturalidade, favorecendo a Educação Comparada a se aproximar desse espaço de reflexão e de construção de uma epistemologia própria que pudesse orientar as discussões latino-americanas (ROACH; LAMAR, 2012).

Assim, prosseguindo com os debates, os estudos comparados voltados para o âmbito educacional avançam na perspectiva da multiculturalidade, buscando abandonar a defesa das diferenças como um fenômeno isolado e integrando projetos interculturais para defender que essas diferenças se traduzam em reciprocidade e interação entre culturas. Para isso, passa a ser necessária a análise dos sistemas educativos como interrelacionados, dotados de conteúdo e envolvidos em contextos sociais, políticos e econômicos que lhes conferem significados. (FRANCO, 2000).

Os questionamentos sobre os processos de globalização, que influenciam significativamente as decisões políticas relativas à estrutura e à organização dos sistemas de ensino, podem extrapolar as fronteiras nacionais, abordar as questões da modernidade e da tecnologia, compreender e valorizar os aspectos culturais, econômicos, históricos e sociais

daquele ou daqueles países. Nesse cenário, a globalização e os novos modelos capitalistas deram visibilidade à Educação Comparada, e ela abre possibilidades de “alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos” (CARVALHO, 2013, p. 431).

As mudanças socioeconômicas que se desenvolvem incitam uma relação em que as fronteiras se fragilizam e, em alguns momentos, desaparecem, ensejando uma discussão entre as esferas local e global, entre a conexão das características particulares e gerais desses dois espaços, e a reflexão sobre o que é próprio de determinado universo e o que se torna comum a qualquer espaço (CARVALHO, 2013).

Tal reflexão faz com que, novamente, haja retorno ao questionamento das importantes diferenças entre a comparação como forma de pensamento e a comparação como procedimento científico das ciências sociais.

Comparar é uma ação própria do pensamento humano, toda pessoa intuitivamente compara e realiza analogias para conhecer. A comparação ajuda o indivíduo a compreender o novo ou definir o desconhecido. Toda comparação pressupõe basicamente uma operação mental que implica um tipo de pensamento relacional, ou seja, “conhecimento de relações”, e, por isso, consiste em uma operação mental ativa, dirigida por percepções, baseadas em critérios específicos (PRONKO, 2003, p. 575).

A comparação como procedimento científico se distingue da comparação como pensamento humano quando se utiliza de outro olhar, outra maneira de tratar o objeto ou fenômeno escolhido, para comparar. A comparação como procedimento científico transpassa a simples ação da escolha dos objetos e da seleção de semelhanças e diferenças. Quando utiliza a comparação como procedimento científico, o pesquisador adota condutas sistemáticas que podem responder às perguntas de pesquisa. Se, na comparação como forma de pensamento, o indivíduo relaciona objetos, no procedimento científico, o pesquisador relaciona relações (PRONKO, 2003, p. 575).

Para que a comparação seja um procedimento científico, não basta apenas escolher um método e seguir procedimentos sistematizados. Nas palavras de Weller:

O processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema e de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar. Também deve ser guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado. (WELLER, 2017, p. 929).

Sendo assim, para além da utilização sistemática de métodos, o procedimento científico no ato de comparar conduz o pesquisador a direcionar sua atenção para outros elementos, como, por exemplo, quais fenômenos compõem a comparação e as reflexões que perpassam essas definições.

Os estudos comparados no século XXI na América Latina perpassam, como princípio, a comparação da questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro (FRANCO, 1992), “O outro é a razão de ser da educação comparada” (NÓVOA, 2009, p. 24). Compreende-se que a comparação é uma ação em que se busca defrontar-se com as semelhanças e as diferenças e reconhecer o outro e a si mesmo. “Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença” (FRANCO, 1992, p. 14).

Compreender os elementos de um cenário diferente do que estamos inseridos é uma tarefa complexa, pois olhar para o outro nos remete a voltar a reflexão para o nosso próprio cenário, o que nos é familiar também se transforma em objeto de análise. Nesse sentido, essa poderia se transfigurar numa tarefa descomplicada, pois o fato de pertencermos ao grupo, conhecermos suas nuances, nos faz pensar que temos ferramentas suficientes para construir ideias. Porém, nesse “[...] processo de aprendizagem com e sobre o outro também aprendemos mais sobre nós mesmos, ou seja, aquilo que nos parecia familiar passa a ser estranho por meio da comparação” (WELLER, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva de comparação, busca-se construir uma relação de reciprocidade com o outro. É necessário tematizar as condições e implicações dessa relação de ambos os lados: “A comparação como produtora cultural da alteridade é recíproca e por isso, a reflexão sobre esse processo também deve ocorrer de forma recíproca, sem a tentativa de dissolução de contrastes e assimetrias” (WELLER, 2017, p. 929). Nessa relação, há diversas vozes que contestam e confirmam o que o outro é e o que nós somos. Cada interação pressupõe uma reflexão sobre seus contextos, podendo prognosticar as similitudes, a identidade e a diferença (SILVA, 2000).

Segundo Krawczyk (2013), ao valorizar o contexto na comparação, abandona-se a comparação simples e centra-se na comparação como procedimento científico das ciências sociais. Assim, ao optar por esse caminho, passa-se a valorizar o contexto pelo qual as histórias foram construídas, assentindo a importância dos conhecimentos produzidos a partir das comparações.

Seguindo o que pensaram Krawczyk e Vieira (2003), se o objetivo do estudo comparado for compreender as reformas educacionais latino-americanas, deve-se levar em conta três premissas fundamentais: o reconhecimento da mundialização; os deveres do Estado; e a

abordagem da comparação propriamente dita. A partir da referida ideia, para a comparação de sistemas educacionais, é preciso selecionar critérios de análise visando ao contexto do lugar onde vigora o sistema que se pretende analisar, compreendendo as suas interrelações com os processos mundiais e com as responsabilidades do Estado. Para comparar, é necessário considerar os elementos que compõem um cenário, assim como o contexto a que eles estão relacionados (KAZAMIAS, 2012).

A partir de tal concepção, faz-se importante se voltar para a educação dos países latino-americanos, compreendê-los partindo de suas singularidades, para então comparar, especificamente neste estudo, os contextos educacionais do Chile e do Brasil.

2.3 A HERMENÊUTICA

Originalmente, hermenêutica era a interpretação do sentido do texto. Porém, deve-se chamar a atenção para os esforços da compreensão, porque a interpretação do texto também envolve a compreensão do seu autor e do entorno de seu histórico. Por isso, a hermenêutica é mais que uma arte da interpretação, é a arte da interpretação, de compreender. Danner (2006 *apud* VIEIRA, 2016) afirma que a hermenêutica representa a habilidade e o conhecimento do desenvolvimento.

Rittelmeyer (2013 *apud* VIEIRA, 2016) também reforça a mesma ideia ao afirmar que a hermenêutica é restrita à interpretação de textos, mas a compreensão do significado hermenêutico não se limita apenas aos textos, também lida de maneira mais ampla com os fenômenos do mundo da vida, na medida em que eles se apresentam incompreensíveis ou enigmáticos.

Foi Friedrich Schleiermacher, no início do século XIX, quem iniciou novas reflexões sobre a hermenêutica. A partir das leituras de *Institutio Interpretis Novi Testamenti*, de Johann August Ernesti (1707-1781), o autor estabeleceu a ideia de que a hermenêutica não deveria ser utilizada exclusivamente para a interpretação de textos bíblicos, mas deveria definir preceitos gerais para “toda e qualquer compreensão e interpretação de manifestações linguísticas” (HAUBERT; PRELLWITZ, 2018).

Posteriormente, Dilthey, utilizando as reflexões de Schleiermacher, estabeleceu concepções importantes nesse campo, visto que ele refletiu sobre “o processo de objetivação da atividade humana para a caracterização das ciências humanas como ciências interpretativas” (SCOCUGLIA, 2002, p. 272), incluindo nessas ciências a educação.

Dilthey sublinhava deste modo que o caráter subjetivo, de sentido da conduta humana não tinha contrapartida na natureza, que enquanto as ciências naturais tinham desenvolvido explicações causais de eventos “exteriores” as humanas preocupavam-se com a compreensão “interior” da conduta do sentido. [...] Terminará assim, por afirmar, com base também em toda uma reflexão em torno da prática hermenêutica, mantendo uma tradição positivista, que o exercício da compreensão poderá ser realizado também de forma objetiva possibilitando a validade ao conhecimento sobre a ação humana. [...] Dilthey ressalta que uma disciplina só pertence aos estudos humanos, quando se pode abordar seu objeto através da conexão entre a vida, a expressão e a compreensão. (BARROS, 2008, p. 303-304).

Depois, Gadamer ampliou as reflexões de Dilthey sobre conceitos hermenêuticos utilizados nas ciências humanas, e continuou suas ponderações sobre as questões da subjetividade e da objetividade como possibilidade de compreensão hermenêutica.

Mesmo que a hermenêutica tenha motivado reflexões e estudos que levaram a outras maneiras de interpretar os fenômenos sociais, ainda é extenso o leque de possibilidades que pode ensejar (KURT, 2004 *apud* WELLER, 2010), dentre elas a viabilidade de utilizar a própria hermenêutica articulada a outra abordagem que faz parte do escopo da pesquisa qualitativa.

Ao aplicar a hermenêutica para o campo da educação, abrem-se possibilidades de pesquisas sobre todos os fenômenos que acontecem nesse campo. A hermenêutica pode facilitar a busca pelo sentido da educação na medida em que se preocupa com a realidade teórica e prática que permeia o cotidiano educacional, considerando as individualidades das pessoas, as características próprias de cada realidade e suas dimensões, o que Vieira (2018) denomina fazer da educação.

Os desdobramentos parecem seguir um caminho que vai da concepção tradicional de hermenêutica – para a qual a ‘subjetividade’ significava uma abordagem individual, idiossincrática e arbitrária, contrastada com uma abordagem objetiva, a qual era treinada, disciplinada e metódica–, até a concepção de Gadamer, onde há o desejo de transcender a divisão subjetivo-objetivo, tomando como base a avaliação de Heidegger sobre a compreensão em sua obra *Ser e Tempo* (1975). (SCOCUGLIA, 2002, p. 272).

Essa relação entre a objetividade e a subjetividade na hermenêutica possibilita a compreensão progressiva em que a análise perpassa pelos dois elementos e se denomina círculo hermenêutico. Ao manter esse movimento como parte da ação metodológica, é possível garantir exploração tanto dos elementos objetivos quanto dos elementos subjetivos na interpretação (VIEIRA, 2018).

2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO FUNDAMENTADA NA HERMENÊUTICA

Acompanhando Vieira (2016), ao conectar a análise de conteúdo à hermenêutica, realiza-se uma possibilidade de investigação a partir da descrição dos dados de maneira sistemática, a “Análise de Conteúdo Hermenêutica, que também pode ser definida como um *mixed* de métodos, envolve a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse tipo de análise envolve vários métodos de recolhimento e análise de dados” (VIEIRA, 2016, p. 80).

Dessa forma, a análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica ocorre dentro da busca tanto pelos significados quanto pelos sentidos do texto, num movimento circular próprio da hermenêutica, de explicação, interpretação e compreensão, fortalecido pela análise de conteúdo qualitativa.

Conforme já explicitado, foi definida, para este estudo, a criação de um percurso metodológico próprio, a partir dos caminhos percorridos por Vieira (2016), que cita três passos básicos da análise de conteúdo hermenêutica estabelecidos por Bergman (2010), considerados para a construção desta trajetória:

Passo 1: Análise de Conteúdo, por exemplo, análise temática ou análise de narrativa.

Passo 2: Análise Dimensional de temas, componentes narrativos etc., como derivado do Passo 1, por exemplo, análise de cluster, análise de correspondência, ou escalonamento multidimensional (Contextualização).

Passo 3: Recontextualização dos resultados a partir do passo 2 por interpretação do texto e do contexto. (BERGMAN, 2010, p. 383 *apud* VIEIRA, 2016, p. 80).

Nesse estudo, o passo 1 seguirá os procedimentos definidos pela análise de conteúdo qualitativa. O passo 2 prossegue percorrendo ora os caminhos da análise de conteúdo, ora as etapas da hermenêutica, ora os dois caminhos ao mesmo tempo. O passo 3 se direciona para a utilização das condutas da análise hermenêutica, que serão esmiuçadas nas próximas subseções.

2.4.1 A ACH, concepções pertinentes para a pesquisa

Ao enveredar pelos caminhos da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, este estudo se beneficiou dos fundamentos epistemológicos inerentes à hermenêutica, permitindo-se, também, compreender a sua aproximação com a análise de conteúdo qualitativa. Tais conceitos serão apresentados nesta subseção, relacionando-os aos segmentos deste estudo.

2.4.1.1 O círculo hermenêutico: a compreensão, a explicação e a interpretação

As discussões que foram iniciadas a respeito dos conceitos de compreensão e explicação datam do século XIX. Elas conferem ao tema dimensões epistemológicas e filosóficas amplas e, à medida que se aprofundam nessa reflexão, mais expõem o quanto ela é complexa (CAMPOS, 2018).

Seguindo Vieira (2016), a hermenêutica tem origem na palavra grega *ermeneuein*, que significa: a arte manifesta, interpretada, explicada e exposta. Para “Danner (2006, p. 34), a palavra — hermenêutica significa três coisas: declarações (expresso), interpretação (explicar) e tradução (interpretação)” (VIEIRA, 2016, p. 64). Esses são conceitos que se associam à hermenêutica, dando-lhe sentido mais elucidativo.

Entende-se por explicação e compreensão procedimentos epistemológicos ligados, respectivamente, às ciências da natureza e às ciências humanas, em que explicação (*erklären*) está ligada a entendimento, esclarecimento, exposição e explanação, enquanto compreensão (*verstehen*) denota apreensão, apreensão e assimilação.

A compreensão é o termo central da hermenêutica, pois, sem ela, não há interpretação: “Compreensão não é um processo imediato, irrefletido, como a explicação, mas deve ser refletida em sua estrutura, no seu desempenho, e na sua complexidade. É um processo de reflexão, e não de forma imediata” (VIEIRA, 2016, p. 66).

As questões entre explicação e compreensão foram apresentadas nos estudos de Dilthey a partir de sua aproximação com os escritos de “Schleiermacher, que propõe uma circulação entre os polos objetivo e subjetivo da leitura” (CAMPOS, 2018, p. 16).

Primeiramente, Dilthey prefere pensá-las como elementos muito antagônicos ou descontinuados (para Campos (2018), explicação, como proposto por Dilthey, está associada ao campo das ciências naturais; e compreensão, ao campo das ciências humanas), para depois refletir sobre eles como complementares ou com a ideia de continuidade, propondo, assim, uma posição radical dialética. “Estariamos assumindo que entre ciências humanas e naturais há, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade” (FRANCO, 2012, p. 21). Com essa postura, Dilthey procurava dar à compreensão a mesma importância que a explicação já possuía.

[...] a explicação pode promover a compreensão. E a compreensão se assenta sobre fundamentos objetivos da realidade. A explicação, em vez de se opor à compreensão, é seu esteio. Não há compreensão intersubjetiva sem a mediação do trabalho objetivo da linguagem. Podemos dizer também que o

trabalho explicativo encontra sua culminação na compreensão, para não deixar a explicação estreita demais. (FRANCO, 2012, p. 22).

Dessa forma, a explicação e a compreensão seriam componentes da interpretação, e toda interpretação efetiva teria momentos de explicação e momentos de compreensão. Sendo assim, para interpretar, explica-se primeiramente as partes para a compreensão do todo e, num movimento circular, volta-se à explicação do todo para a compreensão das partes, criando, assim, o círculo hermenêutico.

O círculo hermenêutico (em alemão: *hermeneutischer Zirkel*) descreve como ocorre o processo de compreensão hermenêutica e parte da premissa de que, para se compreender o todo de um texto, é necessário, primeiramente, compreender suas partes, e, quando se compreende o todo, é preciso voltar às suas partes para uma nova compreensão delas (SILVA, 2010).

O mesmo tem sido feito com relação aos conceitos de explicação e de compreensão, defendendo a complementaridade entre os dois modelos nos seguintes termos: uma explicação sem compreensão será aquela que se apresenta de forma estritamente naturalista, com mero recurso à causalidade e, por outro lado, uma compreensão sem explicação levaria em conta apenas o fundamento subjetivo da ação ou a sua evidência endopática. (SCOCUGLIA, 2002, p. 257).

Nesse sentido, há uma interrelação entre explicação e compreensão, entre o texto completo e os seus fragmentos. O texto completo não pode ser compreendido sem as suas partes, e nem as suas partes podem ser compreendidas sem que se compreenda todo o conteúdo. Portanto, concebe-se um movimento circular para a compreensão do texto. Assim, cada vez que se explica, se completa o movimento, amplia-se o círculo, aumenta-se a compreensão do texto em questão, promovendo a sua interpretação.

Depreende-se que, assim, o círculo hermenêutico abrange o objetivo e o subjetivo, dando conta do que pode ser explicado e do que pode ser compreendido. Dessa forma, possibilita-se a realização de uma interpretação em que seus significados e sentidos estejam voltados para a temporalidade e o contexto do texto analisado.

2.4.1.2 A temporalidade e a historicidade

Não há dúvidas de que a historicidade é um ponto importante no que se refere à interpretação, pois passado e presente se relacionam na construção dos significados e dos sentidos de um texto. Assim, seguindo as ideias de Gadamer, conforme Kahlmeyer-Mertens,

os significados e sentidos não podem ser produzidos sem uma conexão com a historicidade. A produção de um significado “[...] é sempre produzido pela união do imediato e o ponto de tradição que procuramos entender” (LAWN, 2011, p. 96 *apud* GOULART, 2019, p. 116).

Neste sentido, o objeto hermenêutico passou a ser a “própria realidade humana e seu desenvolvimento histórico” (Soares, 2017). Em sua visão, Dilthey unia as ciências às realidades, abordando que para se solucionar algum problema, é necessário o conhecimento de todo contexto, não só da própria ciência que se discute, mas também do momento histórico-social em que repercutiu. Soares (2017) assegura então que a hermenêutica proposta por Dilthey possui dois momentos distintos, o primeiro tem seu foco no próprio problema hermenêutico, a interpretação do texto, qual era o seu sentido ao ser declarado e, o segundo momento, era questionada qual a realidade social/histórica que estava sendo vivida. Com a posse dos significados, surgia-se a real compreensão da mensagem. (JUNG, 2019, p. 03).

Dessa forma, o momento sócio-histórico muito se relaciona com o que é produzido no presente, sofrendo influência tanto do tempo histórico em que o texto foi produzido como da bagagem sócio-histórica de quem está interpretando, “mas também diz respeito à própria produtividade da compreensão e do conhecimento. A distância temporal atua a partir do confronto entre a historicidade do objeto a ser compreendido e a do intérprete” (GOULART, 2019, p. 114).

2.4.1.3 O lugar do pesquisador

A hermenêutica é uma busca do ser humano para compreender a sua própria forma de interpretar e compreender a realidade. Esse processo constante e circular leva o indivíduo a permanecer nessa procura, pois cada olhar que se lança a uma realidade é uma resposta diferente que se tem, é um significado particular que se descobre, é uma vertente específica do objeto que se propõe a pesquisar.

Nesse sentido, o pesquisador ocupa uma posição de importância no estudo, pois, ao adentrar o contexto educacional, um contexto que abriga individualidades diversas, realidades antagônicas e complementares de múltiplos sentidos e significados, ele passa a ter contato com as realidades educacionais variadas e precisa compreender as intersubjetividades que se relacionam.

Dessa forma, “o pesquisador passa a ser o intérprete da realidade que se expõe diante dele” (GHEDIN, 2004, p. 05). Ele inicia a pesquisa já envolto em suas realidades, concepções e bagagens teórica e empírica, que fazem parte das visões de mundo que construiu. Pode-se

depreender que essa bagagem já auxilia o pesquisador a erigir concepções sobre o seu objeto. Após o contato com ela e a utilização de procedimentos metodológicos, esse pesquisador consegue construir outra compreensão frente à realidade estudada, abrindo-se a outras interpretações e novas possibilidades de enxergar o objeto (GHEDIN, 2004) e problematizando, inclusive, as concepções anteriores que já carregava. Essa movimentação faz pensar novamente no círculo hermenêutico.

[...] as partes individuais de um texto só podem ser entendidas a partir do todo, e este somente a partir daquelas (o chamado 'círculo hermenêutico'), sobre o mundo da história. Não somente as fontes chegam a nós como textos, mas também a realidade histórica é em si um texto que deve ser compreendida. (SCOCUGLIA, 2002, p. 257).

Ainda segundo Scocuglia (2002), Dilthey novamente se utiliza das primeiras reflexões de Schleiermacher e expressa que, para além do entendimento dos significados das palavras para alcançar o sentido objetivo do texto, a compreensão que intenta alcançar a subjetividade deve perpassar pela conjuntura que está por detrás do texto que foi construído.

Nesse sentido, a visão subjetiva do pesquisador, ao ter contato com o texto pesquisado, produz a pré-compreensão (ou análise preliminar) e passa a ser interconectada a outros contextos com o auxílio do enfoque metodológico hermenêutico definido, construindo a compreensão do objeto de investigação, de forma a se desprender da parcialidade e reconstruir suas próprias concepções, familiarizando-se com o objeto.

Portanto, tudo conta: tanto o contexto sócio-histórico do objeto quanto do pesquisador; tanto a realidade do objeto quanto a do pesquisador; tanto as concepções que os atores constroem sobre o objeto quanto as concepções construídas pelo pesquisador.

2.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVA

A análise de conteúdo qualitativa (ACQ) tem como objetivo analisar um texto a partir de procedimentos definidos que possam construir concepções do objeto de estudo. Tais procedimentos foram rigorosamente definidos por Bardin (2011), que apresenta a possibilidade de validar cientificamente a sua compreensão do texto baseando-se na utilização sistemática dessas fases de análise.

Segundo Vieira (2016), a análise de conteúdo qualitativa se caracteriza por três aspectos importantes:

- no auxílio do processo de redução da quantidade de material que se vai usar na pesquisa, exigindo que o pesquisador se atenha aos aspectos e categorias significativas que ele construiu ao longo da leitura do material;
- na sua alta sistematicidade, pois exige do pesquisador que siga rigorosamente seus procedimentos para garantir sua viabilidade e confiança;
- e por fim, flexibilidade, pois [...] combina enfoques de conceito, codificação e criação de categorias, ao mesmo tempo, uma parte das categorias deve ser sempre orientada por dados. (VIEIRA, 2016, p. 73).

A ACQ foi primeiramente pensada como método para estudos no campo quantitativo na primeira metade do século XX. Laucence Bardin foi quem popularizou a técnica na perspectiva qualitativa, a partir dos anos de 1970. Bardin (2011) apresenta a análise de conteúdo organizada em três fases: pré-análise; exploração do material, codificação ou categorização; e tratamentos dos dados obtidos, inferências e interpretação. A divisão dos procedimentos se faz necessária para garantir a organização e a validade do estudo.

A pré-análise, primeira fase do procedimento, consiste na organização do material que será utilizado na pesquisa. Como esse é o estágio inicial da investigação, deve-se realizar nesse momento quatro etapas: leitura flutuante; seleção dos documentos; reformulação dos objetivos e perguntas de pesquisa com base no material selecionado; e formulação de indicadores que auxiliarão posteriormente na construção das categorias (BARDIN, 2011).

Em seguida, na exploração do material, deve-se realizar a sua codificação ou categorização, ou seja, aqui se agrupam as partes do texto a partir de critérios pré-definidos na etapa anterior. A repetição ou ausência de palavras, termos ou frases podem se tornar unidades de registro que auxiliarão na construção das categorias propriamente ditas (BARDIN, 2011). A terceira fase, em que serão realizados o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, é a etapa em que se procura o significado dos textos selecionados e se busca os sentidos deles.

Porém, o caráter descritivo da análise de conteúdo requer considerações reflexivas dos conteúdos estudados (VIEIRA, 2016). Assim, a versatilidade das três fases da análise de conteúdo de Bardin (2011) contribuem para que se possa utilizar concomitantemente a análise hermenêutica, vislumbrando uma metodologia mais abrangente na investigação do objeto deste estudo.

2.6 CAMINHOS DO ESTUDO E CONTEXTO DA PESQUISA

Primeiramente, a intenção era iniciar o percurso deste estudo com base na pesquisa qualitativa reconstrutiva, considerando as percepções dos docentes sobre as reformas da educação média e do ensino médio (BOHNSACK, 2020).

Para isso, conforme já explicitado, no mês de março de 2020, realizei uma viagem ao Chile para proceder a pesquisa documental, a observação *in loco* e a produção de dados empíricos por meio dos grupos de discussão e entrevistas narrativas. A pandemia de covid-19 implicou a antecipação do retorno ao Brasil e o adiamento das atividades da pesquisa a serem realizadas no Chile. Devido ao cenário internacional ainda indefinido quanto aos procedimentos adotados para a contenção da doença, como distanciamento social, fechamento das fronteiras entre os países e suspensão de aulas presenciais, não foi possível definir uma nova ida ao Chile para a reunião presencial com os professores chilenos e a realização de grupos de discussão e entrevistas narrativas.

Também no Brasil persistiu a mesma indefinição, uma vez que, no Distrito Federal, as escolas permaneceram com as aulas presenciais suspensas, prejudicando o andamento das ações que viabilizariam a implementação das reformas do ensino médio ainda no ano letivo de 2020. Dessa forma, algumas alterações foram necessárias no âmbito teórico-metodológico a fim de garantir a viabilidade da produção e da análise de dados desta pesquisa, e outros caminhos teórico-metodológicos foram definidos.

Assim, a decisão foi tomada com base na dificuldade que se apresentava de contactar e reunir grupos de discussão tanto no Brasil quanto no Chile, além de que, até aquele momento, janeiro de 2022, período limite para o início da produção de dados, as escolas não tinham previsão para retornar às atividades presenciais, o que complicava sobremaneira a organização dos grupos de discussão. Instituições como o MEC e o Mineduc continuavam com as atividades presenciais reduzidas, dificultando a realização dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas de forma presencial.

Diante de tal contenda, em que era preciso escolher outro caminho teórico-metodológico, o maior desafio era me apropriar de leituras associadas ao tema e iniciar um planejamento para a execução das novas ações, visto que criar um caminho próprio baseando-se no percurso desenvolvido por outra pesquisadora era algo inédito para mim.

O isolamento foi outra dificuldade encontrada, porque a pandemia nos impedia do contato presencial e dos encontros na universidade, que nos propiciavam um tempo para socializar os nossos escritos, partilhar dificuldades e debater ideias. Um trabalho tão solitário não estava em meus planos, e a adaptação a essa nova configuração demandou um exercício tortuoso em meu percurso.

No entanto, esse trajeto também trouxe muitos aprendizados. Ao realizar outras leituras, num movimento muito mais introspectivo, pude me apropriar de novas ideias e questionar as

concepções que eu já havia construído, criando uma cinesia contínua e circular de construção, desconstrução e reconstrução de pontos de vista que eu julgava consolidados.

Assim sendo, optou-se, então, por manter a fundamentação na pesquisa qualitativa, e definiu-se que os documentos deveriam ser a fonte de dados do estudo, adotando, dessa forma, novo referencial teórico-metodológico para as análises.

Ao definir outra fonte e outro referencial teórico-metodológico, desloca-se o olhar deste estudo para os sentidos e os significados, bem como para as finalidades e os propósitos, expressos na legislação sobre o ensino médio. Dessa forma, esta pesquisa qualitativa é baseada na análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, visto que o percurso metodológico se apoia na análise dos dados documentais produzidos, considerando seus contextos.

Para o desenvolvimento desse percurso, levou-se em consideração que os sentidos e significados das reformas da educação média e do ensino médio fazem parte de um contexto social, e esse contexto está refletido nesses documentos.

No caminho metodológico escolhido, optou-se pela pesquisa documental, que reconstruiu a história da educação média chilena e do ensino médio brasileiro em perspectiva comparada, enfatizando suas reformas estruturais e curriculares nos documentos oficiais (ADAMSON; MORRIS, 2015).

A pesquisa documental pode ser definida como uma forma de compreender a realidade por meio de fontes materiais impressas. Os documentos configuram o primeiro passo para se conhecer a realidade pesquisada. Nesse sentido, a análise documental oferece dados para fundamentar o trabalho do pesquisador no campo de pesquisa (SILVA *et al.*, 2009).

Portanto, a pesquisa documental se configura relevante para o estudo dos normativos da educação média e do ensino médio com objetivo de conhecer, apreender, questionar e analisar as referidas leis que delimitam o currículo, a estrutura do ensino médio e o contexto no qual esses documentos foram elaborados (MESQUITA, 2019).

A análise documental enquanto estratégia de investigação dos normativos pode se moldar à abordagem escolhida pelo pesquisador. A interpretação dos documentos se delinea de acordo com o referencial teórico adotado, respondendo às questões de pesquisa, “exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa” tanto na relação que mantém entre os documentos e as perguntas norteadoras do estudo quanto na relação das interpretações que realiza no contexto sócio-histórico em que o documento foi construído. As considerações que serão elaboradas a partir dessas relações permitirão a ação da comparação de forma crítica e refletida (SILVA *et al.*, 2009).

Os documentos normativos selecionados para a análise no Brasil foram a Lei n. 13.415/2017, que define as modificações da Lei n. 9.394/1996; em alguns momentos, a própria LDB em relação ao ensino médio; e a BNCC, que delimita a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. No Chile, os normativos selecionados foram a LGE, Lei n. 20.370; e as *Bases Curriculares Generales*, que regulam os princípios gerais e a estrutura curricular de todas as escolas municipais, subvencionadas e privadas chilenas.

A pesquisa documental se dividiu em dois eixos: o primeiro compreendeu uma revisitação do percurso histórico do ensino médio, que culminou na elaboração dos normativos que propuseram a reestruturação da última etapa da educação básica. Essa ressignificação da história se fez importante no sentido de oportunizar a realização de inferências e comparações teórica e metodologicamente sistematizadas sobre o tema (SILVA *et al.*, 2009).

No segundo eixo, procedeu-se à leitura das referidas normas, identificando as mudanças propostas tanto na estrutura da última etapa da educação básica dos dois países participantes da pesquisa como nas bases curriculares. Em seguida, procedeu-se à análise dos referidos documentos, buscando ponderar sobre suas estruturas, suas intenções sociopolíticas, as finalidades e as subjetividades expressas a partir da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, a fim de completar a trajetória metodológica rumo à comparação e às considerações sobre o tema.

É relevante apresentar aqui as razões que levaram à escolha das localidades deste estudo. Para isso, definiram-se os critérios a partir do Brasil, pois a reforma de ensino médio no país ainda está em processo. Após a aprovação da lei sobre o tema, os estados da federação se puseram a pensar os passos que deveriam ser planejados e adotados para a implementação do novo ensino médio. Além disso, os estudiosos do tema iniciaram estudos e publicações avaliando o conteúdo da lei e realizando críticas sobre o que estava sendo proposto.

Para atender ao fundamento da comparabilidade, procurou-se escolher um país latino-americano que estivesse também realizando uma reforma do ensino médio, a partir da alteração de lei que rege a educação. Nesse caso, o Chile apresentou essa característica, tendo realizado em 2006 a troca da Loce pela LGE e implementando a reforma, que já se encontrava em fase mais adiantada de implementação que o Brasil. Uma vez definidos os locais da pesquisa, o próximo passo foi obter as legislações de ambos os países que definiam as regras do ensino médio.

Para a viabilidade da utilização do referencial teórico-metodológico mencionado, optou-se por se fundamentar na trajetória metodológica construída por Vieira (2016), que definiu e utilizou passos para o alcance dos objetivos que foram propostos em sua investigação. Assim,

ao enveredar pelos estudos da ACH, transitando primeiramente em separado pela AC e depois pela hermenêutica, fixa-se a criação de um caminho metodológico próprio considerando a realidade da presente pesquisa, as duas legislações escolhidas e seus contextos.

2.6.1 As categorias de análise

Conforme apresentado anteriormente, a análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, que é um método que pressupõe um movimento circular de análise, consiste em análise, interpretação e compreensão. Tal método abrange o rol da pesquisa qualitativa (VIEIRA, 2016). “A análise de conteúdo hermenêutica, que se constitui como uma utilização de mais de um método, envolve a hermenêutica e a análise de conteúdo qualitativa” (VIEIRA, 2016, p. 80). Isso significa que se reúne mais de um método para a produção e análise de dados na busca de aprofundar as interpretações realizadas pela hermenêutica.

Para melhor esclarecer a construção dos caminhos do presente estudo, prosseguiu-se relacionando as etapas da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, adaptados por esta pesquisadora, aos oito passos da análise de conteúdo qualitativa, apontados por Schreier (2014 apud VIEIRA, 2016), e aos passos definidos para o desenvolvimento deste estudo. Essa relação estabelecida é apresentada conforme mostra o quadro⁵ a seguir.

Quadro 1 – Demonstrativo dos passos e princípios utilizados

Etapas da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica	Passos apontados por Schreier (2014) para a viabilidade da análise de conteúdo qualitativa	Passos definidos para este estudo interrelacionando os passos da ACQ e AH
Análise preliminar Pré-análise Descrição	1 – Decidir sobre uma questão de pesquisa;	1 – Perguntas da pesquisa;
	2 – Selecionar o material;	2 – Seleção do material;
	3 – Construir uma estrutura de codificação;	3 – Leitura de cada segmento;
Interpretação imanente Exploração das palavras e unidades Início da categorização	4 – Segmentação;	4 – Construção da estrutura de codificação;
		5 – Análise das palavras que se repetem;
Interpretação coordenada Categorização, tratamento, interpretação e compreensão	5 – Teste de Codificação.	6 – Análise de palavras consideradas importantes que não aparecem no texto;
		7 – Releitura do material para testar a relação das palavras com as categorias criadas;
		8 – Checagem e validação das categorias;
		9 – Análise principal;
		10 – Análise comparativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁵ (SCHREIER, Margrit. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, Uwe. The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, 2014. p. 170-183) (VIEIRA, 2016, p. 80).

Para organizar metodologicamente as ações nesta pesquisa, propôs-se apresentar as reflexões por meio dos passos concebidos pela própria pesquisadora, que, ao mesmo tempo que seguiram independentes, estavam implicitamente interligados às etapas da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica. Esses passos auxiliaram este estudo, no sentido de que possibilitaram explorar a lei, ampliando a visão sobre os eventos estudados (VIEIRA, 2016).

Então, procedeu-se aos seguintes passos: interpretação preliminar ou pré análise é o passo em que se desenvolve a descrição do objeto, detalhando sua estrutura e seu conteúdo de forma geral e que possam ser compreendidos por quem realizar e leitura. A interpretação imanente, dividida em duas etapas, procura analisar o sentido objetivo do texto, realizando um exame das palavras e unidades e explorando minuciosamente os sentidos utilizados no documento. O leitor, nesse momento, terá contato com sentidos que se encontram mais implícitos. Por fim, a interpretação coordenada, que neste estudo se preocupa com a categorização, o tratamento dos dados, com o fim de elucidar os sentidos implícitos, promovendo a interpretação e compreensão do objeto de estudo. Ao realizar as análises utilizando os referidos passos foi possível organizar os caminhos seguidos considerando tanto a análise de conteúdo qualitativa quanto a hermenêutica.

Após o processo de reconsideração do referencial teórico-metodológico e a escolha de novo objeto de pesquisa, sem se distanciar da temática inicial que justificou o interesse nessa pesquisa⁶, iniciaram-se os procedimentos, construindo, dessa forma, o desenho da pesquisa.

Logo depois, fez-se a busca do material pesquisado no ministério da educação de cada país, bem como a condução da seleção, organização e leitura inicial do material de análise. Um terceiro passo foi a realização de uma nova leitura do material, dessa vez selecionando as partes que mais interessavam a este estudo. Fez-se, então, a análise dos dados coletados, utilizando os procedimentos definidos pelos métodos escolhidos, combinando as ações da análise de conteúdo qualitativa e a fundamentação hermenêutica. Por fim, realizou-se a análise comparativa, bem como as considerações, a partir das perguntas da pesquisa que foram respondidas nas análises.

Na fase de releitura do material e utilização dos passos metodológicos da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, criou-se as categorias da pesquisa com base nos estudos realizados por Vieira (2016), que, em sua tese de doutorado, realizou levantamento, análise e reflexão de artigos publicados em periódicos no Brasil dos anos de 1980 a 2014, em

⁶ Os motivos que levaram a pesquisadora a mudar o referencial teórico-metodológico e o objeto de pesquisa se devem à pandemia de covid-19 e foram explicados na introdução deste trabalho.

cujos títulos constassem as expressões “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação”.

Optou-se por dividir os elementos de análise em dois grupos:

- Grupo dos elementos **fixos**, que apresentaram o sentido geral do conteúdo, composto por: títulos dos artigos e incisos; palavras com mesmo sentido que se repetiram; palavras com sentidos diferentes para a mesma temática; e temáticas relacionadas à prática;
- Grupo de elementos **variáveis**, que representaram a análise do sentido geral do texto da lei e das palavras-chave, criando, dessa forma, categorias que se relacionaram com as palavras que se repetiram.

Valendo-se da análise de conteúdo qualitativa, utilizou-se do programa Nvivo para o levantamento dos elementos fixos, e, a partir dessa seleção, procedeu-se à análise sobre a origem etimológica e o sentido atribuído à palavra, a fim de analisar a acepção que ela ocupava no texto da lei. Logo depois, fez-se a relação das palavras encontradas com os objetivos definidos para este estudo, e, a partir dessa ação, elencaram-se as categorias que emergiram da interrelação das palavras encontradas com os objetivos estabelecidos, como mostra o quadro que se segue.

Quadro 2 – Demonstrativo dos elementos da pesquisa

FIXOS (Análise geral do conteúdo)	VARIÁVEIS (Análise do sentido geral dos artigos) - Palavras-chave; - Trechos escolhidos; Categorias que se relacionam com as palavras que se repetem	Palavras que se repetem e se relacionam com as categorias
Temas	Função social - O ensino médio como um direito humano - O ensino médio como formador de sujeitos de direitos	Sistemas de ensino Educação
Títulos dos artigos e incisos	Função econômica - Finalidades do ensino médio e da educação média	Profissional Trabalho
	Função política e cultural - Contexto histórico no momento da elaboração das reformas	Formação Currículo

Fonte: Elaborado pela autora.

Na criação das categorias, estabeleceram-se critérios subjetivos que relacionaram as metas deste estudo às palavras que apareceram na consulta do programa Nvivo. Para cada categoria definida, utilizou-se de uma palavra que a nomearia combinada à palavra “função”, por entender que ela ampliaria o significado do verbete escolhido, propiciando uma explicação mais clara do que pretende desenvolver.

A partir da seleção dos termos repetidos encontrados no texto da legislação, buscou-se vinculá-los a cada uma das funções aqui propostas, tomando por base a pertinência da palavra escolhida em relação às mencionadas funções.

2.6.1.1 Utilização da palavra “função” para estabelecer as categorias

A palavra “função” se origina do “latim *functus*, refere-se ao particípio passado do verbo *fungor* que, em português, significa interpretar, isso é, falar sobre aquilo que se conhece. Ação de cumprir um encargo” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2022, *online*). No Dicionário da língua portuguesa Michaelis (2022), função é um substantivo feminino que indica um cargo, um exercício, uma missão, uma incumbência, uma utilidade e um entendimento, mas, dependendo da área do conhecimento, pode ter vários significados.

Na sociologia, quem primeiro utilizou o conceito de função num estudo sistemático e científico foi Emile Durkheim em 1895 (CABRAL, 2004). Durkheim fez uma analogia do significado da palavra função com as ciências biológicas, comparando a vida social à vida orgânica, entendendo aqui que, para a biologia, as unidades ou os órgãos se ligam e se configuram na estrutura orgânica. O organismo não é em si a estrutura; é uma coleção de unidades (células ou moléculas) dispostas numa estrutura, isso é, numa série de relações, o organismo tem uma estrutura.

Da mesma maneira, na estrutura social, concebe-se que cada unidade social é um organismo que funciona para manter a estrutura.

É por meio da continuidade do funcionamento das unidades que se preserva a continuidade da estrutura. [...] O conceito de função tal como se define aqui envolve, assim, a noção de uma estrutura que consiste numa série de relações entre entidades unitárias, sendo mantida a continuidade da estrutura por um processo vital formado pelas atividades das unidades constituintes. (RADCLIFFE-BROWN, 1935, p. 396).

Dessa forma, “função” deve ser o papel desempenhado por uma determinada operação realizada dentro de uma estrutura da qual ela faz parte e que objetiva especialmente relacionar as partes ao todo e vice-versa.

Isso implica dizer que, em um sistema social, a estrutura social depende das unidades que a compõem para que o seu funcionamento alcance os objetivos a que se propõe. A estrutura depende das unidades e as unidades dependem da estrutura para existir. Pode-se, assim, definir

que as partes operam juntas buscando harmonia para promover o bem social (RADCLIFFE-BROWN, 1935).

2.6.1.2 Função social

A palavra “social”, de acordo com o Dicionário etimológico (2022), origina-se do Latim *socius*, “companheiro”, originalmente “seguidor”, relacionado com o verbo *sequi*, “seguir, ir junto, acompanhar”. Com base no Dicionário da língua portuguesa Michaelis (2022), é um adjetivo de dois gêneros concernente a uma comunidade, a uma sociedade humana e ao relacionamento entre indivíduos.

Diante disso, para este estudo, optou-se por agregar as palavras “função” e “social” utilizando o conceito de função desenvolvido por Durkheim e o significado etimológico da palavra social, estabelecendo função social como uma categoria de análise por entender que esse componente faz parte da estrutura social e pode revelar as nuances do papel do ensino médio.

Ao longo do tempo, à escola foram atribuídas várias funções para a sociedade. Antes de que a escola se tornasse uma instituição, os conhecimentos eram repassados pelas pessoas mais velhas da comunidade. Com o surgimento das cidades e o crescimento da classe burguesa, houve a necessidade de se constituir instituições escolares que pudessem ensinar as pessoas a fazerem contas e a ler. Por volta do século XVII na Europa, a burguesia era a classe em ascensão e precisava que os seus valores e ideologias fossem difundidos, assim, a escola passa a ser o meio utilizado para moldar a sociedade, criando uma classe trabalhadora, que executava o seu papel e estava voltada para os ideais capitalistas que irrompiam (LOPEZ, 2017).

O primeiro capítulo deste estudo apresenta reflexões sobre o ensino médio como um direito humano e como formador de sujeitos de direitos. Logo, está relacionado com o que se espera que o ensino médio ofereça ao estudante enquanto sujeito.

A função social da escola tem objetivo de incluir o indivíduo ao saber histórico, ao conhecimento científico, de forma eficaz e com qualidade, também cumpre com sua função social de preparar o sujeito para o trabalho, o pleno exercício da cidadania e seu desenvolvimento de pessoas solidárias, cooperativas, autônomas, capazes de conviver com as diferenças. (ROMIG; CORREA; KOZELSKI, 2015, p. 04).

Pensa-se, então, nos objetivos que o ensino médio possui: qual função essa etapa desempenha para inserir o jovem como sujeito ativo na sociedade. A partir daí, surge um

questionamento que se centraliza sobre qual a função social do ensino médio para o jovem estudante no texto da lei, definindo-se, dessa forma, a função social do ensino médio como a primeira categoria a ser analisada neste estudo.

2.6.1.3 Função política e cultural

Etimologicamente, a palavra “política” se origina do grego “*politikos*”, que significa cidadãos que viviam na “*polis*”. “*Polis*”, por sua vez, era a palavra utilizada para se referir à cidade e, em sentido mais abrangente, à sociedade organizada.

“[...] a função política da educação gira em torno da manutenção ou superação da ordem vigente, definida pelas relações políticas que a determinam [...]” (ALVES, 2010, p. 168). A função da escola acompanha o percurso da sociedade e o seu desenvolvimento cultural, econômico e social, ela acompanha o tempo. E o decorrer do tempo atribuiu à escola, enquanto instituição, funções diversas que eram substituídas, agregadas ou retiradas de acordo com o interesse social.

A política acontece quando há necessidade de definir regras e normas para a melhor convivência de um grupo que deseja crescer e permanecer em conjunto. Diante disso, a política nasce com a imprescindibilidade de definir a participação do indivíduo no grupo, estabelecendo princípios para a convivência em sociedade e remetendo-se idealmente ao bem comum.

A escola – e em especial o ensino médio, enquanto espaço da juventude para refletir sobre seu papel e o de seu grupo social – deve atuar na formação cidadã dos estudantes, de forma a torná-los conhecedores do seu papel político e social.

Segundo o Dicionário etimológico (2022), a palavra “cultura” origina-se do latim “*culturae*”, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Esse significado seguiu um percurso, pois a palavra “*culturae*” nasceu de outro termo latino: “*colere*”, que se refere a “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”.

Ao longo do tempo, essa palavra foi ganhando outros sentidos ao relacionar o tratamento e cuidado dado ao cultivo das plantas com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas. O Dicionário de significados de palavras da língua portuguesa revela, ainda, outras acepções:

A cultura é compreendida como os comportamentos, tradições e conhecimentos de um determinado grupo social, incluindo a língua, as

comidas típicas, as religiões, música local, artes, vestimenta, entre inúmeros outros aspectos. Para as ciências sociais (entre elas, a sociologia e antropologia), cultura é uma rede de compartilhamento de símbolos, significados e valores de um grupo ou sociedade. São formados artificialmente pelo homem, ou seja, de uma maneira não natural. (DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS, 2022, *online*).⁷

A cultura se ocupa dos elementos sociais que os indivíduos adquirem e/ou partilham entre si e coletivamente. Esses elementos adquiridos e/ou compartilhados passam a fazer parte das especificidades dos grupos, refletindo sua realidade social. Tais elementos sociais podem ser compartilhados por meio das instituições coletivas que compõem a comunidade, como a família, a escola, os grupos recreativos ou religiosos, entre outros, e reafirmados por meio das normas construídas pelo próprio grupo de forma a resguardar os interesses dele.

Diante disso, a função cultural da educação contribui para que decorra a função política. O ensino médio estabelece relações com a comunidade escolar, fomentando discussões entre indivíduos e inserindo-os no ambiente político daquela ordem social.

Por meio da história, é possível compreender o percurso realizado pela cultura e pela política na elaboração da lei que estabeleceu a reforma no ensino médio, de modo que se possa compreender como o jovem do ensino médio enquanto ser que constrói seu tempo foi considerado nesse cenário.

2.6.1.4 Função econômica

A escola é o espaço destinado para definir a posição do sujeito no grupo social em que ele está inserido, por esse motivo o ambiente escolar é escolhido pela sociedade para reproduzir os valores, a cultura e os preceitos praticados nela. Dessa forma, é possível preparar os sujeitos para utilizar os conhecimentos difundidos para contribuir com o desenvolvimento do espaço e do grupo social ao qual está inserido. Um dos papéis destinados à escola, e em especial ao ensino médio, é formar cidadãos com o objetivo de que eles atuem na sociedade para desenvolvê-la economicamente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000).

Partindo dessa ideia, depreende-se que, quando se considera a função econômica da educação, a preocupação se direciona para que a escola seja um espaço que colabore com o crescimento da sociedade, qualificando os discentes para a atividade produtiva.

⁷ Significados. Disponível em:

[https://www.significados.com.br/cultura/#:~:text=Para%20as%20ci%C3%A2ncias%20sociais%20\(entre,de%20uma%20maneira%20n%C3%A3o%20natural.](https://www.significados.com.br/cultura/#:~:text=Para%20as%20ci%C3%A2ncias%20sociais%20(entre,de%20uma%20maneira%20n%C3%A3o%20natural.) Acesso em: 30 jul. 2022.

Neste estudo, optou-se por centralizar a função econômica da educação para o eixo da qualificação, em que a escola contribui para a formação de capital humano que coopere para o desenvolvimento produtivo e econômico. Depreende-se, assim, que, “quanto melhor a educação escolar contribuir para a realização das aspirações pessoais e sociais de cada aluno, melhor poderá contribuir para assegurar a integração de cada cidadão na vida social e no trabalho, e, assim, maior será a consistência política e social do Estado” (CHIZZOTI, 2020, p. 16).

Nessa acepção, o ensino médio tem uma função econômica, que se configura pelas finalidades que se apresentam no texto da lei. Por “finalidades” entende-se que são objetivos definidos pela lei que podem ser alcançados a curto prazo e que irão balizar as ações e práticas de todas as esferas administrativas envolvidas:

As finalidades, resultantes da elaboração de um texto de lei, via de regra, possuem caráter dispositivo normativo organizacional, ou seja, visam estruturar conceitos que se constituirão em um conjunto de procedimentos e ações, garantindo ao gestor público um caminho administrativo seguro. (NOTA TÉCNICA – MJ/SENASP, 2022, p. 7).

Dessa forma, em se tratando do ensino médio, buscou-se analisar as finalidades descritas na lei, que irão definir quais metas deverão ser alcançadas por todos os estratos administrativos da educação, a fim de garantir que a função econômica do ensino médio seja alcançada, ou seja, que o indivíduo possa, a partir da educação que lhe é ofertada, construir uma trajetória que possibilite inserção no mercado de trabalho e, a partir disso, contribuição para a produção de bens e serviços que beneficiem a si próprio e a toda sociedade. Dessa forma, esse sujeito poderá garantir sua qualidade de vida suprindo as suas necessidades individuais e, ao mesmo tempo, as necessidades do grupo em que vive (CHIZZOTI, 2020).

3 O ENSINO MÉDIO NO CHILE

No capítulo anterior, apresentou-se o referencial teórico-metodológico detalhando os conceitos pertinentes para a análise e os caminhos que foram seguidos para responder as questões deste estudo. Neste capítulo, serão apresentadas a estrutura da educação média chilena, os principais acontecimentos históricos que desempenharam papel basilar para a sua organização atual, bem como a lei que alterou a educação média chilena. A apresentação compreenderá a descrição e análise dos pontos importantes da alteração empreendida pela lei e uma breve reflexão sobre a base curricular da educação média.

Para tanto, neste estudo, buscou-se apresentar os aspectos gerais sobre a educação chilena, perpassando os episódios relevantes que levaram à elaboração e implementação da atual lei que rege a educação média no país, bem como examinar os elementos estruturais de sua base curricular. Tais ponderações foram precípuas para o prosseguimento da pesquisa, visto que conhecer esses aspectos favoreceu a ação comparativa que se pretendeu realizar.

Antes de adentrar às questões específicas do referido capítulo, faz-se necessário pontuar aspectos gerais sobre o campo de estudo. Segundo dados apresentados pelo Country Meters⁸ (2021), o Chile possui uma população de aproximadamente 19 milhões de habitantes, distribuídos em uma área de 756.945 km². Etnicamente, 95% da população é formada da miscigenação de ameríndios e espanhóis. No relatório de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2019⁹ (PNUD, 2020), o país ocupa a 42ª posição dentre 189 países.

O Chile é o país da América Latina que apresenta os melhores índices sociais, apesar de não acompanhar países que apresentam melhores indicadores no resto do mundo. Ainda conforme esse documento (PNUD, 2019), os chilenos também permanecem mais tempo na escola que os demais estudantes da América Latina, eles estudam por 9,9 anos. Essa conjuntura pode ser explicada, segundo Hernán Hochschild, diretor executivo da Organização Não Governamental (ONG) Elige Educar,¹⁰ pelas políticas educacionais diferenciadas adotadas pelo Chile nas últimas duas décadas, que priorizaram a descentralização da gestão educacional, bem como a autonomia das instituições, mantendo certo controle do sistema pelo Estado.

⁸ Dados informados em tempo real pelo *site* do repositório. Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Chile>
Acesso em: 16 dez. 2021.

⁹ Relatório produzido e divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), que considera três pilares principais para classificar o índice de desenvolvimento humano dos países baseando-se em indicadores relacionados à saúde, educação e renda. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹⁰ ONG chilena que tem por objetivo trabalhar para que as crianças do país tenham professores bem qualificados. Disponível em: eligeeducar.cl. Acesso em: 12 jul. 2020.

No que se refere às avaliações de desempenho educacional oferecidas pelas organizações mundiais, o Chile alcançou também lugares melhores que outros países latinos. Em 2018, cerca de 900.000 jovens estavam matriculados e cursando a educação média no país, em 3.471 instituições (CHILE, 2019d).

Outro dado que merece destaque, publicado pela OCDE¹¹, refere-se ao fato de o Chile investir 17,4% do total de seus gastos públicos com educação, o maior percentual dentre os membros e associados da organização, seguido do México, com 12,4%. O gasto total por aluno na educação obrigatória¹² realizado pelo Estado nas instituições chilenas é baixo em relação a outros países participantes, visto que quase 20% do total de alunos matriculados frequenta instituições privadas e não recebem incentivo do governo. Apesar da grande parte de sua riqueza ser destinada à educação, o Chile tem um dos menores gastos por aluno da educação obrigatória em relação a países integrantes da OCDE. Em 2017, o Chile gastou pouco mais de \$5.300 dólares por aluno da educação obrigatória. O investimento se dá principalmente por meio das instituições privadas: 37% do que se gastou com educação obrigatória e superior foi proveniente de fontes privadas.

Diante desse cenário, o Chile, no Pisa de 2018, alcançou o melhor índice educacional entre os países da América Latina, e, em relação à sua colocação mundial, no último *ranking* geral, de 2018, ocupou o 44º lugar – entre 79 países. O Brasil alcançou a 65º lugar no *ranking* geral. Essa informação será importante para posterior categorização da análise comparativa.

Os aspectos elencados contribuem para compreender as características gerais e contemporâneas do Chile, mas faz-se necessário recorrer à história, que corrobora a análise da implementação da estrutura da educação média atual. No Chile, os normativos mencionados nessa trajetória serão: a LGE que estabelece as diretrizes para a educação média chilena; as Bases Curriculares do 7º a 2º médio e Bases Curriculares 3º e 4º médio, que regulam todo o conteúdo que deve ser ministrado em todas as escolas municipais, subvencionadas e privadas. Nesse sentido, o próximo tópico tratará o percurso das reformas educacionais chilenas, aspecto importante para o entendimento do objeto de estudo desta tese.

¹¹ A OCDE publica anualmente o *Education at a Glance* (EaG), um documento elaborado com o objetivo de publicizar informações estatísticas educacionais de mais de 40 países, entre eles o Chile, para “oferecer uma visão geral dos sistemas educacionais dos países participantes, possibilitando a comparação internacional.” (OCDE Education, 2019). Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/> Acesso em: 02 ago. 2020.

¹² Educação obrigatória compreende a educação pré-escolar (até os 5 anos de idade); a educação básica (1º ao 9º ano, dos 5 aos 13 anos) e a educação média (1º ao 4º ano, dos 13 aos 18 anos).

3.1 PERCURSO DAS REFORMAS E DA LEGISLAÇÃO ATUAL

Poucas nações latino-americanas tinham chegado ao final do século XIX com a organização política conquistada pelo Chile. A tradição de eleger seus presidentes pelo voto secreto, muitos cidadãos chilenos com direito de participação eleitoral e a diversidade de representação de várias ideologias políticas a partir de muitos partidos contribuíram para que o Chile pudesse vivenciar episódios democráticos ainda não experimentados por seus vizinhos (SCHWARTZMAN, 2007).

Em relação às questões educacionais, o Chile também caminhou à frente dos outros países latino-americanos, pois ainda no século XIX já iniciava a construção do seu sistema de educação pública. A Constituição de 1833, em seu artigo 153, estabeleceu que o Estado chileno deveria considerar a educação uma função estatal (CHILE, 1833). Esse comando constitucional deu origem à instituição do Mineduc em 1837.

Sob o governo Manuel Montt (1851-1861), iniciaram-se as discussões sobre a promulgação da Lei de Instrução Primária que só foi efetivamente aprovada em 1927, visando que houvesse a oferta de Instrução Primária para todas as crianças de ambos os sexos. Foi também nesse período que o governo inaugurou o processo de regulamentação das escolas privadas (ESCUADERO, 2015).

Em 1879, sob o governo do Presidente da República Aníbal Pinto e do ministro Joaquín Blest Gana, já se discutia a Lei do Ensino Secundário e Superior, que previa a destinação de verbas para o ensino superior e especialmente para o ensino secundário. A referida lei foi promulgada nesse mesmo governo. Criou-se, também, a Superintendência do ensino médio e o Ministério Público. Diante disso, o Chile, cada vez mais, passa a reforçar e importância da educação gratuita em todos os níveis de ensino (CHILE, 2017).

Entre 1840 e 1920, os governos estabeleceram regras para o funcionamento das escolas que cresciam cada vez mais em número, devido ao crescimento populacional, principalmente nas áreas urbanas, o que levaria à finalização das discussões sobre a *Ley de Educación Primaria*, que, enfim, foi editada sob o n. 3.654, em 1920, no governo de Juan Luis Sanfuentes, e tornava obrigatória a oferta pelo Estado dos quatro anos da Educação Primária para todas as crianças de ambos os sexos. Em 1952, o governo cria um subsídio para a educação privada. Essa ação contribui para o crescimento do setor educacional privado, já que ele passaria a receber até 25% do custo que o Estado gastaria com um estudante numa instituição pública (SEPÚLVEDA, 2004).

Na década de 1960, no governo de Eduardo Frei, o Chile iniciou profundas mudanças no setor educacional, os anos de escolaridade obrigatória foram gradativamente ampliados, os currículos foram reestruturados e todo o sistema escolar reorganizado, dando a possibilidade ao país de, a partir daquele momento, coletar dados educacionais e pensar num planejamento educacional de longo prazo (BERNAL; NOGUEIRA; ALVAREZ, 2021).

No governo que compreendeu o período de 1964 a 1968, com Juan Gómez Millas, no comando do Mineduc, e Patricio Rojas, subsecretário do referido ministério, em 1964, implementou-se a execução da chamada “Reforma Educacional de 1965”, a partir do Decreto n. 27.952, cujo principal objetivo era acelerar a expansão da cobertura escolar, e criou-se o Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica (CPEIP).

Essa reforma só entrou em vigor no ano de 1966, e a principal mudança proposta foi a organização do sistema educacional regular público e privado nos seguintes níveis: educação pré-escolar; educação geral básica, com duração de oito anos, comum a todas as crianças entre 7 e 15 anos, embora crianças menores de 6 anos também pudessem entrar; ensino médio, com duração de quatro anos, com modalidades científico-humanística e técnico-profissional; e ensino superior. Cabe lembrar que, nessa época, os primeiros anos da educação básica estavam quase universalizados (BERNAL; NOGUEIRA; ALVAREZ, 2021).

No governo socialista de Salvador Allende, entre 1971 e 1973, a universalização da educação aumentou, significativamente, o número de estudantes matriculados na escola pública, que era de 2,7 milhões em 1970 e passou para mais de 3 milhões de estudantes matriculados em 1973. Esse crescimento contínuo exigiu do governo uma reestruturação educacional que pudesse levar os estudantes tanto para as universidades como para o mercado de trabalho tão logo concluíssem os níveis de ensino. Novas mudanças significativas ocorreram. O presidente indicou o desenvolvimento de um projeto conhecido como *Escuela Nacional Unificada* (ENU), que propunha uma reforma do sistema educacional chileno e era uma das principais bandeiras defendidas por seu governo (OLIVA, 2010).

O Mineduc implementou uma consulta a toda comunidade escolar e, após as discussões, apresentou relatório no início de 1973. A ENU objetivava ampliar e melhorar as mudanças propostas pelo governo anterior, propor a utilização dos recursos de forma mais racional, além de inserir, nos quatro últimos anos do ensino secundário, cursos de práticas de especialização tecnológica. Dessa forma, o jovem concluiria o ensino secundário com conhecimentos científico-humanistas, mas possuindo um diploma técnico para que fosse absorvido pelo mercado de trabalho.

Sendo assim, mesmo considerando as ações implementadas pelos governos anteriores, a ENU apresentava propostas de transformações consideráveis no sistema escolar, tanto no que se refere à estrutura física quanto à sua organização curricular, dando-lhe um viés popular, universalizado e de formação revolucionária e crítica.

Porém, ainda no ano de 1973, mais precisamente no dia 11 de setembro, Augusto Pinochet tomou o poder, apoiado pelas forças armadas dos Estados Unidos da América, e efetivou o golpe militar no Chile, depondo o então presidente Salvador Allende.

Nessa intervenção, o General Augusto Pinochet, grande defensor de pautas liberais, valendo-se das ideias de Milton Friedman, realizou mudanças significativas em todos os setores, sobretudo na economia e na área social, notadamente na saúde, previdência social e educação (HIGUERAS, 2014). Com Salvador Allende, primava-se pelo fortalecimento do Estado, que deveria arcar com a responsabilidade de custear e gerenciar a educação, num projeto popular e democratizante. Sob o comando de Pinochet, prevaleceria a descentralização administrativa e financeira, praticando-se as ideias de mercado em que o controle passou às mãos predominantemente da livre iniciativa (CEBALLOS, 1995).

As reformas do período Pinochet desmantelam toda a organização educativa existente e transferiram o domínio para a iniciativa privada. As escolas públicas restantes seriam administradas pelos municípios e todos receberiam verba conforme o número de alunos matriculados (RISSI *et al.*, 2017). Juntamente com a organização de nova estrutura, o governo dissolve todo e qualquer tipo de formação sindical, estudantil e popular, instaurando uma ditadura rígida e violenta (DOÑA; JIMÉNEZ, 2014).

A primeira e profunda mudança na educação foi a reformulação curricular, que trouxe conteúdos voltados para a nova ordem implementada no país, propondo ideias nacionalistas e controle ideológico em todas as etapas educacionais (CORVALÁN, 2013; RUIZ, 2010).

Com a nova estrutura curricular organizada conforme as concepções do governo, a partir daquele momento, os pais que assim quisessem teriam a “liberdade” de escolher em qual escola matriculariam o filho, e o governo passaria a custear as despesas daquele aluno na instituição privada ou pública. Inicia-se a privatização do sistema educacional chileno, em que paulatinamente a iniciativa privada toma o lugar antes ocupado pelo Estado, que passa a ser apenas um órgão de apoio técnico e de orientação (SEPÚLVEDA, 2004). Quanto mais se fortalecia o papel do sistema privado, mais se enfraquecia o sistema público e a participação do estado na administração do sistema educacional.

Pinochet queria uma constituição que se adequasse às ideias do regime ditatorial, então, em 1980, foi elaborada a Nova Constituição por colaboradores do Governo e validada por meio de um plebiscito, que foi realizado sob forte suspeita de fraude (SILVA, 2011). Essa Nova Constituição de 1980 previa que, em 1988, seria realizado outro plebiscito em que a população deveria ser consultada sobre a permanência de Pinochet no poder. Nessa constituição, em seu capítulo III, artigo 19, que tratava dos direitos e deveres constitucionais, o inciso 11 definia a liberdade da criação de estabelecimentos privados e do direito da população em escolher esses estabelecimentos em detrimento da instituição pública para matricular seus filhos que estivessem cursando as séries obrigatórias.

A liberdade de ensino inclui o direito de abrir, organizar e manter estabelecimentos de ensino. A liberdade de educação não tem outras limitações além daquelas impostas pela moralidade, bons costumes, ordem pública e segurança nacional. O ensino oficialmente reconhecido não pode ser orientado para a propagação de qualquer tendência político-partidária. Os pais têm o direito de escolher o estabelecimento de ensino para seus filhos. Uma lei orgânica constitucional estabelecerá os requisitos mínimos que devem ser exigidos em cada um dos níveis do ensino básico e secundário e indicará as normas objetivas, de aplicação geral, que permitem ao Estado zelar pelo seu cumprimento. A referida lei, da mesma forma, estabelecerá os requisitos para o reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis. (CHILE, 1980, p. 19, tradução nossa).

Nessa conjuntura, em 1981, fortaleceu-se o sistema de *vouchers* no Chile, que era denominado popularmente como “cheque educação” (COSSE, 2003). As primeiras alusões ao sistema do cheque escolar se deram quando o governo aprofunda suas ideias liberais, principalmente as difundidas pelas teorias da Escola de Economia de Chicago. O sistema funcionaria de forma que cada família receberia do Estado um *voucher* que deveria ser utilizado para pagamento total ou parcial da matrícula e permanência do estudante em uma instituição privada ou pública conveniada (COSSE, 2003).

A escolha da escola pela família se daria por meio de uma avaliação da instituição feita pelo Estado, que foi criada em 1988, denominada *Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación* (Simce), que classificava as escolas de forma que permitiria definir quais as melhores e quais as escolas mais frágeis, bonificando as que tivessem melhor avaliação (RISSI *et al.*, 2017). Diante disso, o Estado deixaria de manter e controlar o sistema educativo, descentralizando a tarefa de administração e passando a ser apenas o mantenedor do sistema. O Chile foi o primeiro país a implementar esse sistema em todos os níveis da educação obrigatória (CUNHA, 2008).

Além do subsídio fornecido pelo governo, empresas privadas também poderiam financiar escolas públicas e escolas subvencionadas sem fins lucrativos. Por conseguinte, teriam benefícios tributários em forma de descontos ou créditos. A Lei n. 19.247/1993 estabeleceu as regras para as referidas doações (CUNHA, 2008).

A partir disso, o sistema educacional chileno ficou organizado da seguinte forma: escolas totalmente particulares, financiadas pela família do estudante; escolas particulares subvencionadas e com programa de financiamento compartilhado, em que o governo contribuía com um valor por aluno e a família complementar com outra parte para a manutenção da escola; escolas privadas totalmente subvencionadas, que contavam apenas com o fomento do governo por aluno, sem a contribuição da família; e, por fim, escolas públicas, em que o governo repassava o valor, também por aluno, para a escola administrada pelo Município, que definia como as verbas seriam aplicadas nas escolas públicas da região, sistema chamado popularmente no Chile de municipalização (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010).

Na década de 1980, a conjuntura econômica e social do país já dava sinais de crise, e isso motivou a população a ir às ruas protestar. Os chilenos se organizaram em passeatas e protestos que foram nomeados de “protestas”. Nos anos de 1983 e 1984, os militares reprimiram violentamente essas manifestações, mas esses movimentos marcaram definitivamente os caminhos que o Chile estava trilhando, demonstrando suas indisposições sobre o sistema que viviam (SILVA, 2011).

Apesar da forte oposição popular, esses movimentos não foram suficientes para destituir a ditadura, por isso, organizou-se um grupo de oposição de centro-esquerda que pudesse dialogar com o grupo dominante, aproveitando-se do plebiscito para tomar o poder. Esse grupo de oposição recebeu o nome de *Concertación de Partidos* (SILVA, 2011).

O próximo passo de Pinochet foi sancionar e publicar no Diário Oficial do Chile, em 10 de março de 1990, a Loce, Lei n. 18.962. Essa lei foi elaborada por mandato constitucional pelo Conselho de Governo, que exercia a função legislativa no Chile e definia as premissas básicas que deveriam conduzir o sistema educacional chileno, em seus requisitos mínimos, para os níveis de ensino fundamental e médio, além de estabelecer em que medida seria o dever do Estado de garantir o acesso à educação e a regulação do processo de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino público e privado em todos os níveis.

A Loce foi emitida no último dia da ditadura militar. A manutenção da vigência da Constituição de 1980 bem como a sanção da Loce foram os pontos-chave para que houvesse a redemocratização do país, visto que essas duas ações deveriam ser consideradas para que se

chegasse a um consenso para a governabilidade. Um dia depois da aprovação da Loce, o novo presidente, Patricio Aylwin, tomou posse, agora em regime democrático, que foi chamado “transição à democracia” (BORRI, 2016). Mesmo com a redemocratização em curso, com algumas mudanças estruturais, entre elas a Jornada Escolar Completa (JEC)¹³, e a reorganização de movimentos sindicais, estudantis e populares, a Loce permanecia em vigor, “o caráter neoliberal do sistema educacional chileno consolidava uma aposta de reforma de continuidade conservadora” (KRAWCZYK; VIERA, 2007).

A *Concertación de Partidos* trouxe mudanças consideráveis para a política educacional chilena. Ainda que o “Estado Social Democrático de Direito” estivesse distante de ser conquistado, os primeiros passos começavam a ser dados. Decidiu-se manter a Loce, porque, além da aprovação e manutenção dessa lei ter sido parte do acordo para o retorno ao processo democrático (DONOSO, 2011), o novo governo acreditava que seria mais sensato implementar mudanças a partir do sistema que já existia.

Isso significava que a descentralização, a municipalização das escolas públicas, o subsídio às escolas privadas, o sistema de distribuição de *vouchers*, o apoio à continuidade do funcionamento de escolas privadas pagas bem como o sistema de avaliação das escolas deveriam permanecer. Novas políticas foram executadas, como o aumento do financiamento à educação e a distribuição de livros didáticos, atendendo a 100% dos alunos da educação média a partir de 2000 (SCHWARTZMAN, 2007).

Entre 2000 e 2006, no terceiro governo da *Concertación*, foi possível implementar, sob o comando do presidente Ricardo Lagos, que era de uma vertente socialista, algumas alterações na constituição, como a reforma curricular, a criação de programas que visavam à melhoria da qualidade e da equidade no sistema de ensino, o apoio a projetos específicos nas escolas municipais, incluindo programas de informática na escola (DONOSO, 2011), além da extensão da obrigatoriedade da educação básica para 12 anos (SILVA, 2011).

Houve aumento significativo dos resultados alcançados no país no que se refere à taxa de matrículas, à diminuição da distorção idade/série e à evasão escolar. Mesmo com as mudanças empreendidas, não se identificava a resolução significativa de problemas sociais que eram gerados pelo sistema educacional. “Apesar das mudanças implementadas, o sistema educacional chileno foi classificado pela OCDE, em informe de 2003, como extremamente

¹³ Jornada Escolar Completa (JEC) é um programa inserido dentro da reforma educacional realizada pelo governo de Patricio Aylwin (1990-1994) no Chile, mas só entrou em vigor em 1997, consiste em regulamentar a extensão da jornada escolar dos estudantes chilenos em todos os níveis por meio da Lei n. 19.532 (CHILE, 2020).

desigual, e criado para segmentar.” (GARRETÓN, 2007 *apud* SILVA, 2011, p. 96). Esse era um momento importante de redemocratização, porém, os governos seguiam atrelados a uma constituição e uma lei de educação herdada do regime ditatorial, e, em nome desse processo democrático que se desenhava, não se discutia o quanto o modelo neoliberal continuava excluindo e segregando a população. Dessa forma, fortalecia-se o sistema de Estado mínimo e mantinha-se a população sob a expectativa da reabertura política do país (MARTINS, 2016).

Sem o necessário ajuste de contas com o passado, o paradoxo supremo da Concertación foi que, em nome da consolidação democrática, ela acabou consolidando os [...] enclaves autoritários. Se forem considerados apenas os critérios da democracia política (ou poliarquia, de Robert Dahl), o Chile poderia perfeitamente figurar entre os regimes democráticos, o país conta com autoridades públicas eleitas, eleições livres e imparciais, sufrágio universal, direito a competir a cargos públicos, liberdade de expressão, informação alternativa e liberdade de associação. Mas esse regime minimalista e procedimental não é o modelo de democracia das esquerdas e dos movimentos sociais do século XXI. (MARTINS, 2016, p. 147).

Nesse sentido, o Chile convivia com o modelo neoliberal e o modelo democrático popular, que crescia na América Latina à medida que os regimes ditatoriais foram sendo extintos. Esses dois modelos passaram a conviver disputando espaço no cenário político chileno ao longo da história (MARTINS, 2016).

Esse contexto fomentou discussões por parte dos movimentos populares sobre essa condescendência: a equidade esperada não estava acontecendo. O número de matrículas nas escolas havia aumentado, mas havia diferenças entre essas escolas (principalmente entre as públicas e as privadas subvencionadas), o que levava a uma reflexão sobre a qualidade e a segregação da educação ofertada. Ficou garantido que, nesse novo capítulo da história chilena, assentavam-se as políticas educacionais neoliberais que marcavam a atuação dos governos democráticos.

Esse cenário fez com que a primeira década dos anos 2000 fosse marcada pelo (re)início da organização estudantil, que visava se contrapor ao sistema educacional neoliberal que não atendia com igualdade aos estudantes chilenos. No dia 4 de abril de 2001, o Parlamento da Juventude do Chile, liderado por Daniel Manouchehri, organizou um movimento que recebeu o nome de *El Mochilazo* e reivindicava mudanças nos sistemas de educação pública e de transporte escolar. O Parlamento da Juventude se colocou como representante dos estudantes na *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios* (ACES), estabelecida em 2000, questionando a representatividade dos estudantes e declarando-os independentes, apartados de qualquer partido político e inspirados nas ideias anarquistas.

Os protestos passaram a ser constantes, mesmo com a violenta repressão policial, e o movimento ganhou espaço na imprensa, logrando êxito quando a Ministra da Educação anunciou que o governo, a partir daquele momento, seria o responsável pelo transporte escolar dos estudantes. Essa conquista foi importante para a mobilização, e esse pode ser considerado o renascimento das organizações estudantis no país (BORRI, 2016).

Em 2006, os movimentos estudantis, já bem mais organizados, confirmavam que queriam mudar a história. A *Concertación* se manteve no poder, dessa vez, liderada por Michele Bachelet como presidente. Seu governo encontra um Chile em desaceleração econômica, o que contribuía para que as desigualdades ficassem mais visíveis. Nos anos 1970, o Chile era o segundo país com melhor distribuição de renda entre os países da América Latina e, nos anos de 1990, passou a ser o segundo país mais desigual. Bachelet se diferenciou por iniciar um trabalho pelo novo crescimento do país, aproximando-se mais que seus antecessores dos movimentos sociais e de um governo mais voltado para a social-democracia. Isso fez com que sua popularidade aumentasse (MARTINS, 2016).

Mesmo assim, no mês de abril do ano de 2006, estudantes do *Liceo Carlos Cousiño de Lota*, localizado na região de Lota, uma instituição pública municipal, mais conhecida como museu aquático, pois suas estruturas estavam em condições tão ruins que, nos períodos de chuva, o prédio ficava inundado, impedindo que houvesse aulas, iniciaram uma manifestação, ocupando o prédio da escola (HIGUERAS, 2014).

Concomitante ao que acontecia em Lota, o governo anunciou o aumento da taxa da *Prueba de Selección Universitaria* (PSU)¹⁴ e que o passe estudantil, a partir daquele momento, só poderia ser usado duas vezes por dia, sendo que as outras utilizações deveriam ser pagas pelo estudante. Tais acontecimentos foram o estopim que motivou grupos estudantis secundaristas de todas as regiões do Chile a se reunirem para reivindicar pautas que se desdobraram para além das questões do passe livre e da PSU, visto que

Este debate teve como pano de fundo o fato de que a educação chilena, embora apresente muitas conquistas, especialmente na cobertura, não alcança resultados de aprendizagem satisfatórios, não mostra evidências de melhoria sustentada e tem, ao invés, como uma de suas características mais notórias, um alto nível de segmentação e segregação social. O direito de receber uma educação de qualidade e em condições de igualdade de oportunidades não é uma realidade para muitas crianças e jovens chilenos. (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010, p. 10, tradução nossa).

¹⁴ Tradução para o português significa Prova de Seleção Universitária, é o exame realizado pelos estudantes da educação média para ingressar no ensino superior.

Nesse contexto, os estudantes queriam manifestar ao governo seus descontentamentos com o sistema educacional chileno, além de pressioná-lo a retroceder em relação às mudanças implementadas sobre a PSU e o passe estudantil. Os primeiros atos organizados foram marchas ao longo da Alameda de Santiago. O número de estudantes nas ruas era muito grande e, tendo em vista que reunidos com seus uniformes branco e preto pareciam pinguins e que a imagem deles aglomerados remetia ao filme de Luc Jacquet “A marcha dos pinguins”, as mobilizações foram denominadas de *La Revolución Pingüina*. No primeiro momento, as marchas foram ignoradas pelo governo, tornando-se cada vez mais numerosas em todas as regiões do país. Com esse crescimento, os *carabineros*¹⁵ reprimiram violentamente as ações promovidas, espancando 47 estudantes e encaminhando-os para a delegacia de polícia (BORRI, 2016).

Mesmo com a intimidação policial, os estudantes permaneceram coordenados, organizaram um diretório com lideranças de todos os estabelecimentos de ensino que aderiram ao movimento organizado pela *Assembleia Coordinadora de Estudiantes Secundaristas* (ACES) e mantiveram as mobilizações, manifestando-se nas ruas, ainda que sendo, novamente, contidos. Os estudantes coletivamente resistiram às contenções. O Mineduc tinha a intenção de enfraquecer as manifestações sem atender às demandas dos estudantes, então, anunciou a concessão de bolsas para a PSU para os três quintos de estudantes de menor renda e que o passe estudantil permaneceria irrestrito.

Os grupos de estudantes consideraram tais medidas insuficientes para finalizar o movimento. Com isso, insistiram em suas reivindicações como: a supressão da Loce, entendendo que ela corroborava as medidas neoliberais propostas pelo governo Pinochet ainda na ditadura, privilegiando os ricos e precarizando a educação para os mais pobres; a extinção do Decreto n. 524, publicado em 11 de maio de 1990, que regulava as organizações estudantis e permitia que os gestores dissolvessem essas organizações; o fim da municipalização do ensino; a gratuidade da PSU; o passe estudantil gratuito para a educação média; e a revisão da JEC¹⁶ (MUÑOZ, 2020).

Os movimentos seguiam de forma violenta de ambos os lados: No dia 10 de maio de 2006, após os protestos violentos do dia 1º de maio, estudantes de diversas instituições saíram novamente em marcha, próximo ao Parque Almagro, e foram contidos pelos *carabineros*, que

¹⁵ *Carabineros de Chile* (Tradução para o português: Carabineiros do Chile) é a instituição de polícia ostensiva (uniformizada) do Chile. É responsável, ainda, por atuar na área de defesa civil naquele país.

¹⁶ As alterações do governo de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, que previa a extensão da jornada escolar dos estudantes em todos os níveis de ensino, estão em vigor até os dias atuais.

prenderam mais de 700 estudantes em Santiago e deixaram 26 feridos¹⁷. Há desconfianças de que manifestantes infiltrados iniciavam a depredação do patrimônio na tentativa de desqualificar o movimento (CAMPONDONICO, 2007).

O governo reprovou publicamente os movimentos na intenção de passar à população uma imagem de que os estudantes eram vândalos e que não tinham razão. Em um discurso presidencial direcionado a toda população, aos deputados, aos senadores e à suprema corte, a presidente Michele Bachellet expressou seu desejo de ver no Chile cidadãos críticos, que reivindicassem seus direitos, mas classificou os levantes estudantis como vandalismos inaceitáveis. Ela reforçou que não iria tolerar tais ações, que as interpretava como intimidação ao seu governo e que não hesitaria em aplicar os rigores da lei¹⁸, o que significava, naquele momento, avançar sem trégua contra os estudantes na tentativa de demovê-los de ações para pleitear suas demandas.

O pronunciamento do governo deixou todos ainda mais insatisfeitos, o que acarretou a adesão de mais estudantes ao movimento. O *Instituto Nacional General José Miguel Carrera* aderiu ao movimento, deflagrando uma greve por tempo indeterminado, e foi seguido por outras importantes instituições do país, como *Liceo A-13*, *Confederación Suiza* e *Liceo Carmela Carvajal de Prat*, com o apoio de pais e professores. Enquanto isso, os alunos do *Liceu José Victorino Lastarria de Providência* tentaram ocupar o estabelecimento duas vezes, sendo rechaçados pelos *carabineros*. Com esses acontecimentos, o ministro da educação do Chile encerrou as negociações abertas com os estudantes.

A conduta do ministro fomentou mais revolta popular, provocando ainda mais adesão estudantil. Um dia após o pronunciamento do ministro, 14 escolas se juntaram ao movimento, agregando outras categorias até então afastadas da mobilização organizada pelos estudantes.

O dia 25 de maio de 2006 amanheceu com 11 escolas ocupadas. A comunidade escolar, o *Colegio de Profesores*¹⁹ e os deputados da *Concertación* apoiaram o ato estudantil. Com o movimento fortalecido, os estudantes convocaram uma assembleia geral para o dia 29 de maio, sendo atendidos por escolas que, até então, não haviam aderido às manifestações. A intenção era que a organização estudantil já não mais se restringisse à Santiago e às cidades próximas, mas que avançasse para todas as regiões do país.

¹⁷ Notícias NEXO. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2015/11/26/O-que-a-Revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-Pinguins-pode-ensinar-aos-estudantes-de-SP> Acesso em: 30 mar. 2020.

¹⁸ Discurso proferido pela presidenta do Chile no dia 21 de maio de 2006. (CHILE, 2006). Disponível em: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/10555/6/20060521.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

¹⁹ O maior sindicato de professores do Chile.

Os estudantes não esperaram o chamado para o dia 29 e, já no dia 26, na sexta-feira, em diversas regiões, organizaram marchas pacíficas, contando com a adesão, inclusive, das instituições privadas. Mais de 600.000 estudantes pertencentes a quase 100 escolas em todo o país estavam mobilizados. Aproveitando-se do fortalecimento do movimento, a ACES reorganizou os estudantes em grupos menores sempre coordenados por uma liderança, a fim de implementar melhor organização, e iniciaram uma greve geral no Chile com a intenção de forçar o governo a uma nova rodada de negociações. Os estudantes de ensino superior, tanto público como privado, de todo o país também se uniram aos secundaristas, e logo o movimento já contava com cerca de um milhão de estudantes. Percebendo que o endurecimento não debelaria o movimento, na tentativa de evitar a greve geral, a presidenta Bachelet declarou que tinha a intenção de reabrir o diálogo.

A presidenta convocou em seu gabinete os ministros da fazenda e da educação, o secretário geral do governo e a secretaria geral de presidência para discutir sobre as medidas que deveriam ser tomadas frente ao crescimento das mobilizações. Enquanto isso, em diversas regiões do país, os jovens não descansavam, mesmo com as reprimendas policiais. Apesar das intervenções cada vez mais violentas, a polícia não conseguia demover os manifestantes, o que levou a sociedade chilena, os meios de comunicação e as autoridades a condenarem o governo por uma ação repressora que muito se aproximava das ações do governo ditador. Dessa maneira, a presidenta e os ministros, que autorizaram as ações dos *carabineros*, passaram também a criticá-las (NOTÍCIAS LA NACIÓN, 2006).

No dia 6 de junho de 2006, estudantes do *Liceo de Aplicación* ocuparam a sede da Unesco, na tentativa de fazer com que a organização apoiasse o movimento dos estudantes e se comprometesse a dialogar nacionalmente sobre a situação da educação média no país (NOTÍCIAS NEXO, 2006). Essa ação foi veemente condenada pelo governo, tornando-se a primeira operação que dividiu os estudantes e iniciou um processo de enfraquecimento do movimento estudantil.

Mesmo sem consenso, a presidenta Bachelet criou, no dia 07 de junho de 2006, um *Consejo Asesor Presidencial de Educación*. Esse conselho deveria criar um documento com análise da realidade educacional chilena e, posteriormente, propor uma lei que amparasse a reforma educacional. As discussões deveriam ser presididas por Juan García Huidobro, incumbido de formar um grupo com 66 membros, escolhidos da sociedade e ligados ao sistema escolar, que, num prazo de três meses, criaria um documento com detalhamentos da reforma.

Vale lembrar que, dos 66 membros desse conselho, somente 12 seriam estudantes, sendo 6 representantes da educação média e 6 do ensino superior público e privado (BORRI, 2016).

Apesar da proposta de reforma, tal definição manteve os participantes do movimento insatisfeitos, pois os discentes não se sentiam representados pelo número de estudantes contemplados no conselho, o que contribuiu para a manutenção das mobilizações. Além disso, alguns representantes do movimento concordavam com a participação dos estudantes no conselho formado pelo governo, enquanto outros retaliavam essa participação, pois acreditavam que a ação era apenas uma forma do governo desmobilizar os estudantes (BORRI, 2016).

Na Assembleia marcada para o dia 8 de junho, o enfraquecimento do movimento já era claro. Mais de 500 escolas anunciaram o seu afastamento das mobilizações, tendo em vista a discordância entre os líderes do movimento e, em seguida, oficialmente, o fim das mobilizações dos estudantes secundários e o retorno imediato às aulas.

Mesmo com o movimento formalmente finalizado, manifestações localizadas continuavam. Em agosto, na região de Maipú, estudantes tomaram as ruas da cidade para criticar a lentidão das reformas propostas pela presidência. Os problemas administrativos educacionais da municipalidade vividos pelas escolas da região continuavam inalterados. Em setembro, os estudantes voltaram às ruas para contribuir com a organização do *Colegio de Profesores*, ocasião em que 80% dos educadores paralisaram suas atividades. Duas semanas depois da divulgação do relatório preliminar do *Consejo Consultivo* sobre a reformulação da educação média, o magistério pediu uma nova greve que contasse com o apoio total dos membros do Bloco Social para a Educação, composto por estudantes da educação média e universitários.

Segundo Borri (2016), no fim de setembro de 2006, o *Consejo Asesor* apresentou um documento com os resultados dos primeiros acordos estabelecidos. Essa apresentação não foi bem aceita pela oposição, tampouco por um número significativo de integrantes do movimento estudantil, que mantinham as manifestações organizadas e, ainda, eram rechaçados violentamente. Enquanto o governo requisitava que os estudantes continuassem trabalhando para que houvesse a conclusão das discussões sobre a substituição da Loce, o movimento estudantil estava descontente com os rumos que as discussões tomaram desde o início e continuava exigindo, entre outros: reformulação do comitê que discutia as reformas; maior número de representantes dos estudantes no conselho; redefinição dos critérios estabelecidos para a PSU; e que a educação pública fosse retirada das mãos do setor privado e voltasse às

mãos do Estado. Sem serem ouvidos, grupos do movimento estudantil ocuparam algumas escolas novamente, foram reprimidos e, temendo maior violência, desocuparam os estabelecimentos voluntariamente.

Diante de tantas contendas, os representantes da ACES decidiram se retirar do comitê no dia 5 de dezembro de 2006, logo depois, no dia 12 do mesmo mês, o *Consejo Asesor* apresentou o documento final à presidenta Michelle Bachelet, que repassaria à sua equipe política para que fosse apresentado como projeto de lei. O referido projeto foi enviado ao Congresso pela presidenta no dia 7 de abril de 2007. Após aprovada, a Lei n. 20.370, chamada de *Ley General de Educación: consolidando derechos en educación*, entrou em vigor no dia 12 de setembro de 2009.

No dia 02 de julho de 2010, publica-se o Decreto com força de lei n. 2, que “fixa texto reformulado, coordenado e sistematizado da Lei n. 20.370 e traz, também, normas não revogadas do Decreto com força de lei n. 1, de 2005” (CHILE, 2010).

Anteriormente à última alteração da LGE em 2019, em 27 de janeiro de 2015, foi aprovada pelo Congresso chileno a chamada Reforma Educacional, que estava sendo apoiada pelo governo, no segundo mandato de Michelle Bachelet (2014-2018). A reforma propunha eliminar a seleção de estudantes que ocorria nas escolas subvencionadas, bem como evitar que houvesse o financiamento compartilhado com as famílias e os lucros de capital dos donos de colégios. A Câmara dos Deputados aprovou o texto final da lei, que foi modificado pelo Senado, que decidiu por aprovar algumas mudanças nas bases do sistema que vigorava desde o período ditatorial chileno (CHILE, 2015).

A referida reforma educacional era uma pauta de campanha da então presidenta, que prometeu que o Estado teria uma maior participação nos investimentos, para que fosse garantido o acesso das classes mais baixas ao sistema escolar. Entretanto, o projeto que foi prometido não continha a mesma proposta enviada à Câmara dos Deputados para apreciação, e o que foi aprovado se distanciava em muito das promessas de campanha. Mesmo que tenha havido a proibição da criação de novas instituições privadas e de retirar dos municípios a gestão, a reforma concedia à iniciativa privada novas formas de inserção e participação no sistema escolar. Então, a proposta apenas proporcionava ao grupo detentor dos insumos privados novos meios para lucrar e controlar a educação chilena (UCHILE, 2021).

O arrendamento de instituições, por exemplo, foi um desses meios encontrados para satisfazer esses grupos, além de coibir a expansão da rede pública. Com isso, os levantes estudantis explodiram novamente no território chileno. Contra esse contexto, novas ondas de

manifestações estudantis insurgiram e iniciaram movimentos que se opunham ao que estava sendo estabelecido (UCHILE, 2021).

A reforma educativa de 2015 se deu após o levante estudantil de 2011. Este movimento abalou significativamente as bases sociopolíticas, incitando o governo a implementar a referida reforma mais rapidamente.

Além de contribuir para as discussões sobre a reforma educativa, as manifestações realizadas pelo movimento estudantil contribuíram para fomentar a união de outros movimentos sociais em torno da defesa da educação além de revelar novos atores políticos que posteriormente vieram a compor cargos eletivos no país. Esses movimentos também iniciaram a primeiras reivindicações em torno da necessidade de uma nova constituição (UCHILE, 2021).

3.2 REFLEXÕES SOBRE A CONJUNTURA QUE LEVOU À APROVAÇÃO DA LGE

A LGE foi a nova lei aprovada para substituir a Loce e traz um novo padrão para embasar a estrutura do sistema educacional no Chile. A aprovação dessa lei determinou o marco regulatório educacional chileno, dando início a aprovação de uma série de leis que poderiam modificar substancialmente o sistema educacional²⁰.

Em seu primeiro parágrafo, a LGE (CHILE, 2009, p. 2, tradução nossa), que define os princípios e fins da educação, estabelece que:

Esta lei regula os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa; estabelece os requisitos mínimos que devem ser exigidos em cada um dos níveis do ensino pré-escolar, básico e médio; regula o dever do Estado de zelar pelo cumprimento e estabelece os requisitos e o processo de reconhecimento oficial dos estabelecimentos e instituições de ensino de todos os níveis, com o objetivo de ter um sistema de ensino caracterizado pela equidade e qualidade do serviço.

Dessa forma, a LGE significou um avanço, visto que nasceu do levante popular e extinguiu uma lei do período ditatorial, que ainda vigorava no regime democrático. A nova lei estabeleceu novos padrões que deveriam ser seguidos pelas escolas públicas, sendo assim, o

²⁰ Leis que foram criadas após a LGE para melhorar a qualidade do sistema educacional no Chile: Lei n. 20.529, de 11 de agosto de 2011, garante o acesso à educação de qualidade com equidade para todos os alunos do país, por meio de avaliação integral, fiscalização pertinente e apoio e orientação constantes aos estabelecimentos; Lei n. 20.845, de maio de 2015, regulamenta a Inclusão Escolar; Lei n. 20.903, de abril de 2016, regulamenta o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente; Programa de Bolsa Vocação Professor (Bolsa VP): Carreira gratuita para alunos com mais de 600 pontos no PSU; e Lei n. 21.040, de 24 de novembro de 2017, cria o Sistema Público de Educação e modifica diversos órgãos jurídicos.

governo teria mais controle em relação ao funcionamento dessas escolas e à abertura de novas instituições subvencionadas e privadas. Não obstante, importante destacar que, mesmo com os avanços alcançados, a LGE ainda acompanhava as concepções expressas na Constituição chilena, que ainda carregava as ideias liberais defendidas pela ditadura.

A LGE foi objeto de uma árdua negociação entre os diferentes grupos de interesse e as forças políticas do país que ainda estava completo, e cujos resultados foram polêmicos, por não decidir sobre os objetos. Parte do que foi negociado para a adoção do LGE foi justamente não contemplar uma revisão aprofundada dos privilégios e imunidades que hoje caracterizam atualmente o sistema de ensino privado, não alterar substancialmente as transferências de recursos que beneficiam as escolas particulares subsidiadas ou o sistema universitário privado. Por exemplo, o sistema de avaliação de professores não se aplica a escolas privadas ou escolas privadas subsidiadas, embora estas últimas recebam recursos públicos para seu funcionamento. Eles aplicam princípios gerais como o SIMCE, mas não avaliam seus professores. O sistema de avaliação de professores aplica-se apenas a quem trabalha em escolas municipais e seu funcionamento não foi revisto quanto aos benefícios. (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010, p. 33, tradução nossa).

Para contribuir para as novas ações propostas, o governo sugeriu criar, mediante a aprovação do Congresso Nacional, a Agência de Qualidade Educacional e a Superintendência de Educação²¹. No 3º artigo da LGE, os princípios que nortearam as mudanças implementadas foram embasados pela constituição, bem como pelos acordos internacionais firmados pelo país: “Universalidade e educação permanente, Gratuidade, Qualidade da educação, Equidade, Autonomia, Diversidade, Responsabilidade, Participação, Flexibilidade, Transparência, Integração e inclusão, Sustentabilidade, Interculturalidade, Dignidade do ser humano, Educação integral” (CHILE, 2009, p. 2, tradução nossa).

A educação de qualidade é entendida como um processo de formação integral que coloca o ser humano como um todo no centro, promovendo um desenvolvimento coerente e integrado de toda as suas dimensões, incluindo o desenvolvimento espiritual, ético-moral, cognitivo ou intelectual, afetivo, artístico e físico e cidadãos responsáveis, proativos e críticos. Na perspectiva da abordagem dos direitos, este Plano entende a educação como um direito, o que implica que os alunos acessem e permaneçam no sistema escolar, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, recebam tratamento justo, digno e participem ativamente do processo educacional. (CHILE, 2016, p. 18, tradução nossa).

²¹ Agência de Qualidade Educacional recebe a função de avaliar e informar sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino, já a Superintendência de Educação deverá supervisionar se os estabelecimentos de ensino cumprem as normas educacionais e as contas públicas, quando apropriado.

Detalhando tais fundamentos, a *Superintendencia de Educación Escolar* explica que a referida lei inova principalmente por alterar a duração da educação básica e média, sendo que cada etapa passaria a ter seis anos de duração. Para tanto, o 7º e 8º ano da educação básica fariam parte da educação média, destinando os quatro primeiros anos à formação geral e os dois últimos anos à formação específica. Essa mudança foi iniciada a partir de 2017, e a finalização está prevista para o ano de 2027 (CHILE, 2015). A LGE também estabeleceu um novo critério de idade para ingresso na educação média, passando a ser de no máximo 16 anos, além de propor mudanças no currículo, como a incorporação da promoção de políticas que poderiam reconhecer e valorizar as culturas originárias chilenas. Outras inovações importantes foram a definição de mais exigências para o reconhecimento de instituições educacionais privadas e subvencionadas, o aumento da supervisão em relação a essas escolas, bem como a ampliação dos direitos de todos os atores da comunidade escolar, entre eles, o direito de participação em agrupamentos como grêmios estudantis, grupos de pais, conselho escolar e conselhos de professores em todas as instituições (CHILE, 2015).

Um dos maiores desafios do governo chileno era garantir que a LGE tratasse com equidade tanto as instituições públicas quanto as privadas, criando um entendimento único do que vinha a ser qualidade no sentido concreto e operacional que pudesse observar e medir as ações exitosas e as dificuldades (BELLEI; CONTRERAS; VALENZUELA, 2010, p. 39).

A reestruturação curricular, que também foi prevista na LGE, foi uma das ações encontradas para isso. Conforme o título II da LGE, em seu artigo 31, o presidente, por meio do Mineduc, deveria constituir o *Consejo Nacional de Educación*²² para reestruturar as bases curriculares para a educação infantil, básica e média. O Conselho também definiria os objetivos de aprendizagens de cada etapa (CHILE, 2009).

O Conselho Nacional de Educação aprovará as bases curriculares de acordo com o procedimento do artigo 53, garantindo que os objetivos de aprendizagem nelas previstos sejam relevantes, atuais e compatíveis com os objetivos gerais fixados na lei. Da mesma forma, devem verificar se os objetivos de aprendizagem que lhes são apresentados são adequados à idade dos alunos, estão devidamente sequenciados e são acessíveis no tempo escolar disponível em cada nível e modalidade, e estão adaptados ao tempo livre indicado no parágrafo final deste artigo. (CHILE, 2009, p. 12, tradução nossa).

²² Do Conselho Nacional de Educação. Art. 53 - As funções do Conselho serão nas matérias de educação infantil regular, educação básica e secundária, e nas modalidades de educação de adultos e especial ou diferenciada.

Diante de tal prerrogativa, as instituições de ensino poderiam construir seus próprios planos curriculares, desde que obedecessem aos objetivos gerais e específicos definidos pelas bases curriculares estabelecidas pelo *Consejo Nacional de Educación*.

Com relação à educação média, a LGE do Chile, em seu título I, que trata dos níveis e modalidades de ensino, define que:

A Educação Média é o nível de ensino que atende a população escolar que possui o Ensino Fundamental completo e tem como objetivo garantir que cada aluno amplie e aprofunde sua formação geral e desenvolva os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam exercer a cidadania ativa e integrar-se na sociedade, as quais são definidas pelas bases curriculares fixadas nos termos desta lei. (CHILE, 2009, p. 8, tradução nossa).

Interessante destacar que a referida lei estabelece, ainda, que a educação média deve proporcionar aos jovens a oportunidade de aprofundar a formação geral; o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de contribuir para que eles possam exercer uma cidadania ativa; a integração à sociedade; e o ingresso, após a conclusão da última etapa da educação obrigatória, no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Ao definir na lei a função da educação média, o governo explicita a importância dessa etapa educacional para a sociedade, no sentido de que a formação dos jovens contribui para o progresso do país, e o entendimento de que estender o ensino para além da educação básica contribui também para o desenvolvimento cultural, moral, ético e crítico dos indivíduos.

Estabelecida tal função, a LGE delimita, em seu artigo 2º, as finalidades da educação para o alcance do desenvolvimento dos estudantes e marca, em seu texto, o reconhecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, além da diversidade multicultural, da paz, da identidade nacional, de forma que as pessoas possam conviver de forma plena, responsável, cidadã, solidária, democrática e ativa na comunidade, com o propósito de que os referidos sujeitos possam trabalhar e contribuir com o desenvolvimento do país.

3.2.1 Base Curricular da educação média chilena

Como já mencionado, o artigo 31 da LGE traz a definição da reestruturação curricular para todas as etapas de ensino. A lei também expressa, em seu artigo 53, as funções do *Consejo Nacional de Educación*. Dentre essas funções, o referido conselho deverá ser o responsável pela formulação e aprovação dos objetivos de aprendizagens para todos os anos, de todos os níveis,

de cada etapa de ensino, inclusive, da Jornada Escolar Completa e das diferentes modalidades criadas ou que se possa vir a criar na educação média.

O conselho também ficará encarregado pela ratificação das bases curriculares:

A construção de um currículo nacional deve ser encarada como um processo contínuo e cumulativo, que recorra sistematicamente às experiências anteriores que o sistema escolar internalizou e, ao mesmo tempo, incorpore a atualização permanente dos saberes disciplinares e as inovações que ocorrem em matéria pedagógica e de comunicação curricular. (CHILE, 2020, *online*, tradução nossa).

A esse conselho também foi dada a responsabilidade da fiscalização dos programas curriculares praticados em cada instituição de ensino, já que cada escola deverá elaborar o seu plano curricular tomando como base o currículo proposto pelo Conselho.

O conselho ficou incumbido também de criar um banco de planos complementares com sugestões que possam contribuir para que as instituições tenham alternativas para enriquecer ou melhorar seus próprios programas curriculares.

Atualmente a educação média está organizada em quatro anos: 1º, 2º, 3º e 4º ano médio. Segundo a LGE, a educação média passará a ter seis anos, sendo que os dois últimos anos da educação básica, o 7º e 8º ano, passarão a fazer parte da educação média, de forma que os quatro primeiros anos serão destinados à formação geral do estudante e aos dois últimos anos será atribuída a formação específica (CHILE, 2020).

Dessa forma, o artigo 20 da LGE detalha parâmetros para a elaboração da base curricular e recomenda que a educação média deve disponibilizar uma formação comum e específica aos estudantes, por meio da oferta de um currículo humanístico-científico, técnico-profissional e artístico, ou outro que possa se determinar nas bases curriculares. A formação específica humanista-científica está direcionada ao aprofundamento da formação geral dos estudantes. A formação técnico-profissional está direcionada para a formação orientada a diversos setores econômicos. Já a formação específica artística está orientada para as diferentes áreas artísticas de interesse dos estudantes. Esse modelo também conduz o estudante a aprofundar seus estudos no ensino superior relativos à formação escolhida ou ingressar no mercado de trabalho tão logo conclua a educação média.

Para a viabilidade da aplicação de um novo currículo e da extensão do número de anos da educação média, a LGE estipulou novas diretrizes para regulamentar a estrutura do ano letivo. As bases curriculares foram pensadas a partir dessa nova estrutura que também será utilizada para o período de transição (CHILE, 2015).

O marco regulatório (CHILE, 2020) aponta que os estudantes do 3º e 4º ano da educação média ainda estudam sob o currículo que foi elaborado em 1998, extremamente desatualizado. O objetivo é que todos os estudantes cheguem ao nível superior com a mesma base, além de oferecer ao corpo discente maior liberdade para conhecer e cursar as disciplinas de maior interesse, de forma que os estudantes possam ser direcionados ao curso superior adequado ou se prepararem melhor para as funções que desejam desempenhar no mercado de trabalho.

Sendo assim, mesmo que o aumento da educação média para seis anos ainda não esteja em vigor, o currículo que se propõe está baseado numa nova estrutura de estudos para os estudantes do 3º e 4º ano da educação média em que haverá a reorganização do tempo escolar. No novo paradigma, os estudantes poderão escolher quais as disciplinas pretendem cursar de acordo com suas habilidades e seus interesses. Em 2020, pretendia-se iniciar as referidas remodelações curriculares, enquanto isso, a educação média continuaria funcionando com a estrutura de quatro anos. As mudanças serão realizadas paulatinamente, até que a reestruturação esteja completa em 2027.

Para isso, o Mineduc iniciou as discussões referente à construção das Bases Curriculares da educação média com o intuito de assegurar que as propostas da LGE fossem implementadas no período indicado. Começou, então, a elaboração dos Objetivos de Aprendizagem (OA). De acordo com a LGE, os objetivos de aprendizagem gerais e específicos devem propiciar a educação integral, ou seja, possibilitar a formação dos jovens em todos os aspectos: “espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, por meio de transmissão e cultivo de valores, conhecimentos e habilidades” (CHILE, 2017, p. 16).

Os OA que norteiam a nova base curricular foram remodelados. Nessa nova estrutura, serão um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que colaborarão para o desenvolvimento do corpo discente tanto nos aspectos pessoais, como nos aspectos sociais, agregando conhecimento formal e cultural.

Com a aprovação da LGE, foi possível estipular regras para os padrões que se deseja alcançar em se tratando de aprendizagem. Essa ação poderá fornecer às escolas meios para medir o nível de aprendizagem de cada estudante a partir dos Objetivos de Aprendizagem elaborados, todos conectados aos objetivos gerais indicados nas bases curriculares. “Esta medida, por sua vez, exige maior clareza e precisão na definição do que devem aprender os estudantes” (CHILE, 2015, *online*, tradução nossa) e pode contribuir para que os objetivos fundamentais e o conteúdo mínimo obrigatório que estava estabelecido pela Loce seja substituído pelos Objetivos de Aprendizagem.

Ao compreender os OA de maneira a permitir que as instituições tenham mais clareza do que e como o estudante deve aprender, interliga-se a aprendizagem à avaliação, bem como estabelece-se que o currículo se volte para que os professores compreendam facilmente como devem trabalhar e quais parâmetros seguirão para construir um conceito de qualidade do trabalho desenvolvido.

Lembrando que a LGE também garantiu que os estabelecimentos que tenham JEC possam ter 30% do seu tempo livre para planejar atividades próprias de cada região. “O conjunto de Objetivos de Aprendizagem estabelecidos para cada curso garante aos alunos uma experiência educacional de qualidade e, ao mesmo tempo, evita o uso de todo o tempo escolar, conforme estipulado por lei.” (CHILE, 2015, p. 17, tradução nossa).

O processo escolar da educação média atualmente dura quatro anos. Cada ciclo deve durar dois anos. Os cursos são tratados cronologicamente por anos, por razões de facilidades administrativas. Nesse sentido, o conceito de ciclo de aprendizado “refere-se a uma maneira de ordenar temporariamente o processo escolar de acordo com seções de mais de um ano, dentro de um nível” (CHILE, 2015, p. 23).

Sendo assim, os quatro anos da educação média constituem um ciclo de formação geral, que considera as seguintes disciplinas obrigatórias para todos os estabelecimentos: 1) Língua e literatura; 2) Língua indígena; 3) Língua estrangeira: inglês; 4) Matemática; 5) Ciências naturais; 6) História, Geografia e Ciências sociais; 7) Artes visuais; 8) Música; 9) Tecnologia; 10) Educação Física e Saúde; 11) Orientação; e 12) Religião.

Escolheu-se organizar as escolas por meio de disciplinas, para facilitar os arranjos de recursos humanos e distribuição das aulas, mas isso não é impedimento para que se realize ações inter e transdisciplinares nas instituições e em salas de aula. Os estabelecimentos que preferirem elaborar seus próprios programas deverão definir planos de estudo adequados a esses programas, incluindo todas as disciplinas obrigatórias, além de cumprir a alocação semanal mínima para as disciplinas de Língua e Literatura e Matemática.

Sem esquecer do artigo 2º, a educação é um processo permanente e, por isso, não deve se ater apenas a disciplinas e transmissão de conteúdos em sala de aula; a educação deve ocorrer em todos os espaços, e o ambiente escolar deve fazer de todas as suas situações momentos de aprendizado. Para isso, as Bases Curriculares também fazem importantes os momentos de lazer, de interação, de escuta e de reflexão fora da sala de aula, relacionando essas situações com as disciplinas a serem trabalhadas, contemplando, assim, em todas as oportunidades, tanto a

apreensão de conteúdos formais quanto de objetivos que estejam em nível transversal (CHILE, 2015).

As novas Bases Curriculares do 3º e 4º ano, que organizam as aprendizagens do último ciclo da educação média destinado à formação específica dos estudantes, mostram a organização da formação comum e da formação específica humanístico-científica, já que as formações técnico-profissional e artística permanecem sendo regidas pelos planos já existentes. Segundo a LGE, um dos propósitos fundantes da educação média é de que os estudantes expandam e aprofundem sua formação geral e desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam exercer a cidadania ativa e integrar-se à sociedade (CHILE, 2009).

Dessa forma, ao 1º e 2º ano (posteriormente a partir do 7º) atribui-se a formação geral, caracterizada por uma formação igual a todos os estudantes independentemente de suas opções; e, no ciclo final, no 3º e 4º ano, a formação será específica dentro das três áreas já mencionadas, sendo que todas elas devem orientar o discente a, terminado o ciclo, continuar sua jornada no ensino superior ou introduzir-se imediatamente no mercado de trabalho. Os currículos das escolas devem estar voltados para aulas com metodologia de aprendizagem baseada em projetos e na resolução de problemas (CHILE, 2019a).

Assim, como no currículo do primeiro ciclo da educação média (1º e 2º anos), os objetivos gerais do segundo ciclo (3º e 4º anos) seguem o que preconizam todos os artigos da LGE. Dessa forma, o currículo procura centrar-se nos conhecimentos importantes para que o estudante possa viver e interagir no mundo atual de forma crítica, relacionando os conteúdos que se pretende ensinar com as práticas cotidianas. Essa dinâmica contribui para a formação de cidadãos capazes de interagir, adequar-se e agir com criticidade, exercitando o olhar para o outro, reconhecendo a importância da democracia e da diversidade, sem se esquecerem de si mesmos (CHILE, 2019a).

Mesmo assim, é importante reconhecer que as Bases Curriculares não bastam em si mesmas. Elas podem e necessitam ser complementadas, discutidas, interpretadas e redefinidas diuturnamente, de modo que as instituições educacionais tenham a abertura para interagir com as bases propostas, desenvolvendo seus próprios planejamentos, ou utilizar os planos recomendados pelo Mineduc.

As Bases Curriculares ainda se apoiam em diretrizes como equidade quando procuram oferecer a todos os estudantes iguais oportunidades e liberdade para que eles possam escolher o caminho que vão seguir, seja ele na área humanístico-científica, técnico-profissional ou artística, de acordo com seus interesses próprios.

A partir disso, as Bases Curriculares disponibilizam para os estudantes o currículo específico para cada área e as disciplinas eletivas que, ao longo do 3º e 4º ano, podem ser cursadas por eles durante o ciclo. Tais disciplinas contribuirão para o aprofundamento maior do estudante na área que escolheu, ou disciplinas fora da área que elegeu, para agregar conhecimentos caso seja do seu interesse.

Ao concluir os dois ciclos da educação média, espera-se que os estudantes tenham conseguido aprofundar seus conhecimentos formais, além de desenvolver habilidades e atitudes previstas nos documentos curriculares. Espera-se, também, que eles interajam com a sociedade de maneira cidadã, crítica e participativa, capazes de mudar seus espaços e contribuir para o crescimento e desenvolvimento do ambiente que ocupam.

Os estudantes devem estar preparados para construir e colocar em prática seus projetos de vida²³ com autonomia, considerando as realidades que se apresentam ao seu redor, sendo flexíveis, empáticos, comunicativos, criativos e solidários, sem esquecer que vivemos em grupo e devemos saber trabalhar em grupo. Espera-se que esses estudantes se preocupem com o meio ambiente, com a multiculturalidade e com a diversidade e que igualmente sejam capazes de se adaptar aos diferentes contextos, como, por exemplo, o ambiente tecnológico, utilizando autoconfiança e responsabilidade para se manter no mundo do trabalho (CHILE, 2009).

Neste estudo, procurou-se trazer, em linhas gerais, os principais acontecimentos relacionados à educação chilena dentro do seu percurso histórico e como estão estruturadas suas bases curriculares. A intenção é esmiuçar elementos importantes para a compreensão de conjuntura, na análise dos documentos.

3.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA LGE

A elaboração da LGE foi organizada a partir de uma comissão nomeada pela Presidenta do país e composta por funcionários do governo chileno e por representantes da comunidade escolar. Essa comissão determinava a substituição de uma lei por outra que melhor adequasse o sistema educacional ao tempo sócio-histórico e à realidade da sociedade chilena. Sendo assim, em 12 de agosto de 2009, foi promulgada a Lei n. 20.370, que estabelece a *Ley General de Educación* em substituição à Lei n. 18.962/1990, *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (Loce).

²³ Os projetos de vida na LGE estão referidos como *planes de vida y proyectos personales* no Art. 30, item 1, letra “b”.

3.3.1 Análise preliminar (Leitura “bruta”)

A Lei n. 20.370 estabelece que a Lei Geral da Educação está organizada da seguinte forma:

Quadro 3 – Organização da LGE

<i>Ley General da Educación</i>		
<i>Título preliminar</i>	<i>Párrafo 1°</i>	<i>Artículos 1° a 3°</i>
	<i>Párrafo 2°</i>	<i>Artículos 4° a 16°</i>
	<i>Párrafo 3°</i>	<i>Artículos 16°A 16°B 16°C 16°D 16°E</i>
<i>Título I - De los niveles y movilidades educativas</i>		<i>Artículos 17° a 24°</i>
<i>Título II – Normas generales sobre educación parvularia, básica y media</i>	<i>Párrafo 1°</i>	<i>Artículos 25° a 38°</i>
	<i>Párrafo 2°</i>	<i>Artículos 39° a 44°</i>
	<i>Párrafo 3°</i>	<i>Artículos 45° a 51°</i>
<i>Título III – Reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de educación superior</i>	<i>Párrafo 1°</i>	<i>Artículos 52° a 54°</i>
	<i>Párrafo 2°</i>	<i>Artículos 55° a 66°</i>
	<i>Párrafo 3°</i>	<i>Artículos 67° a 74°</i>
	<i>Párrafo 4°</i>	<i>Artículos 75° a 81°</i>
	<i>Párrafo 5°</i>	<i>Artículos 82° a 84°</i>
<i>Título IV – Del Consejo Nacional de Educación</i>		<i>Artículos 85° a 102°</i>
<i>Título V – Normas finales</i>		<i>Artículos 103° a 113°</i>
<i>Artículos transitorios</i>		<i>Artículos 1° a 11°</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer de sua estrutura, a LGE traz, em seus títulos, parágrafos e artigos, as diretrizes que delimitam os direitos e deveres de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, além de estabelecer os requisitos mínimos exigidos em cada nível do sistema escolar chileno. A norma ainda traz, ainda, as regras que balizam as atribuições do Estado e os processos de abertura e reconhecimento dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis.

A referida lei é a principal norma definidora dos marcos legais da educação no Chile. Ela tem o dever de organizar toda e qualquer temática que esteja relacionada à educação, bem como servir de base para outros documentos que venham a ser elaborados para a organização do sistema educacional chileno tanto público quanto privado. A LGE está diretamente ligada aos preceitos da Constituição Federal e deve ser seguida em todo o território chileno.

A LGE representou uma nova fase da Educação a caminho da democracia, ao suprimir a Loce e garantir novos artigos que propõem mais abertura para a comunidade escolar. É certo que o normativo nasce de uma vontade popular, mas precisa caminhar muito, pois, ainda possui

resquícios da ditadura, porque a constituição vigente, à qual a LGE se vincula diretamente, ainda é a mesma que foi outorgada no período ditatorial do país.²⁴

Mesmo assim, o texto da lei consegue estabelecer algumas mudanças e fomenta discussões importantes no que tange a questões sobre democratização da Educação no país a partir da inserção dos seguintes princípios no Capítulo I: universalidade e educação; gratuidade; qualidade da educação; equidade; autonomia; diversidade; responsabilidade; participação; flexibilidade; transparência; migração e inclusão; sustentabilidade; interculturalidade; dignidade do ser humano; e educação integral.

No Capítulo II, a seção 1 define as atribuições e competências dos diferentes níveis de governo (nacional, estadual e municipal), e a seção 2 trata de serviços educacionais e fornece orientação e critérios gerais para sua provisão. A seção 3 trata dos aspectos de financiamento, e a seção 4 se dedica às formas de avaliação nacional estabelecendo os critérios gerais para tal. Com o intuito de acompanhar a qualidade do sistema de ensino, a LGE propõe a criação do *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación* que tem a responsabilidade de manter os padrões de qualidade por meio do Mineduc, do *Consejo Nacional de Educación*, da *Agencia de calidad de la Educación* e da *Superintendencia de Educación*.

O Capítulo III volta a tratar especificamente do princípio da equidade, e dispõe sobre ações que deverão ser implementadas nos diferentes níveis para garantir que todos tenham direito à educação e se possa alcançar a igualdade de oportunidades e acesso, reafirmando, dessa forma, o compromisso com a qualidade na educação, com a universalidade educacional e com o alcance de desempenho dos educandos compatível com padrões internacionais.

Os diferentes aspectos do processo educacional, bem como os critérios e princípios básicos que devem orientá-lo, são tratados ao longo das três seções que compõem o capítulo IV. Já no Capítulo V, lança-se ao desafio de indicar os procedimentos, requisitos e condições que devem ser cumpridos pelos indivíduos que fornecem serviços educacionais.

O Capítulo VI ocupa-se com o que devem estabelecer os currículos, indicando que os objetivos gerais devem favorecer a educação integral dos jovens no que diz respeito tanto aos aspectos formativos quanto cognitivos, que deve haver flexibilidade curricular e que o Mineduc deverá ter um banco de planos e programas de aula complementares que ficará à disposição das

²⁴ Em 2021, o Chile elegeu uma assembleia constituinte para substituir a antiga constituição em vigor desde o período ditatorial. Os critérios para a escolha dos membros já mostraram uma mudança significativa para a sociedade chilena visto que a escolha dos constituintes deve respeitar a igualdade de gênero e os povos originários, revelando uma mudança que aproxima a carta magna à representatividade popular.

instituições de ensino para que, caso queiram, possam utilizar o referido conteúdo com o fim de enriquecer o material que já possuem.

As três seções que compõem o Capítulo VII delinham os mecanismos, as instâncias e os procedimentos por meio dos quais os diversos setores da sociedade interessados em educação vão participar de diferentes aspectos e níveis do processo, bem como estabelecem os direitos e obrigações dos pais, família ou tutores, e das associações e o papel da mídia no sistema educacional.

Por fim, as seções do Capítulo VIII definem quais devem ser as ações e omissões que constituem infrações e quais as sanções previstas para todos os indivíduos, as organizações e as associações dentro do sistema educacional que cometerem alguma ação que prejudique o andamento das atividades do sistema educacional, bem como os procedimentos adotados para recursos e decisões emitidas pelas autoridades do sistema.

3.3.2 Interpretação imanente

A interpretação imanente foi dividida em duas etapas. A primeira etapa desta fase da análise foi realizada tomando por base o contexto da reforma do ensino médio em conjunto com os sentidos dos vocábulos mais frequentes no texto da lei. A segunda considerou a relação das unidades das normas chilena e brasileira com a temática principal deste estudo.

3.3.2.1 Primeira etapa

Neste ponto do estudo, realizou-se uma triagem de palavras que apareceram no texto da lei com regularidade, para, apoiando-se nas considerações sobre análise de conteúdo de Bardin (2011), inferir os sentidos que elas representam no texto. Recorreu-se, para essa ação, à ferramenta de *software* NVivo.²⁵ As palavras foram reunidas utilizando como critério a frequência com que elas apareceram no texto, e, a partir disso, procedeu-se à busca pela etimologia e pelo significado dos referidos verbetes. Tais ações contribuíram para o alicerçamento do caminho metodológico trilhado e facilitaram a reflexão sobre os sentidos que as palavras ocupavam no texto, bem como para inferir seu uso pretendido. Além disso, essa

²⁵ NVivo é um *software* que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para auxiliar o pesquisador na organização e análise de dados além de encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: documentos, entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo *web*.

oportunidade, também, contribuiu para o levantamento das categorias sugeridas. Elas foram esmiuçadas considerando os critérios estabelecidos no capítulo teórico-metodológico.

A busca foi realizada na LGE, Lei n. 20.370/2009, que atualmente regulamenta todo o sistema educacional chileno e possui em seu conteúdo as normas que definem o funcionamento da educação média. Buscou-se utilizar a parte da lei que trata de normas gerais da educação e especificamente a parte que trata da educação média.

O parâmetro básico para a busca foi selecionar as primeiras palavras (substantivos e adjetivos) com mais de 4 letras, cujos resultados não derivassem de palavras já encontradas. A intenção de delimitar o aparecimento de palavras a partir do número de letras se deu para evitar o excesso de artigos, preposições e palavras que não possuíam relação com a educação média na busca. Outro critério de restringir a busca foi mostrar vocábulos cuja frequência fosse maior ou igual a 6 ocorrências. O resultado mostrou as palavras indicadas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Frequência geral de palavras no texto da LGE

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
1- Artículo	8	84	2,39
2- Educación	9	82	2,34
3- Media	5	21	0,60
4- Nacional	8	19	0,54
5- Básica	6	17	0,48
6- Sistema	7	17	0,48
7- Alumnos	7	14	0,40
8- Calidad	7	14	0,40
9- Estado	6	14	0,40
10- Nivel	5	14	0,40
11- Educativo	9	13	0,37
12- Enseñanza	9	13	0,37
13- Establecimientos	16	12	0,34
14- Formación	9	12	0,34
15- Ministerio	10	12	0,34
16- Objetivos	9	11	0,31
17- Derechos	8	10	0,29
18- Proceso	7	10	0,29
19- Regular	7	10	0,29
20- Vida	4	10	0,29
21- Aprendizaje	11	9	0,26
22- Curriculares	12	9	0,26
23- Desarrollo	10	9	0,26
24- Educacionales	13	9	0,26
25- Generales	9	9	0,26
26- Consejo	7	8	0,23
27- Bases	5	7	0,20
28- Chile	5	7	0,20
29- Diversidad	10	7	0,20

Fonte: Elaborada pela autora.

Finalizado o primeiro passo, foram encontradas 29 palavras, e procedeu-se a uma seleção, dentre as palavras separadas pelo *software*, dos verbetes, baseando-se na etimologia e nos significados dos vocábulos pesquisados (DICCIONÁRIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2022, tradução nossa). A partir disso, foram escolhidas as palavras que mais se adequavam aos assuntos relevantes para este estudo e que estavam tematicamente conectadas à ideia: “Educação”. Elegeu-se, assim, as 7 palavras apresentadas a seguir.

Tabela 2 – Frequência de palavras específicas no texto da LGE

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
Educación	9	82	2,34
Sistema	7	17	0,48
Calidad	7	14	0,40
Enseñanza	9	13	0,37
Formación	9	12	0,34
Curriculares	12	9	0,26
Diversidad	10	7	0,20

Fonte: Elaborada pela autora.

A palavra que apresentou maior frequência no texto da lei chilena foi “*educación*”, com 82 ocorrências. Ao buscar a etimologia do vocábulo, encontrou-se que ele está ligado a dois sentidos que estruturam seu significado: o primeiro do verbo latino “*Educare*”, que significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar e conduzir o indivíduo; e o segundo, “*Educere*”, que significa extrair, fazer nascer, tirar de provocar. A definição do vocábulo foi pesquisada no dicionário de língua espanhola e apresenta múltiplos significados:

Substantivo que significa formação destinada a desenvolver a capacidade intelectual, moral e afetiva das pessoas de acordo com a cultura e as regras de convivência da sociedade a que pertencem; conjunto de disciplinas, especialmente disciplinas escolares, cuja finalidade é o desenvolvimento do corpo por meio da prática esportiva; transmissão de conhecimento a uma pessoa para que ela adquira uma certa formação; conjunto de habilidades ou conhecimentos intelectuais, culturais e morais que uma pessoa possui; adequação do comportamento de uma pessoa aos padrões de cortesia comumente aceitos. (DICCIONÁRIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2022, *online*, tradução nossa).

O 2º artigo da LGE traz, em seu texto, a definição de *educación* como:

[...] o processo de aprendizagem permanente que abrange as diferentes etapas da vida das pessoas e que tem por finalidade alcançar seu desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, por meio da transmissão e cultivo de valores, conhecimentos e habilidades. Está enquadrado no respeito e valorização dos direitos humanos e liberdades

fundamentais, da diversidade multicultural, da paz e da nossa identidade nacional, capacitando as pessoas viverem plenamente juntas e que participem de uma forma responsável, tolerante, solidária, democrática e atuante na comunidade, e no trabalhar e contribuam para o desenvolvimento do país. (CHILE, 2009, *online*, tradução nossa).

O artigo ocupa-se de apresentar o conceito primeiro de educação que será a base para a utilização de outros vocábulos ao longo do conteúdo legislativo em questão. A LGE utiliza a palavra “educação” como um elemento que não traz um fim em si mesmo, mas se configura como uma realização sucessiva, preocupada com que o educando aprenda e se desenvolva não só em nível de acúmulo de conhecimentos, mas na aquisição desses conhecimentos aliados ao seu “desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, mediante a transmissão e o cultivo de valores, conhecimentos e habilidades” (CHILE, 2009, p. 01).

O segundo artigo ainda revela que a concepção de educação empregada acompanha as ideias de autores renomados sobre a temática, como Cristian Bellei Carvacho, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela Barros, Simon Schwartzman, Cristian Cox, entre outros, bem como de documentos internacionais da OCDE e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que salientam a importância da educação permanente, integral, multicultural, preocupada com a diversidade, a paz e a liberdade.

Além disso, a aceção de educação apresentada nas bases curriculares mostra-se voltada para os quatro pilares que estruturam o seu conceito, que são: aprender a conhecer considerando relevante a construção do conhecimentos e o prazer de adquiri-los; aprender a fazer, em que se movimenta a teoria do que se aprende para a prática; aprender a viver com os outros, em que conviver com a sociedade é premissa para a construção do conhecimento e para a transformação desse conhecimento adquirido em ação; e aprender a ser, em que o fortalecimento do pensamento autônomo, crítico e reflexivo consiga incentivar a criatividade, contribuindo para que os conhecimentos possam ser adquiridos de forma que o educando se torne um sujeito ético na sociedade (CHILE, 2019c; DE LORS, 1996).

A segunda palavra foi “*sistema*”, que aparece 17 vezes no texto da lei. O vocábulo é utilizado acompanhado três vezes pela palavra “*educativo*” e uma vez pela palavra “*Educación*”, aparecendo sozinho 13 vezes. Etimologicamente a palavra está associada ao latim tardio “como *systema*, sobre a raiz grega *systema*, fundamentando a ideia de unificação sobre a ordem de uma série de coisas” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2022, *online*, tradução nossa). O dicionário associa sua definição à etimologia e traz como significado do verbete: “1. Conjunto de regras ou princípios sobre um assunto racionalmente ligados entre si. 2. Conjunto

de coisas que se relacionam de forma ordenada e que contribuem para um determinado objeto.

3. Conjunto de órgãos envolvidos em algumas das principais funções vegetativas”.

Os sentidos evidenciados na utilização da palavra “*sistema*” no decurso do texto estão relacionados à acepção de organização abrangente, que abarca todas as ações ligadas à educação na sociedade, sejam elas formais ou não formais. “[...] o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade”, “[...] E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isso é, que obrigam a todos os seus integrantes)” (SAVIANI, 2008, p. 03), como é possível verificar no Artigo 3º:

Artigo 3. O sistema educacional chileno é construído com base nos direitos garantidos na Constituição, bem como nos tratados internacionais ratificados pelo Chile e em vigor e, em particular, o direito à educação e a liberdade de ensino.

Também se inspira nos seguintes princípios:

- a) Universalidade e educação permanente. A educação deve estar disponível para toda as pessoas ao longo de suas vidas.
- b) Qualidade da educação. A educação deve garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições e circunstâncias, atinjam os objetivos gerais e os padrões de aprendizagem definidos na forma estabelecida por lei.
- c) Equidade do sistema educativo. **O sistema tenderá a garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de receber uma educação de qualidade, com atenção especial às pessoas ou grupos que necessitam de apoio especial.**
- d) Autonomia. **O sistema baseia-se no respeito e na promoção da autonomia dos estabelecimentos de ensino.** Consiste na definição e desenvolvimento dos seus projetos educativos, no quadro das leis que os regem.
- e) Diversidade. **O sistema deve promover e respeitar a diversidade de processos e projetos educacionais institucionais, bem como a diversidade cultural, religiosa e social das populações por ele atendidas.**
- f) Responsabilidade. Todos os atores do processo educacional devem cumprir seus deveres e prestar contas públicas quando for o caso.
- g) Participação. Os membros da comunidade educativa têm o direito de ser informados e de participar no processo educativo de acordo com as normas vigentes.
- h) Flexibilidade. **O sistema deve permitir a adaptação do processo à diversidade de realidades e projetos educacionais institucionais.**
- i) Transparência. **A informação desagregada do sistema educativo no seu conjunto, incluindo receitas e despesas e resultados académicos, deve estar à disposição dos cidadãos, ao nível do estabelecimento, comuna, província e etc.** região e país.
- j) Integração. **O sistema promoverá a incorporação de estudantes de diversas condições sociais, étnicas, religiosas, econômicas e culturais.**

k) Sustentabilidade. **O sistema promoverá o respeito ao meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais, como expressão concreta de solidariedade com as gerações futuras.**

l) Interculturalidade. **O sistema deve reconhecer e valorizar o indivíduo em sua especificidade e origem cultural, considerando sua linguagem, visão de mundo e história.** (CHILE, 2009, p. 02, tradução nossa, grifo nosso).

O termo refere-se, ainda, à estrutura da educação formal do país no que diz respeito às partes ou aos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada (MELLO, 2010), assim como mostra o Artigo 4º:

Artigo 4. O ensino básico e o ensino secundário são obrigatórios, devendo o Estado financiar um sistema gratuito destinado a assegurar o acesso a eles a toda a população, bem como gerar as condições de permanência no mesmo nos termos da lei. O sistema de ensino será de natureza mista, incluindo um próprio e administrado pelo Estado ou seus órgãos, e outro privado, seja ele subsidiado ou remunerado, assegurando aos pais e responsáveis a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino para seus filhos. É dever do Estado promover políticas educacionais que reconheçam e fortaleçam as culturas nativas.

É dever do Estado proteger os direitos dos pais e alunos, independentemente da dependência do estabelecimento que escolherem.

Da mesma forma, corresponde ao Estado tender a garantir a qualidade da educação, estabelecendo as condições necessárias para isso e verificando permanentemente o seu cumprimento; realizar a supervisão, prestar apoio pedagógico aos estabelecimentos e promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

É dever do Estado manter e fornecer informações desagregadas sobre a qualidade, cobertura e equidade do sistema e instituições educacionais.

É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão educacional, especialmente promovendo a redução das desigualdades decorrentes de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras. (CHILE, 2009, p. 02, tradução nossa, grifo nosso).

Por fim, o vocábulo é empregado no sentido de denotar redes de escolas, ou seja, “tem abrangência mais limitada, pois compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação” (MELLO, 2010, p. 10), que se expressa no detalhamento do Artigo 4º da LGE:

Sem prejuízo de suas demais atribuições, é dever do Estado que o sistema formado pelos estabelecimentos de ensino de sua propriedade proporcione uma educação gratuita e de qualidade, assente em um projeto educacional público, laico, ou seja, respeitador de toda expressão religiosa, e pluralista, que permita o acesso a toda a população e que promova a inclusão social e a equidade. (CHILE, 2009, p. 02, tradução nossa).

Compreende-se que todos os sentidos em que a palavra “*sistema*” se apresenta no texto da lei se concentram no contexto educacional, sendo, dessa forma: “produto da ação

sistematizada, isso é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada” (SAVIANI, 2010, p. 380).

Em seguida, a palavra que apresentou a maior frequência foi “*calidad*”. Esse termo vem do latim “*qualitas*” e é formado da seguinte forma: “A interrogativa *quae* (o quê) que está associada à raiz *kwo* (questão); o sufixo – *alis* (relativo a); o sufixo *itat* (i+dad, denota condição, qualidade de ser). Então, tudo junto, indica qualidade em relação ao que” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2022, *online*). No dicionário, dos vários significados que se atribui ao vocábulo, os que mais se aproximam dos sentidos utilizados para a educação são: “Propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a algo, que permitem julgar o seu valor; superioridade ou excelência; adequação de um produto ou serviço às características especificadas” (DICCIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2022, *online*, tradução nossa).

Ao avançar a reflexão sobre os sentidos conferidos à palavra “*calidad*”, numa perspectiva histórica, depreende-se que a interpretação da palavra ocupou a temática da educação na atualidade chilena, quando o ensino passou a ser entrelaçado aos interesses pautados em elementos associados ao contexto econômico, sócio-histórico e político, em que o discurso pedagógico passou a ser constituído por um projeto que visava legitimar os interesses do mercado (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015).

Partindo dessas reflexões, ao acompanhar Salvador (2020), pôde-se traçar os caminhos que os sentidos que a palavra “*calidad*” percorreu para chegar até a sua utilização associada à educação chilena. Para o autor, o referido vocábulo possui atualmente, sentido polissêmico e até mesmo subjetivo dependendo do espaço que vai ocupar.

O conceito de qualidade foi historicamente aplicado em múltiplos campos e disciplinas (Cubillos e Rozo, 2009); no entanto, desde o século XVIII até aos dias de hoje, preocupa-se sobretudo com “o desenvolvimento das organizações e da economia, dos negócios e do marketing” (Cerde e Opazo, 2013, p. 66). Foi nesse momento histórico, com o início da era industrial, que a oficina artesanal deu lugar às fábricas de produção em massa e surgiu a necessidade de fiscalizar a qualidade dos processos produtivos. Mais tarde, no final do século XIX, nos Estados Unidos, com o surgimento dos sistemas de produção em massa (taylorismo), as funções de planejamento e execução do trabalho foram totalmente separadas. O novo esquema causou uma diminuição na qualidade dos produtos manufaturados. Por isso, foi criada a função do inspetor, seguido pelos departamentos de controle de qualidade, para detectar possíveis defeitos nos produtos acabados e evitar que cheguem ao mercado. A este respeito, Cubillos e Rozo (2009) assinalam: “nessa fase, qualidade significa atacar os efeitos e não a causa [...] uma abordagem claramente correctiva” (p. 84). Assim começa **a primeira etapa** (grifo do autor) no desenvolvimento da qualidade: o controle de qualidade por inspeção.

Posteriormente, será incluído um controle estatístico de qualidade. Essa nova estratégia ou método foi iniciada pelo físico, engenheiro e estatístico Walter A. Shewhart, em 1924, tentando melhorar as linhas de produção em termos de relação custo-benefício, com a aplicação de funções estatísticas (Cubillos e Rozo, 2009). (SALVADOR, 2020, p. 52, tradução nossa).

Para Salvador (2020), a **segunda etapa** no desenvolvimento do sentido do vocábulo “*calidad*” indica que ele estava associado ao controle estatístico e foi muito utilizado pela indústria militar norte-americana, sendo chamado de garantia de qualidade. A terceira etapa figurou na década de 1980 e tinha como objetivo abranger todos os setores de uma organização, desde as finanças até os serviços prestados, produzindo a concepção de qualidade total. Na quarta e última etapa, o autor descreve a palavra como melhoria contínua da qualidade total que acompanhava as mudanças socioeconômicas pelas quais o mundo passava. “Como aponta Valdebenito (2011), o conceito de qualidade foi incorporado ao discurso econômico mercantil (neoliberal), tornando-se um de seus elementos significativos” (VALDEBENITO 2011 *apud* SALVADOR, 2020, p. 54).

No campo da educação, a palavra “*calidad*” começou a ser utilizada no século XX, baseando-se no conceito de qualidade utilizado no ambiente das fábricas, em que se valorava as ações. O vocabulário empregado se referia a serviços educativos, produtos educativos, associando essa concepção à lógica do mercado (SALVADOR, 2020).

Mais tarde, na década de 1960, a OCDE conecta a qualidade da educação a elementos que poderiam ser medidos de forma quantificável. E, ainda nesse período, o pesquisador James S. Coleman, encarregado pelo Departamento de Educação Norte-Americano, coordenou uma pesquisa em que investigou:

[...] existência ou não de igualdade nas oportunidades educacionais apresentadas por diferentes grupos sociais e culturais no país. Uma das conclusões do relatório é que “a variação no desempenho acadêmico estava fortemente relacionada ao ambiente familiar das crianças, mas quase nada aos gastos por aluno ou outras características mensuráveis da escola (Downey & Condron, 2016, p. 207). Essas evidências contradiziam absolutamente os postulados vigentes na época, baseados na Teoria do Capital Humano, e provocavam uma mudança qualitativa nas abordagens sobre a qualidade da educação. (SALVADOR, 2020, p. 59, tradução nossa).

Outro fato importante para o percurso do sentido da palavra “*calidad*” no campo da educação foi a crise econômica da década de 1970, em que se passou a refletir sobre a importância do capital humano para o desenvolvimento econômico (SALVADOR, 2020).

Ainda acompanhando essas reflexões, Salvador (2020) destaca as ideias de Bowles e Gintis, na sua obra “*Schooling in Capitalist America*”, publicada em 1976, na qual ponderam sobre a relação da educação e do trabalho com o sistema socioeconômico, concluindo que o sistema educativo não influi na promoção da desigualdade, mas conserva as relações socioeconômicas. A educação reproduz o *status quo*. Outros autores considerados importantes pelo autor foram Bourdieu e Passeron, que escreveram a obra “A reprodução” em 1975. Eles enfatizam que a educação reproduz e reforça a estrutura social, de maneira que a forma como se media qualidade acompanhava o contexto do período.

Na década de 1980, o sentido de qualidade começa a agregar elementos subjetivos, de forma que se passou a valorizar a criatividade, a tomada de decisões, bem como as habilidades e as competências socioemocionais. Nesse período, organismos internacionais priorizaram a importância do capital humano, sua educação formal e seu desenvolvimento laboral (SALVADOR, 2020).

À frente desse contexto histórico, para Salvador (2020), o sentido de qualidade na LGE absorveu as reflexões que se iniciaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Unesco em Jomtien (Jamaica) em 1990; no Fórum Mundial de Educação, que a Unesco promoveu em Dakar (Senegal) em 2000, em que “é unânime a importância de se alcançar uma educação de boa qualidade”; e, por fim, já no século XXI, na Declaração pública aprovada em 2015, no Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco juntamente com Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Pnud, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em Incheon (Coreia), em que se discute a nova educação para 2030, com o título “Educação 2030 Declaração de Incheon: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016), cujo o propósito é que:

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). (UNESCO, 2016, p. 08, tradução nossa).

Tais ideias estão expressas nos artigos 1º, item “b” e parágrafo 3º, 4º, 6º, 37º e 39º da LGE, que seguem o que foi apresentado pelas declarações internacionais, como a importância do acesso, da equidade, da formação de professores, do alcance dos padrões propostos por esses organismos externos mundiais, para se pensar numa educação laica, para todos, voltada para as necessidades da sociedade e que possa favorecer toda a sociedade.

A palavra que apresentou 13 ocorrências no texto foi “*enseñanza*”. Sua origem etimológica vem do termo em latim “*insignare*”, que, por sua vez, é formado por *in* (in) e *signare* (indicar). *Signare* vem de *signum* (sinal, indicação ou marca), e *signum* vem do indo-europeu *sekw*, que significa seguir. Tudo isso transmite a ideia de indicar uma direção a seguir (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2022, *online*, tradução nossa).

No Dicionário da Real Academia Espanhola (DICCIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2022, *online*, tradução nossa), a palavra possui os seguintes significados: “Ação e efeito do ensino; sistema e método de dar instruções; exemplo, ação ou evento que serve de experiência, ensinando ou alertando como agir em casos análogos; conjunto de conhecimentos, princípios, ideias, etc., que são ensinados a alguém”.

O texto traz a palavra “ensino” valendo-se de três sentidos, sendo, em alguns momentos, “Ação ou efeito de ensinar”, como se apresenta no artigo 2º: “A educação se manifesta por meio da educação formal ou regular, educação não formal e educação informal” (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa).

Assim, a lei usa o sentido de *enseñanza* para denotar a intencionalidade de utilizar o vocábulo em direção ao ato de transmissão de conhecimentos seja de maneira formal (a partir das instituições públicas e privadas por meio do planejamento e avaliações sistematizadas), não formal e por meio do compartilhamento e expansão do conhecimento.

Em outro momento, a lei utiliza o vocábulo para apresentar a palavra *enseñanza* como um “conjunto de conhecimentos, princípios, ideias, que se ensinam a alguém”, como, por exemplo, no artigo 2º:

A instrução formal ou regular é aquela que está estruturada e ministrada de maneira sistemática e sequencial. Está constituído por níveis e modalidades que garantem a unidade do processo educativo e facilitam a sua continuidade ao longo da vida das pessoas. A educação não formal é qualquer processo de formação, realizado através de um programa sistemático, não necessariamente avaliado e que pode ser reconhecido e verificado como uma aprendizagem valiosa, podendo, em última análise, conduzir à certificação. (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa).

Em outro ponto da lei, utiliza-se o verbete com o sentido de “sistema e método de dar instrução” quando se refere à *enseñanza* como parte da organização pedagógica escolar, ou para demonstrar os níveis de ensino que organiza o sistema educativo chileno.

“*Formación*” foi a palavra que se apresentou, com regularidade, 12 vezes no texto da lei. Etimologicamente, essa palavra “vem do latim *formatio* e significa ‘ação e efeito de formar. Seus componentes léxicos são: *forma* (figura, imagen), mais o sufixo *-ción* (ação e efeito).” Conforme Dicionário Etimológico (2022, *online*, tradução nossa), o vocábulo significa “Ação e efeito de formar, ou formar-se”.

Do ponto de vista pedagógico, *formación* tem uma relação íntima com o conceito de *educación*. Depreende-se que seus sentidos chegam a ser complementares no texto da lei. A *formación* envolve um sentido amplo dentro do conceito de *educación*, e que se caracteriza por ser um processo extenso que abrange a transmissão, para além de conhecimentos, também de valores, ideias e percepções em todas as áreas da vida.

O texto apresenta dois sentidos para o vocábulo: primeiro, como a ação de transmissão de conhecimentos específicos ligados a uma área específica do conhecimento, como demonstra o Artigo 20º da LGE:

Art. 20. O Ensino Secundário é o nível de ensino que atende à população escolar que tenha concluído o nível de ensino básico e tem por finalidade assegurar que cada aluno amplie e aprofunde sua formação geral e desenvolva os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam exercer a cidadania ativa e integrar-se na sociedade, definidos pelas bases curriculares que são determinadas de acordo com esta lei. Este nível educacional oferece uma formação geral comum e uma formação diferenciada. São elas as humanísticas-científicas, técnico-profissionais e artísticas, ou outras que possam ser determinadas através das referidas bases curriculares. (CHILE, 2009, p. 05, tradução nossa).

O termo é empregado, num sentido mais amplo, o segundo, superando a ideia de transmissão de conhecimentos, mas denotando um conjunto de informações materiais, técnicas e subjetivas importantes para a constituição do ser humano de forma integral (CHILE, 2020), apresentado no Artigo 9º da LGE:

Artigo 9º. A comunidade educativa é um grupo de pessoas que, inspiradas por um propósito comum, constituem uma instituição educativa. Este objetivo comum é contribuir para a formação e aprendizagem de todos os alunos que a integram, tendendo a assegurar o seu pleno desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico. A finalidade compartilhada da comunidade se expressa na adesão ao projeto educacional do estabelecimento e suas regras de convivência estabelecidas no regimento interno. Este

regulamento deve permitir o exercício efetivo dos direitos e deveres indicados nesta lei. (CHILE, 2009, p. 03, tradução nossa).

O adjetivo “*curriculares*” aparece 9 vezes no texto na forma plural. Para a pesquisa da sua etimologia e de seu significado, optou-se por utilizar a sua forma substantiva e singular. De acordo com Ospina, currículo vem de “*curriculum*”, que

é uma palavra latina. É neutro (-um), e é plural (currículo). A terminação “...ulu...” nos alerta que é um diminutivo. Vem da palavra CURSUS, que significa carreira, curso. Portanto, currículo passaria a significar “correr”, “curso”, “cursus honorum”, o curso, carreira ou caminho “de honra”, aquele seguido pelo cidadão que foi ocupando, por sucessivas eleições, as magistraturas republicanas, de prefeito a cônsul. Assim, pode-se pensar que o “cursus” dos jovens era apenas um “currículo”, ou curso/carreira menor. (OSPINA, 2010, p. 01, tradução nossa).

A Inglaterra manteve o termo currículo tradicionalmente como um conjunto de disciplinas que são ensinadas/aprendidas nas escolas. Os países de língua inglesa, especialmente os Estados Unidos da América, preservaram a tradição escolar inglesa. Nesse contexto, iniciaram-se os estudos acadêmicos sobre o currículo extrapolando seu significado para um plano educacional geral ou específico que apresenta objetivos relacionados aos pontos de vista, as ideias, valores sociais, antropológicos, pedagógicos e psicológicos, incorporando nas ações escolares finalidades e propósitos culturais da sociedade (GERÓN, 2011).

Compreende-se que, a partir da construção desse conceito, o currículo se relaciona com a intencionalidade que uma determinada sociedade tem, qual o seu perfil de cidadão (MELENDÉZ, 2015). O currículo ganha uma posição importante, pois, ao balizar o que se espera do estudante, se transforma em ferramenta de planejamento sob uma perspectiva sociopolítica, impulsionando o conceito de currículo para além do que foi proposto desde a idade média, que era a estrutura formal dos conteúdos que seriam utilizados pelas escolas, mas englobando todo o planejamento que envolve os aspectos contextuais, objetivos, subjetivos políticos, éticos, econômicos e sociais dos conteúdos escolhidos (MELENDÉZ, 2015).

Na lei, a palavra aparece com dois sentidos, sendo que um deles está relacionado a apresentar conteúdos específicos, como mostram os artigos 37º e 39º a seguir:

Art. 37. As avaliações nacionais e internacionais serão desenvolvidas de acordo com um plano de, no mínimo, cinco anos, elaborado pelo Ministério da Educação, aprovado após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, emitido nos termos do artigo 53. **O plano deve considerar as áreas curriculares sujeitas a avaliação, as notas do ensino fundamental e**

médio que são aferidas, a periodicidade da avaliação e as principais desagregações e formas de reporte de resultados

Art. 39. Da mesma forma, por decreto supremo do Ministério da Educação, os critérios, as orientações e o procedimento para a certificação de **aprendizagens, habilidades e aptidões, e para a promoção de um curso para estudantes com necessidades educacionais especiais que durante seus processos educativos requeiram adaptações curriculares.** (CHILE, 2009, p. 10, tradução nossa, grifo nosso).

Na maioria das vezes, o termo aparece com o sentido de programa que abrange não somente os conteúdos específicos, mas um planejamento em torno dos vários prismas que circundam o currículo, como nos artigos 20º, 31º e 37º:

Artigo 20. O Ensino Secundário é o nível de ensino que atende à população escolar que tenha concluído o nível de ensino básico e tem por finalidade assegurar que cada aluno amplie e aprofunde sua formação geral e desenvolva os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam exercer a cidadania ativa e integrar-se na sociedade, definidos pelas bases curriculares que são determinadas de acordo com esta lei. Este nível educacional oferece uma formação geral comum e uma formação diferenciada. São elas as humanísticas-científicas, técnico-profissionais e artísticas, ou outras que venham a ser determinadas através das referidas bases curriculares.

Art. 31. Caberá ao Presidente da República, por meio de decreto supremo do Ministério da Educação, com prévia aprovação do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as bases curriculares dos ensinos pré-escolar, básico e secundário. Estes definirão, por ciclos ou anos, respetivamente, os objetivos de aprendizagem que permitam atingir os objetivos gerais para cada um dos níveis estabelecidos na presente lei. As bases curriculares aprovadas devem ser publicadas integralmente no Diário Oficial.

Artigo 37. A Agência de Qualidade da Educação será responsável pela concepção e implementação do sistema nacional de avaliação do aproveitamento escolar. Esta medição irá verificar o grau de cumprimento dos objetivos gerais através da medição dos padrões de aprendizagem referidos nas bases curriculares nacionais para o ensino básico e secundário. A Agência deve dispor de instrumentos válidos e confiáveis para essas avaliações, que sejam aplicadas periodicamente a pelo menos um curso, tanto do nível básico quanto do ensino médio, e reportar os resultados obtidos. Essas medições devem informar sobre a qualidade e a equidade na realização da aprendizagem em nível nacional. (CHILE, 2009, p. 05, tradução nossa).

Por fim, a última palavra selecionada foi “*diversidade*”, com 07 ocorrências no texto da lei. De acordo com dicionário de etimologia, o vocábulo:

Está registrado em francês antigo como *diverse*, no latim *diversitas*, *diversitatis*, entendendo tanto a ideia de pluralidade quanto de confronto (como expresso pelo verbo divergir, com o qual várias das raízes linguísticas são compartilhadas, porque a diversidade é apreciada. precisamente as diferenças) associadas ao particípio *diversus*, no que diz respeito ao verbo *diversere*, em torno de diferir ou mudar, permitindo que este último termo seja

desarmado no prefixo di-, capaz de atuar como signo de divisão ou origem, e o verbo *vertĕre*, que se refere à palavra *pour*, de origem indo-europeia *wer*, para torcer ou girar; finalmente o sufixo *-dad* é detectado, que responde às formas latinas *-tas* e *-ātis*, dependendo da qualidade. (DICCIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2022, *online*, tradução nossa).

No Dicionário da Real Academia Espanhola (DICCIONÁRIO DE LÍNGUA ESPANHOLA, 2022, *online*), a palavra “*diversidad*” possui dois significados que se relacionam: “*Variedad, desemejanza, diferencia. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas*”. Essa relação é explicada por sua etimologia e utilizada para dar sentido ao vocábulo na lei. A LGE traz a palavra “*diversidad*” com a ideia tanto de sortimento como de confronto. Quando se tem pluralidade, há possibilidade de que o sujeito se encontre em meio a essa variedade e dessemelhanças, relacionando a ideia de pluralidade à noção de distinção, que nos leva a pensar na diversidade como a expressão da diferença. E é nessa acepção que a palavra é utilizada no texto da lei, quando se apresenta no Artigo 2º:

Art. 2º. A educação é o processo de aprendizagem permanente que abrange as diferentes etapas da vida das pessoas e que tem por finalidade alcançar seu desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, por meio da transmissão e cultivo de valores, conhecimentos e Habilidades. Está enquadrado no respeito e valorização dos direitos humanos e liberdades fundamentais, da diversidade multicultural e da paz, e da nossa identidade nacional, permitindo que as pessoas vivam plenamente, vivam juntas e participem de uma forma responsável, tolerante, solidária, democrática e atuantes na comunidade, e trabalhar e contribuir para o desenvolvimento do país. (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa).

Ao reconhecer a diversidade, a lei movimenta a educação para uma direção em que a uniformidade cultural e identitária seja algo não mais pertencente à prática pedagógica, e essa prática deve se fundamentar nos preceitos dos direitos humanos e nas liberdades fundamentais.

A *diversidad* se apresenta na LGE, em seu artigo 3º, alínea “e”, como um princípio:

e) O sistema deve promover e respeitar a diversidade de processos e projetos educacionais institucionais, bem como a diversidade cultural, religiosa e social das populações por ele atendidas. (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa).

Com o objetivo de dar atenção e viabilidade à diversidade, a lei a define como uma premissa da educação que deve ser respeitada e valorizada.

A equidade educacional não é uma fórmula automática para gerar equidade social, mas, a proposta inversa é correta: não haverá equidade social sem equidade educacional. Há evidências estatísticas no mundo de que a equidade

educacional está altamente correlacionada com a equidade social. (CHILE, 2020, p. 02, tradução nossa).

Essa orientação procura acompanhar o contexto sócio-histórico em que vive a sociedade atual, considerando a educação como ferramenta importante para a efetividade da equidade social, pois a diversidade é uma das dimensões que contribui para a formação do estudante autônomo crítico, que possa de se relacionar positivamente com o mundo e com o outro, capaz de transformar a sociedade.

3.3.2.2 Segunda etapa

3.3.2.2.1 *Função social*

O terceiro artigo da LGE versa sobre os princípios que devem balizar o sistema educativo chileno, baseando-se nos direitos humanos que já se apresentam nos tratados internacionais firmados pelo Chile:

Artigo 3. O sistema educacional chileno é construído com base nos direitos garantidos na Constituição, bem como nos tratados internacionais ratificados pelo Chile e em vigor e, em particular, o direito à educação e a liberdade de ensino. também se inspira nos seguintes princípios: a) **Universalidade** e educação permanente. A educação deve estar disponível para todas as pessoas ao longo de suas vidas. b) **Qualidade da educação**. A educação deve tender a que todos os alunos, independentemente das suas condições e circunstâncias, atinjam os objetivos gerais e os padrões de aprendizagem definidos na forma estabelecida por lei. c) **Equidade** do sistema educativo. O sistema tenderá a garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de receber uma educação de qualidade, com atenção especial às pessoas ou grupos que necessitam de apoio especial. d) **Autonomia**. O sistema baseia-se no respeito e na promoção da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Consiste na definição e desenvolvimento dos seus projetos educativos, no quadro das leis que os regem. e) **Diversidade**. O sistema deve promover e respeitar a diversidade de processos e projetos educacionais institucionais, bem como a diversidade cultural, religiosa e social das populações por ele atendidas. f) **Responsabilidade**. Todos os atores do processo educacional devem cumprir seus deveres e prestar contas públicas quando for o caso. g) **Participação**. Os membros da comunidade educativa têm o direito de ser informados e de participar no processo educativo de acordo com as normas vigentes. h) **Flexibilidade**. O sistema deve permitir a adaptação do processo à diversidade de realidades e projetos educacionais institucionais. i) **Transparência**. A informação desagregada do sistema educativo no seu conjunto, incluindo receitas e despesas e resultados académicos, deve estar à disposição dos cidadãos, ao nível do estabelecimento, comuna, província, região e país. j) **Integração**. O sistema promoverá a incorporação de estudantes de diversas condições sociais, étnicas, religiosas, económicas e culturais. k)

Sustentabilidade. O sistema promoverá o respeito ao meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais, como expressão concreta de solidariedade com as gerações futuras. 1) **Interculturalidade.** O sistema deve reconhecer e valorizar o indivíduo em sua especificidade e origem cultural, considerando sua linguagem, visão de mundo e história. (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa, grifo nosso).

O referido artigo traz, em seu conteúdo, o destaque à ideia do direito à universalidade da educação, primando para isso a preocupação com a qualidade, a autonomia, a diversidade, a responsabilidade, a equidade, a participação, a flexibilidade, a transparência, a integração, a sustentabilidade e a interculturalidade.

A referência à universalidade, no conteúdo da lei, já mostra um avanço nas discussões chilenas quanto ao respeito ao acesso e às diferenças da comunidade escolar, aos seus projetos e aos processos institucionais e culturais e está na legislação diretamente relacionada às preocupações com a qualidade educativa.

No entanto, o texto traz o entendimento de que o conceito de qualidade na educação deve estar voltado para a democratização educacional e para o bom desempenho dos estudantes definidos por padrões nacionais e internacionais, ou seja, está voltado para o acesso dos estudantes ao sistema escolar e para o alcance universal de estândares definidos por bons resultados alcançados em avaliações nacionais, internacionais, ou outros padrões estabelecidos nas legislações que devem medir quantitativamente os seus desempenhos.

Os documentos elaborados após a LGE²⁶ já apresentam avanços no que diz respeito às concepções humanista e de formação do ser humano integral, mas, na Constituição Federal vigente, os artigos que a constituem ainda não conduzem às evoluções que se apresentam nos referidos documentos. E, nesse caminho, a LGE, em grande medida, ainda apresenta visões que acompanham a redação constitucional.

Sendo assim, outros documentos complementares elaborados após a publicação da LGE mostram essa evolução anteriormente relatada, o que acarreta uma discrepância entre o que recomendam as leis elaboradas ao longo do tempo, o que interfere diretamente nas ideias construídas e no que é praticado em relação ao sistema educativo chileno.

Partindo dessa ideia, depreende-se que o Chile busca alcançar a universalidade tanto em termos numéricos (números de estudantes acessando a escola) quanto da qualidade educativa.

²⁶ Documentos elaborados após a aprovação da LGE, que contribuem para as reflexões sobre a educação no Chile: Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad, Educar en la diversidad, Temario abierto educación inclusiva, Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum. Outros documentos relacionados à temática podem ser acessados no *site* do ministério da educação do Chile. Disponível em: <https://especial.mineduc.cl/documentacion/documento-escuela-mundo-diversidad/>. Acesso em: 24 maio 2021.

Se as duas premissas (universalidade e qualidade) não são desenvolvidas de maneira complementar, em outras palavras, se o aumento do número de estudantes nas escolas e os seus desempenhos não forem definidos por políticas voltadas para o aumento do investimento financeiro, humano e pedagógico e se o objetivo estiver centrado apenas no alcance dos padrões quantitativos delimitados em algumas leis e já superadas em outros documentos, essa lógica associa o sentido de universalidade e qualidade a uma perspectiva eminentemente desigual e segregadora (ARELLANO, 2001).

Os artigos 4 e 22 reforçam a preocupação chilena de garantir a universalidade e a qualidade do sistema escolar e adicionam a essa atenção a importância da defesa da equidade e inclusão.

Artigo 4°. A educação é um direito de todas as pessoas. Os pais têm preferencialmente o direito e o dever de educar os filhos; ao Estado, o dever de conferir proteção especial ao exercício desse direito e, em geral, à coletividade, o dever de contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação.

Sem prejuízo de suas demais atribuições, é dever do Estado que o sistema formado pelos estabelecimentos de ensino de sua propriedade proporcione uma educação gratuita e de qualidade, assente em um projeto educacional público, laico, ou seja, respeitador de toda expressão religiosa, e pluralista, que permite o acesso a toda a população e que promova a inclusão social e a equidade.

É dever do Estado manter e fornecer informações desagregadas sobre a qualidade, cobertura e equidade do sistema e instituições educacionais.

É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão educacional, especialmente promovendo a redução das desigualdades decorrentes de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras.

É dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão educacional, especialmente promovendo a redução das desigualdades decorrentes de circunstâncias econômicas, sociais, étnicas, de gênero ou territoriais, entre outras.

Artículo 22.- Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a educación. Constituyen modalidades a educación especial ou diferenciada, a educação de adultos e as criadas de acordo com o disposto no artigo 35 desta lei. Tanto as bases curriculares quanto os critérios ou diretrizes para construir os ajustes curriculares devem ter a aprovação do Conselho Nacional de Educação, conforme procedimento estabelecido no artigo 53. (CHILE, 2009, p. 02, tradução nossa).

Há que se considerar a referência à equidade um progresso nas discussões sobre universalidade, acesso e respeito às diferenças e à diversidade, porém o texto traz a equidade e a igualdade como sinônimos (que é um erro conceitual, visto que igualdade e equidade possuem

significados distintos) à medida que cita o interesse em “assegurar a igualdade de oportunidades”, “que procuram responder a necessidades específicas de aprendizagem, pessoais ou contextuais, com o objetivo de garantir a igualdade no direito à educação” (CHILE, 2009, p. 05, tradução nossa).

Para alcançar a equidade num grupo social que apresenta os mais diversos e diferentes sujeitos (que possuem diferenças sociais, físicas, culturais e econômicas), que necessitam de atendimentos e atenção diferenciados para que possam ter condições de crescimento equiparado, faz-se necessário considerar as diferenças no momento da oferta educacional. Oportunidades iguais para sujeitos diferentes geram a desigualdade.

Outros documentos, como o “*Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos inclusión y equidad: Un desafío permanente para la labor directiva*” (CHILE, 2019e), produzido pelo Mineduc, procuram minuciar as orientações da lei, refletindo sobre a importância da equidade, detalhando essa dimensão como parte primordial para o alcance da qualidade na educação chilena, distanciando o seu sentido de igualdade e aproximando-o de justiça social, indicando a profundidade e a diversidade subjetiva da sociedade que se reflete nos espaços escolares e requer que mecanismos como a exclusão e a discriminação sejam identificados, para que se possa refletir e questionar o “referente estudantil homogêneo e normalizador construídos nesses ambientes” (CHILE, 2019e, *online*, tradução nossa).

O artigo 37 da LGE apresenta a *Agencia de Calidad de la Educación* responsável por criar e administrar o sistema de avaliação das aprendizagens, com o fim de acompanhar o alcance dos objetivos propostos pelas bases curriculares nacionais, bem como garantir dados que possam contribuir para a qualidade e equidade na educação chilena.

Artigo 37. A Agência de Qualidade da Educação será responsável pela concepção e implementação do sistema nacional de avaliação do aproveitamento escolar. Esta medição irá verificar o grau de cumprimento dos objetivos gerais através da medição dos padrões de aprendizagem referidos nas bases curriculares nacionais do ensino básico e secundário. A Agência deve dispor de instrumentos válidos e confiáveis para essas avaliações, que sejam aplicadas periodicamente em pelo menos um curso, tanto do nível básico quanto do ensino médio, e reportar os resultados obtidos. Essas medições devem informar sobre a qualidade e a equidade na realização da aprendizagem em nível nacional. (CHILE, 2009, p. 10, tradução nossa).

A qualidade e equidade serão avaliadas a partir dos padrões produzidos por meio das avaliações aplicadas pela *Agencia de Calidad de la Educación*. Depreende-se que o artigo propõe a criação de meios que possam produzir possibilidades de avaliar em quais medidas as

ações propostas alcançam as finalidades e os princípios definidos para educação chilena, entre elas: a qualidade educativa e a equidade.

3.3.2.2.2 *Função política e cultural*

O século XXI, para a educação chilena, teve um início permeado por um processo de mudanças tanto em relação ao funcionamento das instituições quanto à sua estrutura regulatória e curricular.

O país manteve a mesma estrutura educacional desde os anos de 1980 em que as escolas eram formadas por escolas públicas, subvencionadas e privadas e que o sistema educacional se dividia em etapas, mas a insatisfação popular, principalmente dos movimentos estudantis, conseguiu com suas manifestações instigar as mudanças que se iniciaram pela reformulação das normas que regem a educação no país.

Para a educação média em especial, a LGE trouxe mudanças significativas ao substituir a *Loce*, pois a rigidez imposta pelo modelo implantado na ditadura militar mantinha a segregação e a desigualdade do sistema educacional. Porém, mesmo com a mudança de norma educacional, a constituição elaborada no período ditatorial foi mantida. Dessa forma, a *Consertación* conservava a mesma estrutura implementada pelo governo déspota de Augusto Pinochet (1973-1990).

A Confederação dos Estudantes do Chile (Confech) e muitos intelectuais do país, como Adrião (2009), Assaél (2015), Atria (2017), Brito (2011), Donoso (2011), Donoso, Castro e Alarcón (2015), Figueiroa (2013), Oliva (2010), Rojas (2010), Ruderer (2010), Silva *et al.* (2017), Villalobos e Quaresma (2015) e Zibas (2008), refletem que a desigualdade e a segregação social ainda são o maior problema dentro do sistema educacional.

Depreende-se que, mesmo que tenham se construídos objetivos de melhoria do sistema educacional a partir da LGE, as normas ainda ligadas a uma constituição da ditadura não trouxeram mudanças no que diz respeito à equidade tão desejada pela sociedade. Para isso, o país implementou a organização de uma nova constituinte que visa adequar os objetivos sociais rumo à equidade, à tão desejada qualidade e à diminuição da segregação social, principalmente no setor educacional.

Atualmente, o Chile tenta fazer um caminho contrário e organiza a reformulação de sua constituição para que a nova carta se adeque à lei educacional inovadora que já possui. A *Convención Constituyente de Chile* eleita pelo voto popular apresentou, no dia 4 de julho de

2022, a conclusão da proposta de uma nova Carta Magna para o país. O texto foi submetido a um plebiscito no dia 4 de setembro deste ano, porém, não foi aprovado.

A proposta possuía 390 artigos e trazia a maior inovação para a educação chilena dos últimos 50 anos, que foi definir novas bases para a educação chilena em que dá maior prioridade à universalidade, à equidade e à ampliação do sistema público, em estrutura e investimentos, conforme mostram o artigo 35, em sua íntegra, e o artigo 36, nos itens 7 e 8, apresentados respectivamente:

Art. 35

1 Toda pessoa tem direito à educação. A educação é um dever primordial e inevitável do Estado.

2 A educação é um processo de formação e aprendizagem permanente ao longo da vida, indispensável para o exercício dos demais direitos e para a atividade científica, tecnológica, econômica e cultural do país.

3 Seus fins, são a construção do bem comum, da justiça social, do respeito aos direitos humanos e da natureza, à consciência ecológica, a convivência democrática entre os povos, a prevenção da violência e discriminação, assim como a aquisição de conhecimentos, o pensamento crítico, a capacidade criadora e o desenvolvimento integral das pessoas, considerando suas dimensões cognitiva, física, social e emocional.

4 A educação se rege pelo princípio de cooperação, não discriminação, justiça, inclusão, participação, solidariedade, interculturalidade, enfoque de gênero, pluralismo e os demais princípios consagrados na Constituição. Tem um caráter não sexista e se desenvolve de maneira contextualizada considerando a pertinência territorial, cultural e linguística.

5 A educação está voltada para a qualidade, entendida como o cumprimento de seus fins e princípios,

6 A lei estabelecerá a forma em que estes fins e princípios deverão materializar-se em condições de equidade nas instituições educacionais e nos processos de ensino.

7 A educação é de acesso universal em todos os seus níveis e obrigatória desde a educação básica, até a educação média.

Art. 36

7 A escola pública constitui o eixo estratégia do Sistema Nacional de Educação; sua ampliação e fortalecimento é um dever primordial do Estado, para o qual, articulará, gestionará e financiará um Sistema Educacional Público, de caráter laico e gratuito, composto por estabelecimentos e instituições estatais de todos os níveis e modalidades educativas.

8 O Estado deve financiar este sistema de forma permanente, direta, pertinente e suficiente, através de aportes basais a fim de cumprir plena e equitativamente com os fins e princípios da educação. (CHILE, 2022, p. 10, tradução nossa).

Essa mudança na constituição tinha como proposta, trazer novas discussões sobre a LGE, de modo a tornar seu cumprimento mais efetivo, visto que ela estaria mais adequada aos princípios da nova constituição.

Novamente a atenção das organizações estudantis gerou movimentos com o fim de garantir o direito à educação, a aprovação da nova Carta Magna, bem como as discussões sobre alterações e cumprimento da LGE.

A proposta da nova constituição tinha a intenção de reforçar o que já estava definido no artigo 31 da LGE, pois ele aponta, em suas disposições transitórias, no 28º item, que o Presidente da República deveria elaborar projetos de lei que definiriam mudanças nos sistemas do país, incluindo, dentre eles, o sistema educacional.

Art. 31. Caberá ao Presidente da República, por meio de decreto supremo do Ministério da Educação, com prévia aprovação do Conselho Nacional de Educação, estabelecer as bases curriculares dos ensinamentos pré-escolar, básico e secundário. Estes definirão, por ciclos ou anos, respectivamente, os objetivos de aprendizagem que permitam atingir os objetivos gerais para cada um dos níveis estabelecidos na presente lei. As bases curriculares aprovadas devem ser publicadas integralmente no Diário Oficial. O Conselho Nacional de Educação aprovará as bases curriculares de acordo com o procedimento do artigo 53, assegurando que os objetivos de aprendizagem contemplados sejam relevantes, atuais e coerentes com os objetivos gerais estabelecidos na lei. Da mesma forma, deve-se notar que os objetivos de aprendizagem apresentados são adequados à idade dos alunos, são claramente sequenciados e podem ser abordados nas horas letivas disponíveis em cada nível e modalidade, e são adequados ao tempo de livre disposição marcado no mesmo deste artigo. (CHILE, 2009, p. 08, tradução nossa).

A norma reforçaria, ainda, no artigo 20, a indicação para que a formação humana integral, voltada para o desenvolvimento cidadão do estudante e para a sua integração com a sociedade, fosse definida pelas bases curriculares por meio da formação geral e de formações específicas:

Art. 20. A educação média é o nível educacional que atende a população escolar que tenha finalizado o nível de educação básica e tem por finalidade procurar que cada aluno expanda e aprofunde sua formação geral e desenvolva seus conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam exercer uma cidadania ativa e integrar-se à sociedade, os quais são definidos pelas bases curriculares que se determinam em conformidade a esta lei. Estas são a humanístico-científica, Técnico profissional e artística, ou outras que se poderão determinar através das referidas bases curriculares. (CHILE, 2009, p. 05, tradução nossa).

A LGE preocupa-se em garantir que a formação dos jovens estudantes possa trazer benefícios sociais para os sujeitos e para a sociedade. Dessa forma, a referida lei determina que sejam trabalhados nas escolas os projetos de vida, como um componente curricular que esteja relacionado às competências e habilidades socioemocionais expressas nas bases curriculares

que auxiliem o estudante a fim de que ele possa construir, de maneira autônoma e com preocupação social e ética, sua trajetória profissional e pessoal, permitindo-lhe olhar para o futuro, conforme aponta a letra “b” do artigo 3, e “desenvolver planos de vida e projetos pessoais, com discernimento sobre os próprios direitos, necessidades e interesses, assim como sobre as responsabilidades com os demais e, em especial, no âmbito da família” (CHILE, 2009, p. 01).

A Base Nacional Comum Curricular, mesmo já indicando progressos no que se refere ao que era preconizado antes da sua aprovação, também deverá sofrer mudanças, em se tratando dos direitos e objetivos de aprendizagem que fundamentam a educação média. Dessa forma, destaca-se que a formulação da norma que define a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, que nesse caso é a LGE, deve acompanhar o contexto sócio-histórico e político costurado na conjuntura chilena e passar por uma reestruturação.

3.3.2.2.3 *Função econômica*

O 20º artigo da LGE apresenta as finalidades da educação média:

Artigo 20. O Ensino Secundário é o nível de ensino que **atende à população escolar que tenha concluído o nível de ensino básico** e tem por finalidade **assegurar que cada aluno amplie e aprofunde sua formação geral e desenvolva os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhe permitam exercer a cidadania activa e integrar-se na sociedade, definidos pelas bases curriculares que são determinadas de acordo com esta lei. Este nível educacional oferece uma formação geral comum e uma formação diferenciada.** São elas as humanísticas-científicas, técnico-profissionais e artísticas, ou outras que venham a ser determinadas através das referidas bases curriculares. A formação humanista-científica diferenciada visa o aprofundamento de áreas de formação geral de interesse dos alunos. A formação técnico-profissional diferenciada está orientada para a formação em especialidades definidas em função dos perfis de graduação em diferentes setores econômicos de interesse dos alunos. A formação artística diferenciada está orientada para uma formação especializada definida em termos de perfis de graduação nas diferentes áreas artísticas de interesse dos alunos. Esse ensino permite, por outro lado, que o aluno continue seu processo educacional formal por meio do ensino superior ou ingresse na vida profissional. (CHILE, 2009, p. 05, tradução nossa, grifo nosso).

Esse artigo estabelece que, como finalidade, a educação média deve atender aos estudantes que tenham concluído a educação básica, para que esses jovens possam: aprofundar os conhecimentos gerais que concorram para a formação “espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico das pessoas, mediante a transmissão e o cultivo de valores,

conhecimentos e destrezas” (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa), bem como desenvolver habilidades e conhecimentos específicos para se inserir como cidadãos ativos e críticos na sociedade, além de atuar laboralmente colaborando para o desenvolvimento do país “em um marco de respeito e valoração dos direitos humanos, as liberdades fundamentais, a diversidade cultural, a paz e a identidade nacional” (CHILE, 2009, p. 01, tradução nossa).

As políticas educacionais são influenciadas pelas orientações dos organismos internacionais. Desde a década de 1980, os discursos desses organismos são de que há estreita relação da educação com o desenvolvimento socioeconômico dos países. Sendo assim, o objetivo maior passa a ser a formação do capital humano (SOARES, 2020). Dessa forma, alinham-se as finalidades e os propósitos educacionais chilenos às orientações definidas pelos organismos internacionais.

Isso posto, o artigo 20º da LGE, fundamentado nas conferências internacionais e nos acordos dos quais o Chile é signatário, define que o principal fim da educação média será a inserção ativa do cidadão na sociedade, bem como a sua integração às necessidades econômicas que essa sociedade necessita.

Já o artigo 30º, em sua alínea “e”, trata da importância de desenvolver o protagonismo e a proatividade dos jovens com o fim de que possam formar capacidades empreendedoras, contribuindo, assim, para: “e) Desenvolver competências e hábitos empresariais, competências e qualidades que lhes permitam contribuir com o seu trabalho, iniciativa e criatividade para o desenvolvimento da sociedade” (CHILE, 2009, p. 10, tradução nossa).

Destaca-se que as ideias de empreendedorismo e proatividade já figuram nos documentos internacionais desde 1985:

[...] o discurso do protagonismo juvenil já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins dos anos 90, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo. Durante a década de 90, o termo protagonismo apareceu vez ou outra nos documentos internacionais até que, em março de 2001, a expressão completa – protagonismo juvenil – foi alçada ao título da publicação *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del Cono Sur*. (CEPAL; UNESCO, 2001).

A partir da década de 1990, os regimes ditatoriais latino-americanos foram substituídos por regimes democráticos, produzindo mudanças sociais e políticas na América Latina, o que gerou um processo de competitividade dentro dos países (que possuíam democracias frágeis) com o intuito de acompanhar o mercado mundial e as ideias neoliberais. Nesse contexto, de acordo com Coraggio (1998), a definição de sucesso individual passa a ser o triunfo sobre o

outro e, em escala nacional, há a divulgação da ideia de uma competitividade saudável, sustentável e que pressupunha investimentos em capital humano (SOARES, 2020, p. 03).

Os organismos internacionais ganharam força e suas ideias foram acompanhadas pelos países latino-americanos, influenciando as políticas internas e orientando a economia para uma vertente mais voltada aos preceitos neoliberais (GHIDINI; MORMUL, 2022):

A influência neoliberal ampla constituiu um projeto econômico e social para os países latino-americanos que não foi criado internamente; ao contrário, foi fruto de recomendações e interesses político-econômicos de outras nações e de organismos internacionais. Redefinindo o papel do Estado de maneira geral, o neoliberalismo expande sua teia de influência para além da economia e abrange toda a área de atuação estatal, inclusive a educação. (GHIDINI; MORMUL, 2022, p. 340).

Dessa maneira, os países latino-americanos que participaram, nas últimas décadas, das conferências internacionais sobre educação²⁷ incorporaram aos seus documentos proposições voltadas para a valorização do mercado, para as tendências da globalização e para a formação do capital social e humano.

Faz-se relevante compreender que a educação, pelos múltiplos papéis que desempenha na sociedade e, ao mesmo tempo, por ser parte dela, deve considerar, em sua organização, as demandas econômicas, sociais e políticas. Assim, a educação ocupa uma função para além dos muros escolares e engendra relações de ida e volta do pensar entre o indivíduo e o coletivo sobre os fatores que compõem a sociedade e a sala de aula (ONÇAY, 2005).

²⁷ Conferência Mundial de Ministros de Juventude. Declaração de Lisboa sobre políticas e programas relativos à juventude em 1988, Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas. Plano de ação de Braga sobre a juventude 1988, Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1998, Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos, Coreia, 2015.

4 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O capítulo anterior demonstrou os pontos principais da história da educação média no que se refere aos acontecimentos importantes que culminaram na reestruturação da última etapa da educação obrigatória chilena, além de propor uma breve exploração do currículo e de suas adequações empreendidas no país, bem como as análises da legislação que estabelece a reforma da educação média chilena, tendo como base teórico-metodológica a análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica.

Neste capítulo, a intenção é descrever os pontos importantes do percurso histórico brasileiro que levaram à reformulação do ensino médio e à construção da Base Nacional Comum Curricular praticada no país. Realizar-se-á a descrição e análise dos pontos importantes da referida alteração legal e uma breve crítica sobre a BNCC do ensino médio. O primeiro normativo analisado foi reestruturado para a reformulação da última etapa da educação básica; e o segundo, elaborado para reunir conteúdos mínimos que devem ser trabalhados no ensino médio em todo o território nacional em consonância com as demandas da lei.

4.1 PERCURSO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DA LEGISLAÇÃO ATUAL

Previamente, faz-se importante assinalar aspectos gerais sobre o país a fim de contextualizar o campo. Segundo dados apresentados pelo Country Meters²⁸ (2021), o Brasil é o 6º país mais populoso do mundo, possui uma população de aproximadamente 215 milhões de habitantes, distribuídos em uma área de 8.516.000 km². A população brasileira é formada basicamente pela miscigenação de ameríndios, africanos e europeus. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)²⁹ 2019, 42,7% dos

²⁸ Dados informados em tempo real pelo *site* do repositório. Disponível em: <https://countrymeters.info/pt/Brazil>. Acesso em: 19 dez. 2021.

²⁹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. A **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**, de periodicidade anual, foi encerrada em 2016, com a divulgação das informações referentes a 2015. Planejada para produzir resultados para Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação e nove Regiões Metropolitanas (Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre), ela pesquisava, de forma permanente, características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e, com periodicidade variável, outros temas, de acordo com as necessidades de informação para o País, tendo como unidade de investigação o domicílio. A Pnad foi substituída, com metodologia atualizada, pela **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**, que propicia uma cobertura territorial mais abrangente e disponibiliza informações conjunturais trimestrais sobre a força de trabalho em âmbito nacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 06 mar. 2022.

brasileiros se declararam como brancos; 46,8%, como pardos; 9,4%, como pretos; e 1,1%, como amarelos ou indígenas.

Em se tratando dos índices sociais, em 2020, o Brasil aparece bem atrás dos países considerados mais ricos e vem perdendo posições se comparado à América Latina. O país ocupa a 76ª posição no *ranking* de expectativa de vida; a 79ª se considerado o Produto Interno Bruto (PIB) per capita. Por outro lado, está perto das primeiras posições quando se trata de questões relacionadas à pandemia covid-19, alcançando o segundo lugar em número de mortes pela doença e a terceira posição em número de casos. No relatório do IDH 2019³⁰ (PNUD, 2020), como já mencionado, o país ocupa a 89ª posição, alcançando, com 0,765, o menor índice se comparado a cinco países vizinhos: Chile (0,851), Argentina (0,845), Uruguai (0,817), Peru (0,777) e Colômbia (0,767).

Em 2020, apesar de apresentar um pequeno crescimento, o Brasil perdeu quatro posições no *ranking* de IDH, pois cresceu menos em comparação a outros países. A desigualdade que o Brasil apresenta já é histórica no que diz respeito ao atendimento educacional, de saúde, de renda e de expectativa de vida ao nascer, tendo acentuado tais desigualdades a partir da crise sociopolítica que se instalou desde 2013 e da pandemia de covid-19. Essa é uma preocupação que acende um alerta no momento atual, tanto devido à pandemia quanto ao cenário político, que ocasionou uma diminuição no crescimento econômico e tem colaborado para que o IDH do Brasil caia ainda mais.

Isso se reflete, entre outros desempenhos, na média de escolaridade dos jovens de 18 a 24 anos, que foi de 10 anos em 2019, registrada pela Pnad Contínua. Porém essa taxa precisa de dados e análises mais detalhadas, visto que a diversidade do país faz com que os anos de escolaridade variem de acordo com a localidade em que os jovens se encontram (zona rural ou urbana), o gênero, a raça ou a realidade socioeconômica. A meta 08 do PNE³¹ define que o Brasil deverá alcançar até 2024 uma média de 12 anos de escolaridade, o que, devido ao cenário atual, fica cada vez mais difícil de ser alcançado.

Os dados da Pnad Contínua (2018) sobre o panorama geral da educação no Brasil apontam que a taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos foi de 88,2%, um total de 8,6 milhões de jovens, mas apenas 69,3% desses estudantes nessa faixa etária frequentaram ou concluíram o ensino médio, os outros quase 30% ainda estudavam no ensino fundamental. Dos

³⁰ Relatório produzido e divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), que considera três pilares principais para classificar o índice de desenvolvimento humano dos países baseando-se em indicadores relacionados à saúde, educação e renda. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>. Acesso em: 20 dez. 2021.

jovens na faixa etária citada que não se encontravam matriculados em uma escola, independentemente da etapa, 78,3% não possuíam nenhuma ocupação, ou seja, não trabalhavam, nem estudavam e não desenvolviam qualquer outra atividade. Esses dados mostravam que uma mudança era necessária.

Em relação às avaliações internacionais, a OCDE revela que o desempenho dos jovens estudantes brasileiros em 2018 é preocupante. Dos 78 países participantes, o Brasil ocupa a 57ª posição no *ranking* geral, obteve o 59º lugar no quesito de leitura, a 72ª posição em matemática e a 67ª posição nas avaliações de Ciências. Em comparação com os países da América Latina, o Brasil alcançou a nota mais baixa em matemática e ciências, e o penúltimo lugar em leitura.

O grande vilão de desempenhos tão baixos e de índices tão preocupantes é a desigualdade que permeia todas as categorias sob as quais o Brasil é analisado: o país sofre com o desequilíbrio em sua distribuição de renda, com o tratamento diferenciado dado aos sujeitos a depender do lugar social que ocupam e com a forma desigual com que as oportunidades são oferecidas aos indivíduos considerando sua raça e gênero (IBGE, 2020).

O fator desigualdade é uma questão que vem se repetindo ao longo do tempo, percebem-se, na história do Brasil, aspectos que corroboraram o cenário atual que ora vivemos. Algumas ações para mudar o cenário brasileiro começam a surgir somente na metade do século XX, com a Proclamação da República em que o voto foi instituído e a aristocracia brasileira iniciou um processo de identidade nacional. A Semana de Arte Moderna, realizada em 1922 pela elite intelectual brasileira, foi uma ação que buscava firmar a identidade brasileira, apartada da cultura europeia. Contudo, nem o advento da república e tampouco o movimento de ascensão cultural brasileiro tendiam aos interesses populares, uma vez que, mesmo com a retirada do critério de renda para o voto, a maior parte da população ainda era segregada da participação política, visto que menores de 21 anos, mulheres, analfabetos, mendigos, soldados rasos, indígenas, negros e integrantes do baixo clero não poderiam exercer o direito de votar. (SANTOS, 2010).

Sendo assim, se o povo não tinha o direito ao voto, aqueles que governavam se interessavam em atender aos anseios daqueles que eram eleitores e, com isso, ofertar condições melhores de vida como escolas públicas para não eleitores não era interesse de quem detinha o poder.

O viés econômico agroexportador da Primeira República contribuiu para que o Brasil não conseguisse resistir à Crise de 1929, levando o país a uma instabilidade que culminou na Revolução de 30. Nesse período, as políticas educacionais se encontravam esquecidas e, com o

novo cenário, iniciou-se um processo de estruturação do sistema educacional (FERREIRA; PINTO, 2017; SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

Em 1930, foi criado o MEC, que teve como dirigente Francisco Campos, que trouxe mudanças significativas principalmente para o ensino superior. Essas mudanças propostas repercutiram diretamente na estrutura do ensino secundário, que precisava se adequar para que os jovens estudantes pudessem acessar o ensino superior (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

Os decretos instituídos pelo ministro organizaram o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), além da obrigatoriedade de cursá-los para ingressar no ensino superior. A etapa fundamental serviria para dar formação geral ao estudante, enquanto a etapa complementar ofereceria os cursos propedêuticos (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

Mesmo com a população brasileira crescendo, o ensino secundário permanecia restrito aos jovens mais ricos, além do que a divisão em duas etapas garantia ainda mais a sua dualidade, em virtude de que, com um nível de exigência muito alto, os jovens pobres que conseguissem cursar a primeira etapa do ensino secundário, que era de formação básica, não conseguiam se manter na escola para realizar a segunda etapa, que era obrigatória para o ingresso no curso superior, por isso, ingressavam imediatamente em cursos fora do ensino secundário que trabalhassem “cultura de aplicação imediata à vida prática” ou preparavam “para as profissões técnicas de artífices” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 124).

A constituição promulgada em 1934 ratificou como dever do Estado a oferta da educação. Porém, com a outorga da Lei Maior em 1937, o Estado passou a se desobrigar da oferta da educação, delegando-a também a estados e municípios. Essa descentralização, trouxe um retrocesso já que com a responsabilidade dividida, nem sempre a prioridade dos estados e municípios estava voltada para o bem-estar da população, atendendo na maioria das vezes, interesses de grupos com maior concentração de renda (NASCIMENTO, 2007; SAVIANI, 2010).

A nova constituição, não trouxe mudanças em se tratando do caráter de dualidade carregado pelo ensino secundário no Brasil desde o período colonial. O ensino secundário passou a ser ofertado como propedêutico e vocacional/profissional. As políticas educacionais do ensino secundário, segundo Nascimento (2007) conservavam o propósito de beneficiar os jovens com melhores condições sociais para a continuidade de seus estudos num curso superior. Além do sistema social excludente, das desigualdades perpetuadas desde o período colonial, entre outros fatores, como o sistema rígido de avaliação, criado com a justificativa de manter a

qualidade do ensino, na verdade mantinha os jovens pobres dentro dos cursos que ofertavam a educação profissional, já que neste período o país crescia em número, postos de trabalho foram abertos e se necessitava de mão de obra técnica para exercer determinadas funções (BITTAR; BITTAR, 2012).

Em 1942, Gustavo Capanema implementou uma reforma que ganhou seu nome, em que o ensino secundário passa a ocupar uma posição de curso regular, muito semelhante com o que denominamos atualmente de ensino médio. Mesmo com uma experiência democrática maior, em que se instituiu o voto secreto e as mulheres puderam votar pela primeira vez (ainda que essa liberdade tivesse sido dada desde 1932), o caráter de dualidade no ensino médio ainda permanecia. Vale lembrar que o período foi de transformações sociais, aumentava a classe social intermediária, mas grande parte da população composta por negros, indígenas e miscigenados, ainda fazia parte de um grupo que pouco, ou nada tinha de atenção do Estado (NASCIMENTO, 2007).

Surgem, então, cursos colegiais com duração de três anos, divididos em clássico, que prepararia o estudante para exercer funções diplomáticas e continuar seus estudos em nível superior nas áreas de Diplomacia e Direito; científico, que lhe daria preparação para continuar os estudos em nível superior em quaisquer outras áreas, e ensino técnico-profissionalizante (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial), que tinha uma especificidade de terminalidade, modalidade ainda desprezada pela grande maioria dos jovens de classe média, pois os mesmos ansiavam pela continuidade dos estudos (MOURA, 2007).

Nesse contexto, o jovem que concluísse o curso técnico-profissionalizante e tivesse interesse para continuar os estudos em nível superior precisava realizar uma complementação, mas se optasse por adentrar logo no mercado de trabalho, poderia fazê-lo sem precisar frequentar uma universidade, já que surgiam muitas vagas de técnicos no país devido ao seu crescimento econômico e o processo de industrialização. Por este motivo, os jovens de nível social mais baixo, realizavam a formação técnica, pois eram absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho. Deste modo, o ingresso de jovens de classes populares aos cursos de nível superior era inviável, ou quase nulo do ponto de vista econômico, social e acadêmico (NASCIMENTO, 2007).

Para facilitar a preparação de mão de obra técnica, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, o Serviço Social da Indústria (Sesi), em 1946, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946. A criação destas escolas marcou a consolidação da dualidade do ensino secundário: “o Estado delegava ao setor privado

o papel de formador e qualificador da mão de obra necessária para a indústria brasileira” (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Com a saída de Getúlio Vargas do poder encerra-se a ditadura do Estado Novo. A Constituição de 1946 determinava que havia necessidade de se construir uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), porém a referida lei só seria aprovada 15 anos depois (Lei n. 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) (MARCHELI, 2014; NASCIMENTO, 2007).

Nesse entremeio em 1950 Getúlio é eleito presidente pelo voto popular para o mandato de 1951 a 1954. Nesse governo, Getúlio deu menos atenção à educação como um todo que permanecia sendo dualística e excludente. Ações significativas deste governo foram a separação dos ministérios da educação, da cultura e da saúde; a definição da equivalência gradativa dos cursos profissionais com o nível secundário; além do impulso significativo voltado para a criação de institutos e instituições de administração superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país. Tais ações continuavam beneficiando somente a classe social mais rica, relegando às classes sociais menos favorecidas de poder econômico, a falta de oportunidades educacionais, haja vista que a taxa de analfabetismo se aproximava de 52% entre a população até 19 anos (BRASIL, 1999; KANG, 2017).

Mesmo com um projeto piloto inovador para a educação básica desenvolvido por Darcy Ribeiro na capital federal que estava sendo construída, o ensino primário e secundário teve pouca atenção nacional no governo Juscelino Kubitschek (JK). Os recursos eram dispensados prioritariamente para o nível superior, enquanto a taxa de analfabetismo crescia no país (KANG, 2017).

[...] nada de positivo se tem feito nestes últimos anos para diminuir-se o alto índice de analfabetismo revelado pelo Censo de 1950. [...] Assim, negligenciado pelo Poder Público o ensino, no que ele tem de mais primário e elementar, mas que, por isso mesmo, constitui a base [...] de uma pirâmide em que se assenta forçosamente todo o arcabouço dos níveis mais adiantados de educação, não será surpresa verificar que também os graus médio e superior se apresentam deficitários ou em crise ante a demanda cada vez mais premente que o desenvolvimento econômico do país está a exigir da educação técnico-científica profissional. (ESFÔRÇO..., 1957, p. 64 *apud* KANG, 2010, p. 65).

Ainda acompanhando as reflexões de Kang (2017), poucos foram os avanços conquistados no período de JK e João Goulart (Jango), o novo governo em 1961- 1964 recebia o país com uma educação básica que necessitava de atenção e investimento, com uma taxa de analfabetismo que beirava os 39,5% distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos.

Segundo Marchelli (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em dezembro de 1961, Lei n. 4.024, foi a primeira lei que orientava a educação no país. A primeira LDB (BRASIL, 1961) definiu a base curricular brasileira em três graus: o primário, o médio e o superior. O primário teria duração de quatro anos e atenderia as crianças com o fim de “desenvolver o raciocínio e as atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (Art. 25). Para continuar seu processo de aprendizagem o aluno poderia ingressar no grau médio logo após a conclusão do primário, que estava dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34). “O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo” (§ 1º).

Dessa forma, a educação brasileira no período ficou organizada da seguinte maneira: primeiro grau, constituído por escolas maternais, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. (MARCHELLI, 2014, p. 04).

A lei trazia inovações no sentido de igualar os cursos técnicos e pedagógicos, ao curso secundário, além de definir que a educação de grau médio era destinada à formação dos jovens. Vê-se o surgimento da Escola Nova, na LDB de 1961, em que a rigidez disciplinar sofre muitas críticas (SANTOS *et al.*, 2006).

Para Leher (2012), neste período, intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, entre outros defensores da escola pública para todos começaram uma frente de oposição aos conservadores, defensores da escola privada, no caso, os empresários e principalmente a Igreja Católica. De um modo geral, observa-se como a legislação até aquele momento sempre refletiu os interesses apenas das classes representadas no poder. Porém, em 1964, o golpe militar modificou profundamente a educação brasileira.

Criou-se a LDB n. 5.692/1971 e determinou-se uma nova estrutura para os níveis de ensino. A qualidade ficou associada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente ao mercado de trabalho (MARCHELLI, 2014).

A Lei n. 5.692/1971, criada num momento singular da história brasileira, sucede a lei anterior, para adequar as diretrizes educacionais aos preceitos do novo regime. A

obrigatoriedade da educação básica foi ampliada de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginásial e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. A escolaridade passou a ser dos 07 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (1ª a 8ª série). O ensino médio, agora denominado 2º grau, foi generalizado para ensino profissionalizante.

A referida lei criou a disciplina de Educação Moral e Cívica e reduziu a carga horária das disciplinas de Geografia e História, além de excluir dos currículos de 1º e 2º graus as disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas mantendo o Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas, como já era prescrito na lei anterior (MARTINS, 2014). Aumenta-se o acesso ao segundo grau, pela necessidade de produzir mão de obra técnica, mantém-se a dualidade.

Nesse contexto, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), entidade que já se organizava desde as décadas de 1930 e 1940 para lutar pelos interesses dos estudantes do ensino fundamental, médio, técnico e pré-vestibular foi violentamente combatida e desarticulada. Os estudantes foram impedidos de se reunir e implementar mobilizações dentro e fora do ambiente escolar, permanecendo organizados em pequenos grupos na clandestinidade (CEMJ; UBES, 2019).

Alguns se juntaram aos movimentos armados contra a ditadura e foram exilados ou mortos, a exemplo do estudante Edson Luís de Lima Souto, de 18 anos, assassinado em 1968, na manifestação contra o fim de um restaurante popular no Rio de Janeiro, tornando-se símbolo da resistência estudantil contra a ditadura militar (CEMJ; UBES, 2019).

Segundo Warde (1983), a década de 1980 se iniciou com o aumento das discussões e dos movimentos que reivindicavam a redemocratização do país. Antes mesmo do fim da ditadura militar, foi aprovada a Lei n. 7.044/1982. A referida lei foi uma emenda que substituiu os artigos que estabeleciam as regras relacionadas à estrutura do segundo grau. A Lei n. 5.692/1971 definia que o segundo grau deveria qualificar o jovem para o trabalho, enquanto a nova lei determinava que o jovem deveria ser preparado para o trabalho. “Eliminou-se nesse período o caráter de terminalidade existente nos cursos técnico-profissionalizantes até os anos 1960” (BENTO; WELLER, 2018, p. 08).

A revogação da compulsoriedade profissionalizante do ensino de 2º grau, estabelecida pela Lei n. 7.044/1982, impulsionava as concepções de educação geral e profissional para mudanças e deslocamentos do conceito de “educação para o trabalho”, para “preparação para o trabalho”, além de estabelecer que o segundo grau também prepararia o jovem para o exercício

consciente da cidadania, o que significava, que o segundo grau passava a ter um enfoque voltado para as questões culturais e sociais da educação e do mundo do trabalho.

No entanto, a profissionalização compulsória instituída em 1971 com a implementação do 2º grau não ocorreu nas proporções esperadas e com a qualidade necessária, o que contribuiu para a desvalorização dessa medida obrigatória (KUNZER, 2009). Ao mesmo tempo, a continuidade dos estudos em nível de 3º grau gerou novas desigualdades nas disputas por vagas nos exames vestibulares, sobretudo nas universidades públicas e nos cursos de maior prestígio social, que ainda persistem na atualidade. (BENTO; WELLER, 2018, p. 08).

Dessa maneira, vê-se nos primeiros anos da década de 1980, uma mudança significativa no ensino secundário, mas ela não provocou transformações que pudessem propiciar maior acesso e qualidade educacional para as classes menos favorecidas.

Com o fim da ditadura militar em 1985, é veemente a necessidade de se construir uma nova constituição. Valores democráticos são retomados e se torna importante pensar em se refletir sobre a reestruturação de uma nova mentalidade democrática nacional (ARAÚJO, 2020). Nesse processo de redemocratização, inicia-se a discussão em torno de uma nova LDB.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394, depois de quase 14 anos em tramitação no Congresso Nacional, que consolidou uma nova estrutura com orientações para níveis, etapas e modalidades da educação escolar (em vigor até os dias atuais, sofrendo algumas alterações por meio de decretos e projetos de lei) (CUNHA; XAVIER, 2009). Para os autores, a educação formal trocou a denominação de 1º grau para educação básica, que compreenderia a pré-escola e o ensino fundamental – da 1ª a 8ª série – e de 2º grau para ensino médio – compreendendo do 1º ao 3º ano. Permaneceram ainda, o ensino profissionalizante e o ensino superior.

Na LDB, Lei n. 9.394/1996, o Estado passou a ser responsável por, paulatinamente, aumentar a oferta de vagas no ensino médio, para que todo estudante do ensino fundamental pudesse ter acesso à última etapa da educação básica. Esta meta foi estabelecida no PNE, sancionado em 2001, a ser alcançada em um prazo de 10 anos.

Importante destacar que, nesse período de abertura democrática, o país participou da primeira Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) em que se discutiam e propunham melhoria na qualidade da educação básica, bem como a sua universalização e a garantia dos direitos humanos para os estudantes (Unicef Brasil, 1990).

A UBES também teve intensa participação no período de redemocratização do país. Já devidamente reorganizada, participou ativamente da campanha pelas “Diretas já”, conquistou

o acesso livre nos transportes, a meia-entrada em eventos culturais e esportivos e garantiu participação nas discussões sobre educação pública gratuita e de qualidade para todos na LDB, firmando cada vez mais a sua importância como organização estudantil mobilizada e forte (CINTRA; MARQUES, 2009).

A nova LDB de 1996 redefiniu significativamente a estrutura educacional do país. Instituiu a gestão democrática do ensino público e estabeleceu que toda região brasileira, por possuir especificidades regionais, deveria ter uma parte diversificada em seu currículo. As disciplinas de Sociologia³² e Filosofia voltaram ao currículo como conteúdos interdisciplinares, logo depois, passaram a ser disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio a partir da aprovação do projeto de lei no Congresso Nacional, em 2008 (PL n. 11.684/2008) (MARTINS; CARDOZO, 2015).

No mesmo ano da aprovação da LDB, foi criado pelo MEC o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Em 2006, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que tem como principal função o financiamento da Educação Básica pública brasileira. O Fundo corresponde a 40% de todo o investimento destinado da creche ao Ensino Médio. O Fundeb tinha a perspectiva de apoio aos estados da federação e ao Distrito Federal por tempo determinado, mas foi transformado em mecanismo de suporte à educação básica permanente a partir do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n. 15/15 no dia 21 de julho de 2020.

O ensino médio foi organizado numa duração de três anos, com o objetivo de aprofundamento, continuidade e terminalidade (Art. 35, incisos I, II, III e IV), além de definir em seu artigo 22 que a educação deve estar “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.”

Sendo assim, a LDB 9.394/1996, que é ainda vigente determina que o papel do ensino médio abrange funções mais amplas do que apenas se configurar como a etapa final da educação básica, uma transição do jovem para o ensino superior, ou para uma qualificação profissional específica, mas deve ir além e promover o amadurecimento do jovem, para que ele seja capaz de atuar como pessoa humana ética, cidadã e crítica na sociedade (Art. 35, Inciso III).

A nova estrutura da educação básica teve suas asserções reforçadas nos pareceres discutidos e aprovados de 1995 a 1998, que foram o CEB/CNE n. 15/1998 (de 1º de junho de 1998, MEC/Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação) e a Resolução

³² A disciplina de sociologia estava fora do currículo do ensino médio desde a Reforma de Capanema em 1942. (Cf. CIGALES, 2019, p. 89).

CEB/CNE n. 9.131/1995 (de 24 de novembro de 1995 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), além da Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998 fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 15/1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) que:

[...] propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Nesse sentido, os normativos brasileiros contribuíram para uma premissa importante para a educação, orientada na formação da pessoa humana, visto que caminharam para definir a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, assegurando que todas as crianças a partir de 04 anos e jovens até 17 anos devam estar na escola, conforme a promulgação da Emenda Constitucional (EC) n. 59 de 2009³³.

A aprovação da emenda 59 propiciou o aumento da construção de escolas que atenderiam a última etapa da educação básica e das matrículas de jovens nas escolas públicas no ensino médio. Esse aumento de escolas e estudantes exigiu uma reorganização do ensino médio e possibilitou debates sobre sua identidade no Brasil, no que se refere à necessidade de atender os jovens de todas as regiões do país considerando suas diversidades econômicas e culturais; ao direito dos jovens de ter uma educação de qualidade, capaz de integrá-los ao mercado de trabalho, ou ao aprofundamento dos estudos no ensino superior; à importância de possibilitar aos jovens a formação de sujeitos de direitos; o que implicaria no acesso equânime.

O ano de 2003 no início do governo Lula os debates foram direcionados para a construção de políticas que visavam desconstruir a ideia de ensino médio dual, em que a educação deveria estar voltada estritamente para a certificação para o trabalho e para a qualificação profissional destinada às populações mais pobres. O MEC organizou seminários e congressos com o objetivo de ouvir a comunidade escolar e implementar ações a partir das discussões realizadas em torno do ensino médio regular, da educação profissional, da educação de jovens e adultos, do acesso e permanência desses jovens na escola, bem como a sua formação

³³ Emenda Constitucional n. 59/2009. Assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 jul. 2019.

para além da questão da qualificação profissional (FERREIRA, 2017), cumprindo dessa forma, as designações já expressas na Carta Magna e na LDB.

Para Silva, Gomes, Santo e Moraes (2018), na verdade a formação no ensino médio nunca foi desvinculada do objetivo de preparar os jovens para o processo produtivo mesmo com a criação da educação profissional. Então a intenção era iniciar o processo de desassociação do ensino médio com a dualidade que se impunha. Para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), criados em 2000, já traziam em sua carta de apresentação assinada pelo então secretário de educação média e tecnológica Ruy Leite Berger Filho que: “A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem o mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 04). A elaboração dos PCNEMs foi o primeiro movimento para a criação da Base Nacional Curricular e estaria primeiramente ligado às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (SILVA; ALVES; VICENTE, 2015).

Nos anos que se seguiram, a concepção de educação adotada contribuiu para que novas políticas públicas voltadas para a educação fossem implementadas e leis fossem aprovadas, o que colaborou para um sensível avanço no que diz respeito ao acesso e qualidade do ensino médio ofertado.

Em vista disso, esse cenário demandou que as ações governamentais se voltassem para a reestruturação do ensino médio, implementando para isso, diversos programas e a discussão de novos documentos que conduzissem a referida etapa de ensino, além da reestruturação de documentos norteadores, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM).

As diretrizes para o ensino médio foram novamente discutidas e definidas pela Resolução n. 02/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica e trouxeram como novo para o ensino médio a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, considerando “o trabalho como princípio educativo, a pesquisa um princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa” (LEITE, 2016).

Assim, alguns caminhos foram percorridos e algumas conquistas foram alcançadas, os normativos avançaram na tentativa de garantir a educação como direito humano fundamental às crianças e jovens. Em 2013, inicia-se um processo de discussão sobre novos caminhos que o ensino médio precisava trilhar.

4.2 REFLEXÕES SOBRE A CONJUNTURA QUE LEVOU À APROVAÇÃO DA ALTERAÇÃO DA LDB

De acordo com a Ceensi, na Câmara dos Deputados, em 2013, a justificativa para se discutir uma nova estrutura para o ensino médio a partir do Projeto de Lei n. 6.840/2013 se dava pelo motivo de que:

A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade. (BRASIL, 2013a, *online*).

Por este motivo, a Comissão Especial viabilizou discussões que pudessem abranger a sociedade para pensar alternativas de organização do ensino médio visando a toda diversidade sociocultural brasileira.

Após o golpe de 2016 (OLIVEIRA, 2017), que culminou no processo de impeachment de Dilma Rousseff, o presidente Michel Temer nomeou Mendonça Filho para ser ministro da Educação. Como ministro Mendonça Filho considerou que o ensino médio precisava passar por mudanças urgentes e que essas mudanças deveriam estar atreladas a outras reformas que o governo Temer deveria implementar. Essas reformas seriam o teto de gastos públicos, a reforma da previdência, a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio.

Quanto a essa última reforma, o então presidente Michel Temer estabelece a atualização do Projeto de Lei n. 6.840/2013 em 08 de agosto de 2016 e envia à Câmara Legislativa a Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016, que:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016, *online*).

De acordo com o governo o objetivo da reforma era fazer com que o ensino médio pudesse atender às demandas econômicas, profissionais, tecnológicas e sociais do país, assinalando a etapa para um caminho mais voltado para o contexto econômico que se acreditava que o mundo acompanhava.

A MP definia que ela deveria ser transformada em lei em até 120 dias. A MP também trazia artigos que estabeleciam determinações para as discussões a respeito da construção da BNCC. Cumprido o prazo definido, a MP n. 746/2016 foi consolidada na Lei n. 13.415/2017 (ORSO, 2017).

Jovens estudantes de vários estados do país, que já permaneciam mobilizados desde 2013, realizaram no segundo semestre de 2016 manifestações nas ruas, ocupações de escolas de ensino médio e universidades. Essas manifestações visavam impedir a aprovação de projetos e medidas dos governos estaduais e do governo federal, sendo primordialmente contra os projetos de lei da “PEC do teto de gastos” a PEC 241, projeto “Escola sem Partido” e a Medida Provisória 746 sobre a reforma do Novo Ensino Médio³⁴ (GOHN, 2016; MARCON, PENTEADO; MEZADRI, 2020).

Até 2013, os movimentos estudantis mantiveram interlocução com a área educacional do governo, apresentando propostas para a reforma do ensino médio. Após as mobilizações em junho daquele ano e da derrubada do governo Dilma, em 2016, a comunicação foi interrompida, impedindo que os estudantes tivessem voz ativa na formatação do novo ensino médio (CEMJ; UBES, 2019).

A MP n. 746/2016 transforma-se então, na Lei n. 13.415 aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal no dia 17/02/2017 e expressa que o Ensino Médio deve progressivamente alcançar 1.800 horas obrigatórias de trabalhos voltados para a BNCC (LDB, Art. 35-A, § 3º) e a previsão de carga horária anual para 1.200 horas, flexibilizadas, que serão estruturadas em percursos formativos, organizados e definidos pelos sistemas de ensino o que totalizará 3.000 horas (BRASIL, 2018).

Em abril de 2017, o CNE iniciou a apreciação da proposta da BNCC. De acordo com a Lei n. 9.131/1995 o CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação deveria produzir um parecer e concomitantemente construir um projeto de resolução a fim de que fosse homologado pelo MEC que o fez em 14 de dezembro de 2018. Em 21 de novembro de 2018, o Ministério da Educação elaborou o Parecer n. 1.210/2018 e publicou a Resolução n. 03 em que

³⁴ O tema sobre as mobilizações estudantis será aprofundado num subtítulo próprio.

atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para adequá-las às alterações realizadas na LDB e à BNCC.

4.2.1 Base Nacional Comum Curricular do ensino médio brasileiro

Mesmo já havendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tinham como objetivo direcionar a ação pedagógica, em torno de aspectos gerais das disciplinas que deveriam ser ministradas servindo como norte para a adaptação dos conteúdos às especificidades de cada local, a BNCC foi elaborada orientada pelos PCNs e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), trazendo de forma mais esmiuçada as orientações sobre os conteúdos a serem ministrados, bem como mais clareza quanto os objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

No Brasil os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é o documento normativo máximo da educação brasileira, que tem como principal o objetivo, a orientação do trabalho do cotidiano de Professores e especialistas em educação (PCN, 1998). Além dos PCNs, outro documento de extrema importância para a educação Nacional é o BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”. (BRASIL, 2017a, p. 7).

A elaboração da BNCC foi definida ainda na Constituição de 1988 em seu artigo 210, na LDB inciso IV de seu artigo 9 e 26 e reafirmada sua necessidade na LDB de 1996 (BRASIL, 2018). Em 2000, o governo federal lança os PCNEMs, com o objetivo de publicizar os princípios pedagógicos que deveriam nortear o ensino médio a auxiliar o corpo docente na construção de suas práticas pedagógicas.

No ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (Conae) organiza debates reforçando a necessidade da construção de uma base nacional comum para a educação básica³⁵. Em 30 de janeiro de 2012, publica-se a Resolução n. 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o

³⁵ Com a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, o Ministério da Educação cumpriu o compromisso institucional de sua organização, assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica. A profícua parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil constituiu fator determinante para a mobilização de amplos setores que acorreram às conferências municipais ou intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, além da organização de vários espaços de debate, com as entidades parceiras, escolas, universidades, e em programas transmitidos por rádio, televisão e internet, sobre o tema central da conferência – Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (CONAE, 2010, p. 07).

Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) que também buscou discutir a necessidade da construção de uma base nacional comum para a última etapa da educação básica.

Em junho de 2014, a partir da aprovação da Lei n. 13.005, define-se o PNE, com vigência de 10 (dez) anos. O plano também traz em quatro de suas metas definições sobre a Base Nacional Comum (BNC). A Conae de novembro de 2014 reforça as discussões sobre BNC e constrói um documento que estabelece pontos norteadores para a Base Nacional Comum.

Ainda em junho acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC em que são escolhidos 116 especialistas a partir da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Estes especialistas integrariam a Comissão responsável pela construção do documento suporte para a Base Nacional Comum Curricular. Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

A BNCC do ensino médio nasce expressando essa aspiração e o compromisso de trazer elementos para o estímulo à “educação integral e o desenvolvimento dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 05). Após debates e consultas públicas que envolveram a comunidade escolar e Conselhos Estaduais de Educação, o CNE aprovou a BNCC, sendo posteriormente homologada pelo MEC em 2018³⁶.

A base foi organizada em dez competências gerais que serão o guia do trabalho de cada instituição e da sala de aula do professor. Assim, garante-se que todos os estudantes do país tenham uma base única em sua estrutura curricular, dessa forma, “na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Optou-se por desenvolver as orientações contidas na BNCC a partir de competências. O documento indica que o currículo e os planejamentos devem estar voltados ao “saber”, em que o estudante deve adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e competências e o “saber fazer”, em que o estudante será capaz de acionar os conhecimentos e habilidades, valores, atitudes apreendidas para resolver um problema, adaptar-se a um meio, resolver situações da vida cotidiana, além de inserir-se nos espaços adequados, inclusive no mundo do trabalho.

³⁶ Este percurso foi baseado no histórico sobre a construção da BNCC disponibilizado na página do Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Essa concepção, leva a educação a firmar um compromisso explícito com a educação integral do estudante, que concebe este ator da educação como um agente ativo da sociedade, capaz de receber da escola, conhecimentos que contribuam para a constituição de um cidadão crítico, ativo, ético, empático, tolerante e responsável.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

O ponto principal da BNCC para o Brasil é a equidade. Historicamente a educação brasileira segregou grupos sociais, gerando um nível de desigualdade extremo no país. Ao oferecer um meio em que todos terão uma base curricular que prima pela formação tanto cognitiva, como afetiva do estudante é possível pensar em uma educação equânime ao não desconsiderar, mesmo quando se pensa em uma base nacional comum, as especificidades de cada grupo e cada contexto diverso no cenário brasileiro³⁷.

Ao pensar nas especificidades, os currículos que deverão ser construídos apoiando-se na BNCC deverão garantir que tanto as aprendizagens comuns estejam expressas nos documentos, como os conteúdos específicos de cada comunidade em questão, considerando a autonomia que as instituições escolares possuem ao elaborar o seu Projeto Pedagógico (Baseados nos currículos estaduais que, foram construídos a partir da BNCC).

Na BNCC, o ensino médio está organizado em quatro grandes áreas, conforme prescreve a LDB: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa organização não descarta a utilização de uma divisão por disciplinas nos estabelecimentos escolares (o que facilita a organização administrativa da escola), mas fomenta o trabalho inter e transdisciplinar

³⁷ Apesar de primar pela equidade, a BNCC opta por não mencionar as questões de gênero no texto, impedindo que as discussões sobre o tema já estejam definidas no currículo, invisibilizando dessa forma, minorias como pessoas LGBTQIA+, que necessitam ser consideradas como sujeitos de direitos.

entre as áreas que pode ser realizada nas escolas, além de promover a integração das disciplinas com os temas transversais.

Em cada área do conhecimento já estão estabelecidas as competências específicas da área que deverão ser trabalhadas em cada etapa do ensino médio. As competências do ensino médio se relacionam com as competências já estabelecidas no ensino fundamental, dando a elas um caráter de continuidade e aprofundamento.

O documento também traz um conjunto de habilidades para cada competência que deverá ser desenvolvida. As habilidades descritas também estão relacionadas às habilidades previstas no ensino fundamental, para que também haja continuidade e aprofundamento no percurso estabelecido pelo estudante.

Branco e Branco (2019) e Saviani (2013) esclarecem que a adoção das habilidades e competências no currículo direciona o ensino para a adaptação dos discentes às demandas econômicas e sociais. “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438).

A BNCC considera que, como o ensino médio está voltado para o atendimento das várias “juventudes” do país, precisa se preocupar com a diversidade que ocupa o ambiente educacional e qual o jovem que adentrará a sociedade ao concluir o ensino médio. Para isso, a sua formação deve estar vinculada às suas histórias, aos contextos e às realidades em que estes estudantes estão inseridos de forma que possam construir seus projetos de vida, tanto em relação às suas vidas, à inserção num curso superior e ao mercado de trabalho como em relação à escolha de uma vida saudável, ética e responsável (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, para atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (BRASIL, 2018, p. 464).

Definiu-se portanto, que para atender tais diversidades, o ensino médio deverá proporcionar o fortalecimento e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, possibilitando que os estudantes continuem sua jornada escolar, ou se adaptem a novas realidades que surjam; ofereça aos estudantes uma preparação básica para o trabalho; contribua para o aperfeiçoamento do estudante como pessoa humana englobando o desenvolvimento ético, a autonomia intelectual, o pensamento e por fim, auxiliar para que os

estudantes adquiram compreensão dos princípios básicos dos conhecimentos científicos e tecnológicos de cada disciplina, conectando o conhecimento aprendido na teoria, com a prática (BRASIL, 2018).

Nessa direção, para contribuir com a viabilidade da BNCC, que propõe um currículo flexível e diversificado, a Lei n. 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996, Art. 36).

Além da alteração da LDB vigente, houve também mudanças na Lei do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, bem como na Consolidação das Leis do Trabalho, com a instituição de uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” e a flexibilização curricular (ARAÚJO, 2018, p. 220).

4.3 ANÁLISE DO CONTEÚDO DA LDB E DAS ALTERAÇÕES EFETUADAS PELA LEI N. 13.415/2017

Para atender ao princípio da comparabilidade neste estudo, decidiu-se, nesse momento, analisar tanto as alterações propostas na LDB relativas ao ensino médio pela Lei n. 13.415/2017, quanto alguns artigos da própria Lei de Diretrizes e Bases (que não fazem parte das mudanças estabelecidas), já que, no Chile, toda a lei que define parâmetros para a Educação Básica foi substituída, e, nessa pesquisa, além dos artigos relacionados à educação média também foram analisados artigos gerais. Assim, no caso do Brasil, apenas os artigos referentes ao ensino médio foram modificados e, por isso, os artigos gerais da lei relacionados ao ensino médio na LDB foram utilizados para análise.

A elaboração da LDB 9.394/1996, já estava prevista na Constituição Federal vigente e determinava a reformulação da lei que disciplinava o sistema educacional brasileiro. Sendo assim, em 1996, foi aprovada a Lei n. 9.394/1996 que substituída a Lei n. 5.692/1971. Ao longo

do tempo, foram realizadas alterações na referida legislação, a fim de adaptá-la ao tempo sócio-histórico e à realidade cultural brasileira³⁸.

4.3.1 Análise preliminar (Leitura “bruta”)

A LDB está organizada em títulos, capítulos e seções apresentando-se no texto da lei da seguinte forma:

Quadro 4 – Organização da LDB

Lei de Diretrizes Base			
Título I Da Educação		Artigo 1º	
Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional		Artigos 2º a 3º	
Título III Do Direito à Educação e do Dever de Educar		Artigos 4º a 7º	
Título IV Da Organização da Educação Nacional		Artigos 8º a 20º	
Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	Capítulo I Da Composição dos Níveis Escolares		Artigo 21º
	Capítulo II Da Educação Básica	Seção I Das Disposições Gerais	Artigos 22º a 28º
		Seção II Da Educação Infantil	Artigos 29º a 31º
		Seção III Do Ensino Fundamental	Artigos 32º a 34º
		Seção IV Do Ensino Médio	Artigos 35º a 36º
		Seção IV A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Artigos 36A a 36D
	Seção V Da Educação de Jovens e Adultos		Artigos 37º a 38º
	Capítulo III Da Educação Profissional e Tecnológica		Artigos 39º a 42º
	Capítulo IV Da Educação Superior		Artigos 43º a 57º
	Capítulo V Da Educação Especial		Artigos 58º a 60º
Título VI Dos Profissionais da Educação		Artigos 61º a 67º	
Título VII Dos Recursos Financeiros		Artigos 68º a 77º	
Título VIII Das Disposições Gerais		Artigos 78º a 86º	
Título IX Das Disposições Transitória		Artigos 87º a 92º	

Fonte: Elaborado pela autora.

A LDB ao longo de sua apresentação em seus artigos; parágrafos; incisos e alíneas apresenta os parâmetros nacionais que devem balizar a educação brasileira em todos os níveis, seja público, ou privado. Ela é o marco democrático da legislação brasileira, uma vez que acompanhando a Constituição Cidadã, substitui a norma que havia sido elaborada ainda no

³⁸ Principais alterações que foram realizadas, de 1997 a 2022, na Lei n. 9.394/1996:

Lei n. 9.475/1997; Lei n. 10.287/2001; Lei n. 10.328/2001; Lei n. 10.639/2003; Lei n. 10.709/2003; Lei n. 10.793/2003; Lei n. 10.870/2004; Lei n. 11.114/2005; Lei n. 11.183/2005; Lei n. 11.274/2006; Lei n. 11.301/2006; Lei n. 11.330/2006; Lei n. 11.331/2006; Lei n. 11.525/2007; Lei n. 11.632/2007; Lei n. 11.684/2008; Lei n. 11.700/2008; Lei n. 11.769/2008; Lei n. 11.788/2008; Lei n. 11.741/2008; Lei n. 12.013/2009; Lei n. 12.014/2009; Lei n. 12.020/2009; Lei n. 12.056/2009; Lei n. 12.061/2009; Lei n. 12.287/2010; Lei n. 12.416/2011; Lei n. 12.472/2011; Lei n. 12.603/2012; Lei n. 12.608/2012; Lei n. 12.796/2013; Lei n. 12.960/2014; Lei n. 13.006/2014; Lei n. 13.010/2014; Lei n. 13.174/2015; Lei n. 13.184/2015; Lei n. 13.234/2015; Lei n. 13.168/2015; Lei n. 13.478, de 2017; Lei n. 13.490, de 2017; Lei n. 13.632, de 2018; Lei n. 13.826, de 2019; Lei n. 13.796, de 2019; Lei n. 14.164, de 2021; Lei n. 14.191, de 2021; e Lei n. 14.407, de 2022.

período da ditadura e que já não mais se relacionava com a constituição que havia sido promulgada (CURY, 2002; SAVIANI, 2016).

A LDB nasce quando o processo democrático institui a participação popular e adquire relevante importância na construção dos regulamentos fundantes do país (SAVIANI, 2016). Tais leis estabelecem mudanças e fomentam debates em torno de pautas sobre as discussões importantes no que tange a questões sobre uma concepção de ensino mais voltada para a educação como um direito humano e como formadora de sujeitos de direitos.

O Título I define que a educação é dever da família e do Estado, sendo o Estado responsável pela educação no sentido estrito e para isso, se estabelecem orientações que impulsionam a discussão e a efetivação do processo formativo vinculado ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

O Título II delinea os princípios da educação, bem como as suas três finalidades. Os princípios na lei, têm a função ser a base da norma. São nos princípios, que as finalidades se sustentam dando sentido e forma à intencionalidade positiva do Estado e à garantia da igualdade a todo indivíduo, além de figurarem como o alicerce para outros princípios construídos ao longo da carta normativa.

O Título III trata do direito à educação e do dever de educar. O acesso à educação básica é obrigatório, é direito público, pode e deve ser exigido por qualquer cidadão brasileiro, ou entidade pública. Ao apresentar a educação como um “direito público” depreende-se que a ela é ao mesmo tempo um direito social e individual, transformando-a assim, em um direito fundamental de natureza social.

Já o título IV fixa o papel e a colaboração do Estado, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na organização da educação. Ao definir o papel e a colaboração dos entes federados para a educação, a lei contribui para que haja uma articulação entre eles, de forma a garantir o cumprimento das ações propostas no texto para a defesa de uma educação equânime e de qualidade.

O Título V estabelece os níveis e as modalidades de educação e ensino. A LDB, preocupando-se em seguir o que foi anteriormente estabelecido pela Constituição Federal, sistematizou a educação do país em níveis, etapas e modalidades educativas sendo dois níveis, que compreendem a educação básica e a educação superior. A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, atendendo ainda em cada nível, as modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação para Jovens

e Adultos, Educação Indígena e Educação à Distância. O nível de educação superior por sua vez, divide-se em Graduação e Pós-graduação.

O Título VI é destinado à caracterização dos profissionais da educação e quais as premissas para a formação inicial e continuada dos referidos sujeitos. A lei também estabelece pontos importantes para a viabilização de estratégias com vistas à preparação formativa de docentes, para sua valorização e para as funções a serem desenvolvidas por estes profissionais.

No título VIII decreta-se as disposições gerais sobre as ações da União com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O último título, o IX, estipula as disposições transitórias da lei, como, a instituição da Década da Educação, que terá como base o Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional, com “diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, *online*).

4.3.2 Interpretação imanente

4.3.2.1 Primeira etapa

Neste momento da pesquisa, a seleção de palavras que se repetem no texto se fez importante tomando por base as contribuições da análise de conteúdo de Bardin (2011), valendo-se da ferramenta de *software* NVivo. As palavras foram reunidas utilizando-se como critério a frequência com que elas apareceram no texto e, a partir disso, procedeu-se à busca pela etimologia e pelo significado dos referidos verbetes.

Os procedimentos foram importantes no sentido de contribuir para que houvesse viabilidade de realizar o percurso metodológico pensado. Ao selecionar as palavras, pode-se a refletir sobre os critérios subjetivos utilizados para a referida seleção de palavras, bem como os sentidos que as palavras ocupavam no texto. Essa ação também concorreu para a concepção das categorias mostrando de forma detalhada como elas se apresentam nessa pesquisa.

A busca foi realizada na Lei n. 13.415/2017, visto que se trata do normativo que apresenta as alterações na LDB no que se refere à estrutura do ensino médio. Optou-se também por utilizar alguns artigos, parágrafos e incisos pertencentes à LDB na parte que trata das temáticas gerais da educação básica, visto que elas se ocupam também do ensino médio.

Utilizou-se como critérios gerais: selecionar as primeiras palavras (substantivos e adjetivos) com mais de 4 letras, não derivadas de palavras já encontradas. A intenção de delimitar o aparecimento de palavras a partir do número de letras se deu para evitar o excesso de artigos e preposições e palavras que não possuía relação com o ensino médio na busca. Outro critério de restringir a busca foi para que se mostrassem vocábulos cuja frequência fosse maior ou igual a 6 ocorrências.

O resultado mostrou as palavras a seguir:

Tabela 3 – Frequência geral de palavras no texto da LDB

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
1. Ensino	6	54	1,88
2. Educação	8	35	1,22
3. Nacional	8	24	0,84
4. Médio	5	23	0,80
5. Sistemas	10	16	0,52
6. Curricular	8	15	0,52
7. Recursos	8	14	0,49
8. Comum	5	13	0,45
9. Formação	8	12	0,42
10. Oferta	6	12	0,42
11. Língua	6	10	0,35
12. Único	5	10	0,35
13. Federal	7	9	0,31
14. Profissional	12	8	0,28
15. Trabalho	8	8	0,28
16. Cursos	6	7	0,24
17. Financeiro	10	7	0,24
18. Ministério	10	7	0,24
19. Tecnologias	11	7	0,24
20. Básica	6	6	0,21
21. Conselho	8	6	0,21
22. Currículos	10	6	0,21

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a primeira seleção executada pelo *software*, encontrou-se vinte e duas palavras e realizou-se nova triagem dessa vez manualmente, utilizando como critério, a etimologia e os significados dos vocábulos pesquisados. A partir disso, foram escolhidos os verbetes que mais se adequavam às temáticas relevantes para este estudo e que estavam conectadas à ideia: “Educação”. Eleveu-se, assim, 8 palavras apresentadas a seguir.

Tabela 4 – Frequência de palavras específicas no texto da LDB

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)
1- Ensino	6	54	1,88
2- Educação	8	35	1,22
3- Sistemas	8	16	0,52
4- Formação	8	12	0,42
5- Profissional	12	8	0,28
6- Trabalho	8	8	0,28
7- Currículos	10	6	0,21

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Tabela 2, a palavra que mais se apresenta no texto da lei é *ensino* com 54 ocorrências. Ao verificar o contexto que o vocábulo foi utilizado, certificou-se que ele aparece 16 vezes ao lado da palavra *sistema/sistemas*, por esse motivo, optou-se por analisar as duas palavras, já que o sentido delas juntas atenderia melhor aos objetivos deste estudo. A palavra *sistema* etimologicamente vem do “latim tardio como *systema*, sob a raiz grega *systema*, fundamentando a ideia de unificação sobre a ordem de uma série de coisas. Segundo o Dicionário da língua portuguesa Michaelis (2022), é um substantivo masculino que significa modo de organização ou de estruturação administrativa, política, social e econômica. Para Saviani (2010, p. 381), sistema seria “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Etimologicamente, a palavra *ensino* vem do latim *Insignare*, “gravar, colocar uma marca em”, de *in*, “em”, mais *Signum*, “marca, sinal”. É um substantivo masculino que significa ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir alguém através da informação; instrução; cada um dos graus da organização escolar. O termo ensino está ligado à instrução, treinamento e transmissão de informações em que o foco é o conteúdo.

Ao considerar as palavras juntas, *sistema de ensino*, a expressão adquire vários sentidos, dependendo do lugar que ocupa.

O fenômeno dos sistemas nacionais de ensino generalizou, na educação, o uso do termo sistema, que se configurou como uma espécie de termo primitivo não carecendo, pois, de definição. Daí sua polissemia com as imprecisões e confusões decorrentes. (SAVIANI, 2008, p. 03).

Na lei brasileira, “*sistemas de ensino*” pode desempenhar em alguns momentos a ideia de “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, planejamento.” (SAVIANI, 2010, p. 388). Como, por exemplo, o artigo 2º da lei, que altera o artigo 26 da LDB

em seu Parágrafo 7º e o artigo 3º que insere o artigo 35-A, parágrafo 1º, como se mostra a seguir respectivamente:

Art 26, §7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Art. 35-A § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASL, 2017b, *online*).

Em outros momentos da lei, confunde-se com o conjunto de unidades escolares, ou redes educacionais, ou agrupamentos de organizações curriculares, como se apresentam por exemplo, no artigo 1º da Lei n. 13.415/2017 que altera o parágrafo 1º do artigo 24 e no artigo 17 da LDB, com seus devidos incisos, como se apresenta respectivamente abaixo:

Art. 24, §2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. (BRASIL, 1996, *online*).

Essa utilização multívoca decorre do próprio significado da palavra sistema (que se torna mais relevante quando pensamos o sistema ao lado da palavra ensino). Compreende-se assim, para além dos sentidos que a ideia de sistemas ensino desempenha na lei podemos pensar que a concepção de sistema de ensino conecta-se aos aspectos sociais, políticos e econômicos que estruturam a sociedade.

O sistema de ensino brasileiro está orientado pelo PNE e faz parte de um guarda-chuva maior que é o Sistema Educacional, mesmo assim, não está limitado somente pelo Sistema Educacional, também está balizado pela Carta Magna, pelos demais normativos que regulam a educação no país, “mas, também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana desse princípio, pelos processos que eles estabelecem e reafirmam cotidianamente.” (LAGARES, 2008, p. 21).

Pensar sobre o conceito de sistemas de ensino sob o viés da legislação, sob as práticas sociais e sob o tempo histórico brasileiro, nos leva a valer-se do conceito definido pelo

conselheiro relator Carlos Roberto Jamil Cury (2000), no Parecer n. 30/2000 (BRASIL, 2000) da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em que ele discorreu sobre a definição de sistemas de ensino, bem como a outro conceito difundido por Demerval Saviani. Os dois conceitos respectivamente, se adequam ao uso da expressão *sistemas de ensino* brasileiro:

Sistemas de ensino são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes. (BRASIL, 2000, p. 13).

A unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. (SAVIANI, 2010, p. 381).

Dessa forma, compreende-se que o sistema de ensino na reforma do ensino médio se expressa refletindo os interesses sociais, políticos e econômicos vigentes correlacionado ao que preconiza a Constituição Federal, aos planos nacional, estadual e municipal de educação, além das legislações norteadoras da educação no Brasil.

A segunda palavra foi “*educação*” com 35 ocorrências. Etimologicamente, o vocábulo está ligado a dois sentidos: o primeiro “*Educare*”, que significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo. O segundo: “*Educere*”, que significa extrair, fazer nascer, tirar de provocar. A sua etimologia se apresenta conectada aos significados atribuídos ao verbete no dicionário da língua portuguesa, que possui múltiplos significados:

1. Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; 2. Processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo. 3. Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo. 4. Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática: teoria da educação. 5. Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras; 6. Civilidade. 7. Expressão de gentileza, sutileza; delicadeza. 8. Amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; cortesia. 9. Prática de ensinar adestrando animais domésticos para as atividades que por eles devem ser praticadas. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2022, *online*).

O artigo 1º da LBD estabelece que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em seu parágrafo 2º define que o Estado tem o dever da: “educação escolar vincular-

se ao mundo do trabalho e à prática social.” Isso significa que a lei regula e coordena o processo escolar nas instituições de ensino, sem desconsiderar o papel da família no transcurso do educar, diuturnamente “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Os significados utilizados pela lei são, em sua maioria, aqueles voltados para a ação sistematizada da formação e do desenvolvimento do sujeito ou dos grupos. Depreende-se que as acepções parecem estar associadas ao conceito de educação construído por Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira:

A educação para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...]. (ROMÃO, 2008, p. 152).

Suas reflexões continuam atuais e ainda sugerem a intenção da utilização da palavra no texto da lei. Quando Paulo Freire (2003a, p. 40) diz que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”, relaciona o conhecimento à prática em se tratando da educação. Numa primeira apreciação, podemos entender que, com essa afirmação, Freire está dizendo que a educação sempre é um determinado conjunto de ideias relativas ao conhecimento sendo praticadas.

Ao se referir na lei a “processos formativos”, podemos pensar na reflexão de Paulo Freire sobre a processualidade da educação ao dizer: “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação” (FREIRE, 2003a, p. 52). No que tange ao preparo do sujeito para o exercício da cidadania, e para o mundo do trabalho podemos citar a frase que expressa que, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2006, p. 61). Dessa forma, o sujeito se prepara para intervir e atuar no mundo: “[...] educação [...] é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2003b, p. 10).

Por fim, quando Paulo Freire define a educação “como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta” (FREIRE, 2003b, p. 10), o educador brasileiro mostra a educação mais uma vez como processo, enfatizando o seu caráter político (COSTA, 2015, p. 79).

A palavra formação é um substantivo e apresenta 12 ocorrências e deriva da palavra latina *formatio*. Trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes). No dicionário da língua portuguesa, a palavra possui vários significados:

1. ato ou modo de formar ou constituir algo; criação, constituição; 2. modo como uma pessoa é criada; educação; 3. conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução 4. conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica etc.); 5. grupo de pessoas com objetivos comuns; 6. transmissão de conhecimentos, valores ou regras; 7. conjunto de valores morais e intelectuais. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2022, *online*).

No texto da lei, o vocábulo é utilizado no sentido de constituir, ensinar, educar e instruir, voltando-se para aspectos de sua preparação técnica e profissional, conforme se apresenta o inciso V do artigo 36º da lei: “formação técnica e profissional”. Em outras partes do texto, o vocábulo se apresenta denotando de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento da pessoa humana e de pensamento e atitudes reflexivas, bem como de aperfeiçoamento, como mostra o § 7º do artigo 35-A: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

O adjetivo “profissional” manifesta-se com 8 ocorrências. Sua etimologia advém da palavra latina *professio*, que significa ação e o efeito de professar (exercer um ofício, uma ciência ou uma arte). No dicionário o vocábulo expressa quem exerce uma profissão, ou seja, quem pratica uma atividade que exige conhecimentos específicos. Pode ainda, ser utilizado para designar qualquer atividade interpretada como profissão e para isso entende-se que ela esteja ligada a uma remuneração.

No texto da lei, o vocábulo aparece na maioria das vezes ao lado da palavra “formação” e da palavra “técnica” e é utilizado valendo-se do mesmo sentido em todos os artigos, incisos e parágrafos em que aparece: voltado para a ideia da formação do jovem para que adquira conhecimentos específicos que contribuam para que o estudante possa exercer uma atividade laboral no mercado de trabalho. Dessa forma, ele exercerá atividades remuneradas que exijam capacidades próprias.

O vocábulo “Trabalho”, que aparece oito vezes na norma, é um substantivo masculino e flexão do verbo trabalhar. Etimologicamente a palavra trabalho vem do latim *tripalium*: *tri*, que significa “três”, e *palum*, que quer dizer “madeira”. *Tripalium* era o nome de um

instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira. Dessa forma, "trabalhar" remetia-se a “ser torturado”. Com o tempo, a ideia de trabalhar como ser torturado passou a dar entendimento não só ao fato de tortura em si, mas também, por extensão, às atividades físicas produtivas realizadas pelos trabalhadores em geral: camponeses, artesãos, agricultores, pedreiros etc.

O termo sofreu uma modificação quando foi utilizado no francês como *travailler*, que significa “sentir dor” ou “sofrer”. Mais à frente, o sentido da palavra passou a significar “fazer uma atividade exaustiva” ou “fazer uma atividade difícil, dura”.

Somente no século XIV a palavra passou a ser empregada com o sentido que é usado atualmente: para designar o uso de habilidades e competências com o objetivo de executar uma determinada tarefa. A diversificação das atividades humanas ao longo do tempo contribuiu para que o termo “trabalho” adquirisse outros significados. O Dicionário Priberam (2022) apresenta 15 acepções:

1 Conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim.

2 Atividade profissional, regular, remunerada ou assalariada, objeto de um contrato trabalhista.

3 O exercício dessa atividade.

4 Local onde se exerce essa atividade.

5 Qualquer obra (manual, artística, intelectual) realizada; empreendimento, realização.

6 A feitura ou execução de uma obra; labor.

7 Ação ou maneira de executar uma tarefa, de utilizar um instrumento.

8 Tarefa a ser cumprida; serviço.

9 Esmero ou cuidado empregado na feitura de uma obra ou de um serviço.

10 Qualquer tarefa que é ou se tornou uma obrigação ou responsabilidade de alguém; dever, encargo.

11 Tarefa escolar com prazo de entrega predeterminado, feita individualmente ou um grupo, geralmente fora do estabelecimento de ensino, envolvendo pesquisa e maior reflexão.

12 Conjunto de exercícios objetivando desenvolvimento e aprimoramento físico, artístico, intelectual etc.

13 Esforço incomum; faina, lida, luta.

14 Ação exercida por elemento natural de forma progressiva e contínua e o efeito dessa ação sobre o meio.

15 Resultado útil da ação e do funcionamento de um aparelho, de um maquinismo etc. (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022, *online*, grifo nosso).

Na norma, o verbete empregado aparece associado à ideia de “conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim”; à “atividade profissional, regular, remunerada ou assalariada, objeto de um

contrato trabalhista”; ou ao “conjunto de exercícios objetivando desenvolvimento e aprimoramento físico, artístico, intelectual”.

A palavra currículo aparece 6 vezes no texto da lei. O vocábulo tem uma história sobre sua origem ao longo do tempo, e seu sentido foi se transformando à medida em que a sociedade passava por mudanças sociais e econômicas. Sacristán descreve sua origem, seu significado e os sentidos recebeu:

O termo currículo deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere). Na Roma Antiga falava-se do cursus honorum, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de curriculum vitae, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

No dicionário, a palavra currículo é um substantivo e possui cinco significados. Dentre eles, o que se aproxima do sentido em que o vocábulo é utilizado na lei é: descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2022, *online*). Ao extrapassar o entendimento da palavra para um sentido exclusivamente pedagógico, a palavra currículo é empregada no texto da lei seguinte forma:

o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdo, graus e idades dos estudantes o currículo se torna também um regulador das pessoas. (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Depreende-se que o sentido do verbete utilizado na lei está relacionado ao tempo histórico e ao contexto social e político, refletindo, dessa maneira, a peculiaridade do legislador e os interesses que permeiam a sociedade. Ao referir-se a essa intencionalidade do legislador, vale lembrar que se trata não de procurar compreender o objetivo individual de quem elabora as leis, mas, sim, buscar qual o contexto histórico, político e social vigente quando a palavra foi inserida no texto (WITTGENSTEIN, 1994).

4.3.2.2 Segunda etapa

4.3.2.2.1 *Função social*

O artigo 3º apresenta os princípios da educação atendendo aos preceitos definidos na Constituição Federal e nos acordos internacionais firmados pelo país no que diz respeito ao direito à educação:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

O terceiro artigo da LDB traz como primeiro princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, preocupando-se com a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, com a liberdade, com o apreço à tolerância, com a valorização do profissional da educação, com a gestão democrática, para se garantir a qualidade vinculando-se às experiências escolares, às vivências fora da escola, ao ambiente de trabalho, à diversidade étnico-racial, ao direito à educação e à aprendizagem, para além do tempo em que se permanece na escola.

O princípio constitucional da igualdade se faz presente nas finalidades da educação, e impõe aos poderes públicos que tratem igualmente todos os indivíduos perante a lei coibindo as discriminações e privilégios. Contudo, o princípio da igualdade também pressupõe que se deve considerar que as pessoas diferentes, ou envoltas a contextos diferentes devam ser tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, 1999, p. 42).

Por isso, quando se faz alusão à igualdade de condições na lei, é possível confirmar a preocupação em se avançar no que diz respeito à oportunidade de acesso à escola a todos os cidadãos, possibilitando que possam aceder e permanecer estudando até que se complete o percurso da educação básica, sem esquecer da diversidade cultural e social do país que possui

dimensões continentais e da importância de se manter um padrão de qualidade na educação ofertada.

Mesmo sem fazer referência direta à equidade no texto da lei, ao mencionar a “igualdade de condições”, o texto amplia a possibilidade de dar a todos os indivíduos a garantia do acesso e permanência. Ao estipular a igualdade de condições, a lei intima a educação a atender a diversidade que se coloca no próprio texto.

Com o intuito de contribuir para a efetivação de políticas de “enfrentamento” à intolerância, a lei reafirma o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como um princípio seguindo o que propõe a Unesco na Declaração de Princípios sobre Tolerância³⁹. Mais uma vez, a legislação brasileira, preocupou-se em acompanhar as discussões mundiais para o respeito à diversidade e à liberdade, caminhando rumo à equidade e para um alinhamento com os direitos humanos.

Uma educação que se preocupa em ser pública e em ter qualidade favorece toda a coletividade e pode trazer ganhos para todos os indivíduos. A LDB preocupa-se em estender a possibilidade de que mais sujeitos tenham acesso à educação formal, que sejam informados e preparados. Assim, a educação poderá ter maior fortalecimento da estrutura contribuindo para o desenvolvimento econômico e social.

Ao instituir “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” como um princípio, o texto da lei acompanhando os princípios constitucionais, a designa como um fator importante para a conquista da universalidade, uma vez que é por meio da oferta gratuita da educação que os sujeitos poderão ter oportunidades em condições de igualdade para adentrar o mercado de trabalho, além de poder participar de maneira mais consciente e crítica da vida social, compreendendo a importância da democracia e do seu papel enquanto sujeito de direitos.

Há um avanço significativo no sentido de incluir na lei o princípio da valorização do profissional na medida em que, valorizar quem atua na educação implica reconhecer a sua relação direta com a qualidade educativa além de expressar a preocupação do Estado com a melhoria da oferta educacional.

Quanto à referência à garantia do padrão de qualidade na norma, denota-se uma intenção benéfica, na direção de apontar para as instituições, a oferta de condições materiais e pedagógicas favoráveis para um bom funcionamento e para o alcance de bons resultados tanto

³⁹ A Declaração de Princípios sobre Tolerância foi elaborada 16 de novembro de 1995 pelos Estados-membros da Unesco. A Declaração afirma que tolerância não é indulgência nem indiferença e sugere “o respeito e a apreciação da rica variedade das culturas do mundo e formas de expressão”. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

nas avaliações nacionais, quantos nas internacionais. Novamente a lei considera a que deve haver relação entre preocupação com o padrão de qualidade e o princípio constitucional da igualdade.

O documento já demonstra melhorias no que concerne à garantia do direito à aprendizagem e na importância da escola para ofertar aprendizados que sejam utilizados ao longo da vida, levando o leitor a inferir que a lei está conectada às premissas da formação humanística e da formação humana integral, interligando seus preceitos, às concepções já expressas na Constituição Federal vigente. Além disso, outros documentos formulados ao longo do tempo, como o Compromisso Nacional pela Educação Básica, iniciativa anunciada em julho de 2019 pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Udime), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013c) e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014⁴⁰, também corroboram esse avanço, no sentido de universalizar e transformar cada vez mais os preceitos que regem a educação brasileira, em ideias e ações cada vez mais democráticas e cidadãs.

Ainda no que concerne o artigo 3º da CF, os incisos II e III indicam à LDB que a educação deve primar pela “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, essa liberdade permite que as práticas, as ideias e as concepções pedagógicas possam ser plurais, a fim de atender à diversidade social e cultural do país. Dessa forma, a Carta Magna conecta tais proposições, aos ideais dos direitos humanos e à formação de sujeitos de direitos, permitindo, assim, que o ordenamento relativo à educação se aproxime de uma legislação democrática e cidadã.

Ao buscar relacionar as bases da educação brasileira à **“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”** a norma brasileira passa a compreender que no contexto de desigualdade da realidade social do país, as concepções dos direitos humanos e da formação dos sujeitos de direitos são necessárias para que se possa trilhar um caminho mais equitativo. Infere-se que a equidade permeia todos os princípios a educação apresentados no terceiro artigo e que configuram a base de todos os demais artigos, incisos e parágrafos da lei.

O texto não menciona a palavra “equidade”, que poderia trazer de forma mais clara a sua intencionalidade, mesmo assim, procura garantir que todos sejam regidos pelas mesmas regras a partir da “igualdade de condições” que se relaciona ao do princípio constitucional da

⁴⁰ Informações retiradas da Secretaria de Educação Básica (SEB) no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 24 maio 2022.

igualdade. Infere-se que o texto da lei se relaciona ao equilíbrio entre os desiguais, reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, o que pressupõe a prática da equidade.

4.3.2.2.2 *Função política e cultural*

O artigo 13 da Lei n. 13.415/2017 institui, “[...] no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”

Ao fazer isso, a lei transforma o projeto em uma política pública, o que possibilita que as instituições possam desenvolver outras atividades que enriqueçam o processo pedagógico e formativo discente a longo prazo.

O aumento gradativo da carga horária do ensino médio é considerado um fator positivo para a permanência dos estudantes na escola, tendo acesso a alimentação, materiais adequados, estrutura físicas que possam garantir a formação integral do estudante. É importante atentar que apenas o aumento do tempo de permanência na escola não é suficiente, é preciso atenção no que diz respeito a questões relativas à metodologia, a políticas de atendimento e à conexão entre as atividades que serão desenvolvidas e a BNCC.

O artigo em questão impacta diretamente na função política e cultural que a escola passa a desenvolver na comunidade em que está inserida, pois, ao permanecer mais tempo na escola, as conexões sociais dos estudantes com a comunidade escolar podem também favorecer a construção dos seus projetos de vida e o desenvolvimento de sua autonomia enquanto sujeito de direitos.

O artigo 3º da Lei n. 13.415/2017 determina que a LDB passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017b, *online*).

O referido artigo traz a mudança mais significativa da LDB, pois relaciona os direitos e objetivos de aprendizagens à BNCC, além de definir as áreas de conhecimento em que as disciplinas estarão contempladas no currículo. Essa definição pode suscitar um diálogo entre os campos dos saberes, fomentar interações entre as disciplinas, possibilitando reflexões sobre o

trabalho inter e transdisciplinar nas instituições escolares e nas práticas pedagógicas em salas de aula.

No que diz respeito às atividades interligadas aos temas transversais⁴¹, o texto da lei se preocupa com uma educação voltada para a cidadania e como elemento importante para as aprendizagens que se relacionem com a formação política e cultural do discente. Dessa forma, a norma “orienta a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos estudantes” (BRASIL, 2019), conforme se apresenta no referido artigo: artigo 35-A, § 1º: “A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017b, *online*).

O 3º artigo da Lei n. 13.415/2017 insere o artigo 35-A no § 4º da LDB e prevê que:

[...] os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017b, *online*).

O documento da lei traz uma modificação no sentido de que o inglês passa a ser ofertado desde o 6º ano, promovendo dessa forma, maior contato do estudante com a língua estrangeira, favorecendo uma formação mais completa e qualitativa no que diz respeito ao aprendizado de um novo idioma.

De acordo com o documento norteador sobre o novo ensino médio do MEC (BRASIL, 2018, p. XX)⁴², “os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Os itinerários formativos serão divididos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), com o intuito de que o jovem possa escolher o itinerário formativo mais atrativo para si.

O 3º artigo da Lei n. 13.415/2017, em seu parágrafo 2º, define que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação; SEB - Secretaria de Educação Básica. Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022

⁴² Informações disponíveis no Portal MEC- Novo Ensino Médio - Perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 23 nov. 2019.

educação física, arte, sociologia e filosofia.” O documento norteador do MEC (2018), orienta que as disciplinas não deverão mais ser ofertadas de maneira estanque, mas sim, de forma interdisciplinar, combinadas e disponibilizadas também em atividades transversais. Ganha-se ao ter a oportunidade de introduzir os conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos em toda e qualquer atividade realizada no ambiente escolar, proporcionando ao estudante um olhar global frente às situações práticas do seu cotidiano. Torna-se importante priorizar a formação docente para ações que exigem do professor, uma postura igualmente abrangente frente aos conteúdos que se pretende ensinar.

Em vista disso, depreende-se que abandonar a tradição cartesiana e estabelecer uma prática pedagógica que se permite estimular o diálogo com outras disciplinas pode demandar um esforço estatal no sentido de promover a formação docente e políticas públicas que permitam a organização da prática interdisciplinar definida pela LDB e reafirmada pela BNCC.

O artigo 3º da Lei n. 13.415 de 2017 insere o § 7º do artigo 35-A e estabelece que “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Considerar o projeto de vida no currículo do ensino médio com vistas à formação integral do estudante, significa preocupar-se em contribuir para que os jovens possam avaliar seus percursos, de forma a compreender seus valores, suas potencialidades, suas limitações para alcançar seus objetivos.

O jovem deve aprender durante o ensino médio a realizar o exercício da reflexão sobre seu trajeto durante toda a vida, sendo capaz de aprender com seus erros e valorizar seus acertos, compreendendo como pode criar metas de curto e de longo prazo e como pode alcançá-las. É provável que o projeto de vida, além de promover o desenvolvimento do autoconhecimento e da autoavaliação, possa ajudar o jovem a definir os itinerários formativos que irá eleger, pensando na sua inserção social e profissional durante o ensino médio.

Ainda no artigo 35-A, texto incluído pela Lei n. 13.415 de 2017, a Base Nacional Comum Curricular definirá quais os direitos e objetivos de aprendizagem que devem balizar o ensino médio, lembrando que a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A lei tem o objetivo de garantir a partir da BNCC os direitos e objetivos e aprendizagens para os jovens estudantes. A intenção é que todos os estudantes tenham oportunidades iguais e possam aprender conteúdos básicos, independentemente do espaço geográfico que ocupam, de sua classe social, ou de estarem matriculados numa instituição pública ou privada. Faz-se

necessário pensar como essa ação será implementada na prática, pois, além do congelamento de investimentos definido pelo teto de gastos públicos, a histórica desigualdade social brasileira dificulta o asseguramento dos objetivos e direitos de aprendizagem de forma equânime.

4.3.2.2.3 Função econômica

A função econômica do ensino médio perpassa por suas finalidades e está retratada nos artigos apresentados a seguir:

O artigo 2º da LDB traz a intencionalidade da educação básica, de maneira a balizar as finalidades que ela deve ter:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

A LDB em seu 2º artigo inicia o texto delimitando o objetivo geral da educação brasileira, tratando de forma inovadora as três etapas da educação como parte precípua da formação das crianças e jovens. Tal concepção é fruto das reivindicações e lutas dos movimentos sociais e da comunidade escolar que se mobilizaram para garantir que tal conquista fosse expressa na LDB. O referido artigo manifesta, ainda, o interesse em reconhecer o quão importante é a oferta da educação formal. Esse interesse é manifestado já na Constituição Federal em seu Art. 205º:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, *online*).

O artigo 22º da LDB estabelece as finalidades da educação básica como um todo, destacando a formação cidadã e humana do educando: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, *online*).

Na tentativa de afastar a aceção dualista que acompanha a educação desde o período republicano, o artigo 22º traz a importância da preparação para o trabalho, aliada ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, ou seja, o desenvolvimento integral do educando no que diz

respeito ao crescimento cognitivo, social, afetivo e motor; o “exercício da cidadania”, com o intuito de preparar o estudante para a atuação na sociedade, consciente dos seus direitos e deveres; além de qualificar-se para o trabalho, de forma a integrar o mercado de trabalho, preparado para a vida moderna.

Já em seu artigo 35º, a LDB apresenta as finalidades específicas do ensino médio, procurando estar em consonância com o artigo 2º e com a Carta Magna:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.** (BRASIL, 1996, *online*, grifo nosso).

O referido artigo detalha as principais finalidades do ensino médio de forma a abranger os aspectos cognitivos, sociais, laborais, éticos, culturais e emocionais do jovem estudante, acompanhando os princípios temporais, bem como o contexto político econômico no qual o país está inserido. O texto da lei representa um período, uma intenção, uma posição política, uma forma de pensar (WITTGENSTEIN, 1994).

Toda norma deve estar conectada aos interesses da sociedade e ao seu tempo histórico. Sendo assim, a lei que se ocupa da educação formal dos jovens deve ter como objetivo, a transmissão de valores, ideias, habilidades e competências da sociedade e do tempo histórico em que esse sujeito jovem está inserido.

Quando a LDB estipula a preparação do estudante para o exercício da cidadania e para o trabalho, proporciona que as instituições de ensino criem estratégias que contribuam para que os jovens reflitam sobre seus direitos e deveres, de forma que possam se tornar sujeitos cumpridores de princípios éticos e morais necessários para viver em sociedade com respeito, primando pelo diálogo e valorizando o coletivo.

O exercício da cidadania fomenta o diálogo entre os indivíduos, organiza a sociedade e deve percorrer o caminho da solidariedade, da democracia, dos direitos humanos, da ecologia, e da ética. Ao considerar a formação cidadã do indivíduo e a sua atuação no mundo do trabalho

flexível às mudanças do mundo, a Lei demonstra a sua atenção para com os princípios democráticos que norteiam a constituição.

Dessa forma, a lei, ao conectar os princípios educacionais ao contexto do mundo, permite que os estudantes ampliem as possibilidades de atuação nos diferentes espaços da atividade humana. Assim, o referido artigo também relaciona o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho à formação humana integral do estudante.

O artigo 3º da Lei n. 13.415/2017 quando preceitua, no inciso 1º do artigo 35-A da LDB, que “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”, estabelece que os sistemas de ensino deverão adequar-se à BNCC, bem como acompanhar o contexto sócio-histórico e econômico do país, ao construir os seus currículos e designar seus conteúdos diversificados locais,

O 4º artigo da Lei n. 13.415/2017 dispõe sobre o artigo 36 da LDB, trata dos itinerários formativos e dentre eles do itinerário da formação técnica profissional, bem como da obrigatoriedade de o currículo estar vinculado ao que dispõem a BNCC e os itinerários formativos, devendo considerar o contexto sócio-histórico local. Ele propõe, no 6º parágrafo, incisos I e II, que:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017b, *online*).

A reforma enfatiza, que a formação técnica e profissional considerará a inclusão de vivências práticas no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias. Isso significa que os jovens estudantes poderão ser inseridos no trabalho, como parte de sua formação, sem que seja assegurada nenhuma remuneração equivalente.

O texto da lei, ao incluir vivências de práticas para o trabalho no setor produtivo e ao possibilitar a concessão de certificados intermediários de qualificação, direciona os estudantes de forma predeterminada para um mercado produtivo.

O parágrafo em questão e seus respectivos incisos apresentam em seu texto uma flexibilização que inclui as práticas de trabalho e possibilita “a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017b, *online*).

Dessa forma, a lei permite de forma positiva a aquisição de delineamentos de autonomia dos sistemas de ensino e das instituições que compõem esses sistemas, pois possibilita que eles possam eleger parâmetros para a definição das práticas de trabalho que serão ofertadas, relacionando-as à parte diversificada da escola, bem como à escolha temas transversais dando assim, destaque ao itinerário de formação técnica e profissional.

Há ainda outra flexibilidade apresentada, quando se estabelece que as práticas de trabalho podem ser realizadas por meio de “parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação” (BRASIL, 2017b) fomentando a necessidade de comunicação da escola com a comunidade escolar, além de suscitar a necessidade de estruturar e equipar as instituições de ensino para a oferta de tais práticas.

Por outro lado, há que se considerar que as práticas concedidas por meio de parcerias poderão inserir o jovem no mercado de trabalho como parte de sua formação, sem que se assegure uma remuneração para a atividade que será desenvolvida pelo estudante, abrindo a viabilidade de uma relação da escola pública com os setores privados, para a formação profissional, inclusive na modalidade à distância, conforme preconiza a Lei n. 13.415/2017 que altera o artigo 36, § 11 da LDB.

5 A REFORMA DA EDUCAÇÃO MÉDIA NO CHILE E DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL EM PERSPECTIVA COMPARADA

5.1 INTERPRETAÇÃO COORDENADA

No capítulo 4, foram apresentados os momentos relevantes do percurso histórico brasileiro que levaram à reformulação do ensino médio e da construção da base nacional comum curricular praticada no país. Realizaram-se, ainda, a descrição e análise dos elementos mais relevantes da norma apresentada, além de uma breve reflexão sobre a base curricular do ensino médio.

No presente capítulo, para realizar uma análise comparativa que aprofunde esta investigação e corrobore as inferências realizadas sobre a reforma do ensino médio no Chile e no Brasil, foram abordadas as similitudes e dissimilitudes das duas reformas. Tais semelhanças e diferenças surgiram nas análises dos textos legais dos dois países, acerca das categorias constituídas no percurso metodológico.

A análise comparativa faz-se importante, neste estudo, na medida em que promove uma ampliação do campo de compreensão da realidade educacional tanto intra como extra nacionalmente. “A comparação implica interpretar os dados, questioná-los e analisar suas bases. Dessa maneira, é possível não só contribuir para um debate mais aprofundado, como também para valorizar o estudo comparado” (CARVALHO, 2013, p. 14).

A análise comparativa é a terceira fase da análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica, denominada *interpretação coordenada*, assim intitulada para indicar a sistematização dos dados preocupada em emergir os sentidos até então subjacentes no texto.

Na análise comparada, que passa a ocupar a interpretação coordenada deste estudo, se procedem a inferência e a interpretação dos dados, de forma a compreender o significado e os sentidos dos textos selecionados. Ao sobrepor os dados para a comparação, foi possível complementar e aprofundar a investigação para construir reflexões que valorizassem a dicotomia entre o geral e o específico, sem deixar de considerar, também, a harmonização entre as generalidades e singularidades dos processos que se buscou comparar.

Nomear as etapas que compõem este capítulo foi um exercício importante, pois suscitou reflexões a respeito das circunstâncias em que os fragmentos foram construídos.

As duas legislações que compõem o objeto deste estudo possuem aspectos semelhantes e diferentes entre si. Após analisá-las, foi possível aproximá-las das categorias construídas,

lançando-lhes um olhar simultâneo, de forma a compreender as especificidades de cada norma, conforme é apresentado nos tópicos a seguir.

5.2 PERCURSO NUCLEAR

A primeira parte da análise comparativa, que coteja palavras que apareceram com maior frequência simultaneamente nas duas normas estudadas, foi denominada “percurso nuclear”, pois remete à ideia de que, ao iniciar a análise a partir dos vocábulos constantes na lei, se abre caminho para conhecer o cerne do conteúdo legal, suscitando uma investigação aprofundada do texto.

Ao iniciar a análise a partir de elementos fulcrais que estruturam a norma, é possível também fomentar um processo hermenêutico de análise, em que se considera o que está implícito na construção social do contexto, parte importante da interpretação e da compreensão da realidade.

5.2.1 Palavra educação

A norma chilena foi construída fundamentando-se no conceito de educação. Tal conceito formou-se a partir de contribuições de organismos internacionais, de instituições de ensino e pesquisa, bem como de movimentos sociais.

O Chile relaciona a sua concepção de **educação** às competências socioemocionais e habilidades sociais, abarcando a importância de oferecer ao estudante uma formação que ultrapasse a dimensão cognitiva e perpassa pelos aspectos emocionais e psicológicos do ser humano. Pretende-se, dessa forma, que os discentes sejam capazes de exercer papéis ativos na sociedade e em suas relações intra e interpessoais.

Ao optar por esse caminho, o Chile demonstra uma abertura para a prática da multiculturalidade e da valorização da diversidade cultural em que se busca a reflexão sobre as diferenças, a fim de eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, bem como tencionar que a sociedade se desenvolva sob preceitos de respeito, dignidade e tolerância pelo outro.

O conceito de **educação** trazido pela LDB abrange os processos formativos que se desenvolvem nas relações em família ou em outros espaços sociais. A norma associa a educação a um processo, evidenciando o seu caráter político, em que o conhecimento deve estar

relacionado à prática e o sujeito deve estar preparado para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Partindo dessa premissa, compreende-se que a LDB, para se articular à Constituição Cidadã, preocupou-se em inserir a educação no rol dos direitos humanos, reafirmando-a como um direito social, um direito público e subjetivo, para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

As acepções acerca da **educação** nas normas chilena e brasileira apresentam elementos análogos no que concerne aos propósitos que foram expressos na legislação por meio do sentido dado à palavra “educação”. Ela figura como um vocábulo basilar nas duas legislações, pois os sentidos utilizados por elas norteiam o que prescrevem os seus demais artigos.

Portanto, para os dois países, a **educação** é um direito, elemento importante para o desenvolvimento dos sujeitos, e deve ser utilizada para contribuir com o desenvolvimento social e econômico da sociedade e ser garantida de maneira formal e informal. Ambas as legislações procuram acompanhar as mudanças histórico-sociais que se desenvolveram ao longo do tempo, a fim de assegurar a educação como um direito e asseverar a equidade a todos os discentes.

5.2.2 Palavra sistema

A palavra **sistema** é utilizada na lei chilena de três maneiras: primeiro, para denotar organização que possui regras próprias para o seu funcionamento e que devem ser cumpridas por todo o grupo; segundo, o vocábulo refere-se a como está ordenada a educação formal do país; e, por último, remete à estrutura da educação formal, de maneira que se refira a elementos que compõem um todo e que estão relacionados entre si.

Na norma brasileira, o vocábulo **sistema** apareceu, na maioria das vezes, acompanhado da palavra ensino e, por esse motivo, decidiu-se realizar a análise das duas palavras juntas. O termo “sistema de ensino” apresentou um sentido dependendo do lugar que ocupou na lei.

O vocábulo exerceu a ideia de um conjunto de regras necessárias para que se possa alcançar objetivos definidos para a educação, ensejando a concepção de planejamento; em outros pontos, apresentou-se como unidades escolares, ou seja, como estrutura física definida para a prática da educação formal.

O sistema de ensino, seja qual for o sentido que é utilizado, além de se relacionar a um conceito mais amplo, o de sistema educacional, também se orienta pela Constituição Federal e

pelos princípios da prática cotidiana do próprio grupo ao qual se refere, interligando-se aos fatores intrínsecos da sociedade.

Tanto o Brasil como o Chile empregam a palavra **sistema** na lei de diferentes maneiras de acordo com o contexto em que se apresenta: em alguns momentos, como uma organização, em outro, como estrutura organizacional da educação ou, ainda, como instalações físicas das instituições de ensino.

Nas duas normas, os sistemas de ensino articulam-se a elementos sociais, políticos e econômicos que estruturam a sociedade refletindo os interesses vigentes e correlacionando-se ao que preconiza a constituição e os documentos nacionais, além das legislações norteadoras da educação em ambos os países.

Todos os sentidos em que a palavra **sistema** se apresenta nos textos das leis se centram ao contexto educacional evidenciando a intencionalidade, a ação sistematizada que a elaboração de lei exige, para alcançar objetivos previamente definidos. Sendo assim, o sistema educacional é resultado da educação planejada.

5.2.3 Palavra currículo

A palavra **currículo**, na norma chilena, apresenta-se como um vocábulo importante, ao delinear as intencionalidades da educação para com a formação dos jovens estudantes do ensino médio. Enfatiza essas intenções quando estabelece uma perspectiva sociopolítica que traz o sentido de currículo para além da organização dos conteúdos a serem ministrados pelas unidades de ensino, mas, também, para o planejamento que envolve os conteúdos a serem ofertados e como eles serão trabalhados.

Na LDB, a palavra é utilizada com o sentido de apresentação dos conteúdos e/ou disciplinas que deverão ser ofertadas aos estudantes num determinado contexto e tempo. A lei avança ao transpor sentido de **currículo** como simples organização de conteúdos, quando utiliza o vocábulo num sentido pedagógico que define tempo, forma, graus e níveis do ensino, colaborando para a organização do desenvolvimento escolar e para o progresso dos discentes. A LDB relaciona a palavra currículo ao tempo histórico e ao contexto social e político, refletindo, dessa maneira, a peculiaridade do legislador e os interesses que permeiam a sociedade.

Ambos os países se valem da palavra **currículo** para definir os conteúdos que devem ser ministrados, visando à formação humana integral. Nesse sentido, o currículo é mais do que

um compilado de conteúdos, mas também uma estrutura que envolve aspectos contextuais, objetivos, subjetivos, políticos, éticos, econômicos e sociais dos temas escolhidos. Tudo isso respeitando o tempo histórico, político e social vigente.

5.2.4 Palavra formação

Numa perspectiva pedagógica, propõe-se que o verbete **formação** na LGE foi utilizado correlacionado ao conceito de educação. O sentido do referido vocábulo apresenta-se no texto da lei como um processo que envolve a transmissão de conteúdos, bem como a socialização de valores, ideias e percepções que constituem a sociedade.

Então, o texto utiliza a palavra em dois sentidos: como a ação de transmissão de conhecimentos ligados a uma área específica do conhecimento ou, de forma ampliada, quando essa transmissão transpassa os conteúdos e abrange conhecimentos materiais e subjetivos importantes para a constituição do ser humano de forma integral.

Na lei brasileira, o verbete **formação** aparece com o sentido de constituir, ensinar, educar e instruir, voltando-se para aspectos de sua preparação técnica e profissional. Em um sentido mais amplo, a LBD utiliza o vocábulo para indicar a transmissão de conhecimentos subjetivos que corroborem o desenvolvimento dos sujeitos e seu aperfeiçoamento sócio-histórico e político.

O vocábulo **formação** encontra-se presente nas normas dos dois países e se apresenta com duas acepções diferentes: a primeira, para expressar que o Estado tem o dever apenas de transmitir conhecimentos específicos aos estudantes, visando inseri-los na sociedade enquanto indivíduos e trabalhadores; a segunda, para ultrapassar o conceito de simples transmissão de conteúdo, substituindo-o por um conjunto de materiais objetivos e subjetivos, os quais promovam a formação integral do estudante.

5.2.5 Palavra diversidade

A LGE traz a palavra **diversidade** e com isso inaugura uma preocupação em marcar a diferença para que se possa considerar a pluralidade. Dessa forma, o texto da lei possibilita a criação de políticas públicas orientadas por perspectivas socioculturais, tendo por finalidade a diminuição das desigualdades por meio da reflexão e da ação. Ainda, avança quando insere em sua norma o vocábulo **diversidade** como um princípio, em que seu sentido direciona a lei ao

reconhecimento das diferenças e à preocupação de que a prática pedagógica considere a alteridade, aproximando a LGE dos preceitos dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

O Chile se atualiza ao dar importância ao contexto sócio-histórico para a elaboração de sua norma, considerando a educação como ferramenta importante para que se alcance a equidade social. Incluir a palavra **diversidade** na LGE demonstra uma evolução e valida os propósitos do país em concorrer para a formação de sujeitos jovens autônomos e críticos, que se relacionem positivamente com o mundo e com o outro, possam reconhecer e conviver com as diferenças e que sejam capazes de transformar a sociedade.

5.2.6 Palavra qualidade

O verbete **qualidade** aparece com uma frequência considerável apenas na LGE e percorreu um caminho ao longo da história até chegar ao sentido que se apresenta na lei atual. O Chile acompanha as orientações dos organismos internacionais que compreendem que a educação de qualidade deve contribuir para que o sujeito seja capaz de refletir analiticamente, resolver problemas e criar relações de forma crítica e ética, construindo uma vida saudável, plena e sustentável e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Tais organismos indicam ainda que a equidade e a formação dos profissionais da educação são elementos que também contribuem para o alcance dos padrões propostos e dessa forma todos passam a ter a uma oferta universalizada e qualitativa e então é possível pensar numa educação laica, voltada para as necessidades da sociedade.

Há uma visível preocupação do Chile em relação à **qualidade** da educação. Na norma, a qualidade ocupa um espaço considerável, destacando-se quando associada ao acesso e à permanência do estudante no sistema educativo.

5.2.7 Palavra profissional

O Brasil concentra a sua atenção em questões que permeiam a palavra **profissional**, talvez pelo próprio contexto de busca pelos sentidos e significados do ensino médio no país. O vocábulo é utilizado na norma com a preocupação de que o ensino médio possa oferecer ao jovem a qualificação necessária para o exercício do trabalho.

5.2.8 Palavra trabalho

Concomitante à palavra profissional, a lei brasileira também apresenta 8 frequências da palavra **trabalho**, que é geralmente empregada para denominar a utilização de habilidades e competências reunidas para executar uma determinada tarefa. Todos os sentidos acompanham as demandas da conjuntura atual.

No texto da lei, o vocábulo diz respeito a questões relacionadas ao exercício de uma atividade remunerada, uma atividade produtiva ou atuação que visa ao aperfeiçoamento dos indivíduos para atuar na sociedade, de forma a inserir-se no mercado de trabalho, executando tarefas que lhe rendam remuneração.

O jovem deve se tornar um sujeito trabalhador, produtor e consumidor de bens e serviços, transformando-se em indivíduo contribuidor com o desenvolvimento do local em que vive. O verbete trabalho também é utilizado na lei ligado ao exercício de atividades que visem ao desenvolvimento intelectual físico e artístico do jovem.

5.3 PERCURSO AMPLIADOR

A segunda etapa, em que são comparados os trechos da lei (artigos, parágrafos, incisos), que trazem determinações importantes sobre a reforma do ensino médio, foi nomeada de “percurso ampliador”, levando em conta que, ao analisar esses segmentos, a pesquisa aumenta a compreensão do texto da lei.

Ao estender a análise para os segmentos que compõem o texto da lei, assevera-se o processo de análise do conteúdo fundamentada na compreensão hermenêutica dos contextos, pois os elementos relacionados ao todo e o todo aos seus elementos podem fazer emergir o que se encontra subjacente na norma.

5.3.1 Função social

Os direitos humanos são fundamentais para o bem comum, a paz social e o estabelecimento do Estado Democrático de Direito. Sendo assim, para formar e informar todo e qualquer indivíduo sobre os direitos humanos e enquanto sujeito de direitos, a educação passa a ter um papel indispensável e desempenha uma **função social** para a sociedade.

Paulo Freire (1967) dedicou suas reflexões à construção da liberdade por meio da educação. Para ele, a educação como prática da liberdade articulada aos direitos humanos leva a sociedade a viver sob a paz, o bem-estar e o respeito.

A lei chilena tem como princípios a universalidade, a educação permanente, a qualidade, a autonomia, a diversidade, a responsabilidade, a participação, a flexibilidade, a transparência e a integração, que foram estabelecidos a partir da Constituição Federal e das orientações feitas pelos tratados internacionais. A LGE alia a universalidade à equidade e à qualidade e se preocupa em garantir em sua norma o respeito às liberdades tanto dos atores envolvidos no processo educacional como dos estabelecimentos educativos, para que todos tenham seus direitos e deveres garantidos.

Quanto à questão da educação pública, o Chile opta por citar, em seu texto, apenas a transparência de gastos e de ingresso, já que seu sistema é majoritariamente privado. A LGE traz a garantia da educação para todos, mas não avança no ponto mais sensível do Chile, que é a desigualdade educacional, haja vista que o sistema educacional chileno é considerado o melhor da América Latina, mas, também, o mais desigual. Essa desigualdade educacional reverbera causando contrastes sociais no país, gera descontentamento social e fomenta as mobilizações sociais para a mudança do *status quo*.

A concepção de gestão educacional chilena está alinhada à lógica neoliberal, tendo sido mantida por meio das políticas públicas de todos os governos desde a ditadura militar, o que também exacerba o desequilíbrio, sensibilizando o alcance da equidade e da qualidade educacional no país.

A LGE chilena busca visibilizar a sua preocupação com a garantia da educação voltada para a sustentabilidade, para o meio ambiente, bem como para a inter e multiculturalidade (que consideram a língua e a cosmovisão dos sujeitos), destacando que a educação deve formar sujeitos preocupados com a busca do equilíbrio de suas ações como seres humanos e a utilização racional dos recursos naturais, um sujeito que se preocupa consigo e com o futuro das próximas gerações. Essa é uma inovação e mostra a intenção da norma em se conectar às questões prementes que circundam a realidade atual.

O Brasil estabelece a relação da universalidade com a igualdade de condições e isso leva a legislação brasileira em direção à equidade, mesmo não se referindo a ela de forma literal. Ao estabelecer a igualdade de condições para todos, transformando-a em um princípio da educação, a norma define que todos os sujeitos deverão ter direitos, oportunidades e condições iguais,

com o fim de acesso à educação, de qualidade independente de origem, condição social, gênero, raça ou posições políticas e religiosas.

O Brasil avança no texto da lei, quando amplia a questão da autonomia e participação dos atores escolares, ao propor a gestão democrática. A lei brasileira define uma gestão em que haja participação da comunidade na organização e no funcionamento do ambiente escolar. A gestão democrática é a ferramenta prática da lei, pois, além de promover a descentralização do poder, fomenta a participação coletiva dentro do sistema educacional, promove o debate sobre a qualidade e realiza o verdadeiro exercício da democracia dentro das instituições escolares.

A LDB fortaleceu a União ao ratificá-la como responsável pela formulação das leis, pela criação das políticas públicas, pela proteção da educação para todos, bem como pelo controle do ensino público e privado. Nesse ponto, estabeleceu-se a possibilidade de coexistência do público e do privado, contudo o sistema público de ensino no país possui uma estrutura ampla, outorgando-lhe mais proximidade com o livre acesso, porque estabelece como princípio a gratuidade da educação.

A lei brasileira traz a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, ou seja, estabelece que a relação entre a ação pedagógica, a formação para a atividade laboral e as ações sociais dos sujeitos (sejam as interações com o outro e com o grupo, os contextos dessas interações sociais, as atividades, os valores, ideias e as manifestações culturais) possa contribuir para a formação dos sujeitos enquanto cidadãos.

As normas chilena e brasileira trazem, já em seus primeiros artigos, os direitos humanos como princípios e como função social da educação. Além disso, destacam a importância da relação entre a educação e os direitos humanos, com o fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

O Chile, na LGE, e o Brasil, na LDB, destacam a importância da oferta educacional universalizada, permanente e de qualidade, reafirmando o propósito da educação como um direito humano assegurado para todos os sujeitos da sociedade. O acesso à educação por todos proporciona a viabilidade do desenvolvimento social, intelectual e cultural, além de outros aspectos, permitindo que o indivíduo amplie sua forma de ver o mundo e de se relacionar com ele, de modo a ser agente transformado e transformador do meio social.

Os dois países preocuparam-se em definir, também, a participação do indivíduo enquanto sujeito de direitos nas atividades escolares. Eles empenharam-se em destacar a importância da diversidade na educação, enquanto inseriram a temática como um princípio em suas legislações, tendo em vista que, ao “respeitar a diversidade de processos e projetos

educacionais institucionais, bem como a diversidade cultural, religiosa e social das populações” e ao “considerar a diversidade étnico-racial”, ampliariam o acesso e garantiriam a permanência.

Outro ponto do qual os dois países comungam em suas legislações se refere à questão da atenção às diferenças. O Chile volta-se à questão da inclusão e da integração, enquanto o Brasil direciona seu olhar à questão do apreço e da tolerância, bem como ao respeito à liberdade, o que não é mencionado pelo Chile. Ao optar pela tolerância, a legislação brasileira não menciona a inclusão.

Em se tratando da gestão escolar, o regulamento brasileiro avança em relação ao do Chile, quando institui a participação dos atores escolares nas decisões relacionadas às instituições educacionais. Ao optar pela participação social, a legislação do Brasil considera os indivíduos como sujeitos ativos do processo numa perspectiva democrática e se direciona para a possibilidade de garantir o cumprimento do que está expresso na lei.

Tanto o Chile quanto o Brasil preocupam-se em inserir em suas normas questões relacionadas à plasticidade que o sistema deve apresentar. O Chile define que “o sistema deve ser flexível, permitindo a adaptação do processo à diversidade de realidades e projetos educacionais institucionais” (. Já o Brasil utiliza-se da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e da valorização da experiência extraescolar”, para garantir o direito de que todos os indivíduos possam conviver entre si no mesmo espaço, com respeito às suas diferenças e atendimento de suas realidades nos projetos escolares.

5.3.2 Função política e cultural

No que tange à **função política e cultural** do ensino médio, o Chile e o Brasil procuraram adequar suas legislações às suas respectivas realidades sócio-históricas, considerando os contextos econômicos e culturais que suas sociedades estão vivenciando, bem como definindo o papel que o sujeito jovem do ensino médio deve exercer na comunidade em que se encontra inserido.

A lei no Chile estabeleceu novos caminhos para a educação média no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem que devem compor as bases curriculares, na tentativa de diminuir a segregação e a desigualdade imposta pela lei anterior, elaborada ainda na ditadura.

Todavia, mesmo com os avanços, a tão desejada qualidade bem como a diminuição dos contrastes sociais e educacionais não ocorreram de maneira satisfatória, pois a LGE permanecia vinculada à constituição criada ainda nos tempos ditatoriais, por isso o maior problema da

educação média no Chile e do sistema educacional como um todo permaneceu sem ser solucionado.

No ano de 2019, o Chile buscou implementar a reformulação da constituição e em se tratando da educação, a intenção era estabelecer o fortalecimento do ensino público e adequar o currículo a preceitos conectados a uma Carta Magna democrática alinhando-se ao normativo que baliza a educação e que já define mudanças significativas.

A Bases Curriculares acompanham o que prescreve a LGE e estabelecem os direitos e objetivos de aprendizagem que fundamentam a educação média e, assim, como a lei que baliza o sistema educativo chileno, deve passar por mudanças caso aconteça a aprovação de uma nova Carta Magna. Infere-se que é necessário que os normativos e os documentos relacionados ao tema se inter-relacionem e acompanhem as demandas históricas, políticas e sociais atuais, para atender às necessidades e anseios da sociedade

Ademais, a lei enfatiza os estudantes que tenham concluído a educação básica sejam atendidos na educação média e que sua formação seja definida pelas bases curriculares a partir de uma formação integral e uma formação específica, capaz de proporcionar aos jovens o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, bem como o seu desenvolvimento como pessoa humana e cidadã.

A lei chilena, também, atenta-se para que o jovem possa construir seu projeto de vida, a fim de desenvolver seu autoconhecimento e seus planos para o futuro. As reflexões que a elaboração dos projetos de vida pode proporcionar produzem vivências e conhecimentos que corroboram o aprimoramento de aspectos da vida pessoal, social e profissional do jovem estudante.

A lei brasileira realiza uma mudança significativa no ensino médio ao instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e, assim, possibilita que a última etapa da educação básica possa ofertar aos jovens um tempo maior na escola para que os estudantes possam executar atividades que enriqueça a sua formação.

Aumentar o tempo que o estudante permanece na escola colabora para a efetividade da função política e cultural da instituição, visto que o estudante poderá fortalecer suas relações com os grupos dentro da instituição escolar, bem como desenvolver atividades que contribuam com a elaboração de seus projetos de vida, ter acesso à alimentação adequada desenvolvendo-se física, mental e moralmente.

A Lei n. 13.415 define a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases e a BNCC determinando que os objetivos de aprendizagens deverão conectar-se às áreas de conhecimento

e às disciplinas do ensino médio, sem preterir a inter e a transdisciplinaridade, transversalizando temáticas atuais, com os conteúdos e disciplinas definidos.

Ao propor uma outra organização das áreas de conhecimento e das disciplinas a serem ministradas, a lei fomenta novas estratégias de ensino-aprendizagem. No entanto, essas mudanças exigem atenção especial e investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que possam acompanhar as inovações propostas.

A Lei n. 13.415/2017 insere na LDB que o ensino médio adotará como componente curricular a construção do projeto de vida, uma forma de contribuir para a formação integral do estudante considerando os aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais em suas dimensões ética, histórica, política e social

Ao considerar o projeto de vida no currículo do ensino médio com vistas à formação integral, a norma propicia ao estudante aprender a refletir e erigir diferentes objetivos que deseja alcançar em diversos âmbitos ao longo da vida, reconhecendo suas potencialidades e as ferramentas que possui, além de se pensar como pessoa, cidadão e profissional.

Dessa forma, o projeto de vida como componente curricular ou transversal contribuirá para que o jovem possa desenvolver competências necessárias para pensar sobre novos caminhos após o fim da educação básica, já que o ensino médio é a última etapa dessa modalidade e o final do referido ciclo, em que o estudante precisará trilhar novos rumos em direção à sua inserção no mundo do trabalho. O objetivo é que o jovem seja capaz de fortalecer sua autonomia e seu protagonismo cooperando com o espaço em que está inserido, capaz de ser empático, de se adaptar às situações, dominando as tecnologias, defendendo suas ideias e conhecendo seus direitos e deveres.

A norma brasileira deve garantir por meio da BNCC os direitos e objetivos de aprendizagens para os jovens estudantes. Os objetivos de aprendizagem devem articular as definições da BNCC com o que se espera dos jovens estudantes em cada percurso formativo do ensino médio, descrevendo conhecimentos, conceitos, habilidades e processos que eles devem aprofundar e/ou desenvolver no decurso da última etapa da educação básica.

Faz-se necessário pensar como essas mudanças serão implementadas na prática, pois, além do congelamento de investimentos definido pelo teto de gastos públicos, a histórica desigualdade social brasileira dificulta o asseguramento dos objetivos e direitos de aprendizagem de forma equânime.

Os dois países reforçam a necessidade de alinhamento dos objetivos de aprendizagem, das disciplinas e dos conteúdos à realidade social e ao contexto sócio-histórico do país.

Os poderes executivos do Chile e do Brasil, mais precisamente os ministérios da educação e os conselhos nacionais de educação, preocupam-se em estabelecer e regular as bases curriculares e os objetivos de aprendizagem da última etapa da educação básica. Esse controle visa manter o alinhamento das bases e dos objetivos com os princípios e as finalidades previstas em lei.

As normas chilena e brasileira reafirmam sua intenção de que seus pressupostos orientem a reflexão e a prática do estudante do ensino médio. As intenções dessas leis consistem na organização dos sistemas de ensino e nos atos pedagógicos que possam garantir a transmissão de todo um conjunto de valores, pensamentos, mentalidades e propósitos que compõem a estrutura social e política da sociedade.

Dessa forma, ao organizar as bases curriculares e indicar as disciplinas, é possível criar ações pertinentes para que se alcancem os objetivos propostos na lei, aproximando-as da conjuntura que se costura ao longo da história. Essa prática educacional é um dos meios que se utiliza intencionalmente para influenciar a formação dos sujeitos que se pretende dispor na sociedade.

Com base na afirmação, depreende-se que, para além de balizar a construção dos valores e da forma de pensar o mundo, as funções que se expressam nas leis estão intrinsecamente ligadas por meio de sua intencionalidade, o que lhes dá a possibilidade de acompanhar o contexto e as necessidades dos indivíduos enquanto sujeitos e enquanto grupo social.

5.3.3 Função econômica

A educação é uma atividade social e por esse motivo, sua finalidade ultrapassa a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo e perpassa a formação indivíduo enquanto sujeito e enquanto ser social, político e economicamente ativo promovendo a transformação do meio social visando o bem de todos. Por isso, a **função econômica** do ensino médio perpassa pela preparação do jovem estudante para a atividade laboral, visto que, dessa forma, ele pode contribuir para o desenvolvimento do país, além de se inserir na sociedade como indivíduo consumidor e produtor de bens e serviços.

O Chile define como finalidade voltada para a função econômica que a educação média deve concorrer para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos específicos que conduzam os estudantes a exercerem atividades remuneradas no mercado de trabalho, contribuindo para o crescimento do seu país.

Os pressupostos que permeiam a ideia do desenvolvimento socioeconômico e da formação do capital humano estão diretamente conectados à Constituição Federal chilena e às orientações definidas pelos organismos internacionais. Para isso, a norma chilena estipula que, para o jovem integrar-se ao mundo laboral de forma produtiva, colaborando com a sociedade, ele precisa desenvolver o protagonismo e a proatividade, habilidades e competências necessárias para formar indivíduos empreendedores.

Os países latino-americanos absorveram aos seus documentos asserções relativas a questões do livre mercado, da globalização e da formação do capital social e humano. Depreende-se que o Chile, ao acompanhar esses pressupostos, atentando-se para as finalidades expressas na LGE conectadas aos ideais neoliberais, direciona a organização da educação para interrelacionar-se ao projeto econômico e social neoliberal vigente.

É tangível que a educação, por possuir papéis diversos e funções plurais na sociedade, precisa estar conectada aos seus valores, pensamentos e ideais considerando sempre o tempo histórico e a estrutura econômica, social e política do qual a própria educação se relaciona e faz parte.

Os artigos apresentados, ao longo da norma brasileira, se articulam definindo as finalidades do ensino médio. Dentre as finalidades estabelecidas, a norma traz que o desenvolvimento do discente deve estar centrada em sua formação humana e cidadã, além de propiciar condições de uma formação que o leve a adentrar no mundo do trabalho ou optar por estudos posteriores.

Com o intuito de dirimir a dualidade que se apresenta no ensino médio desde o período republicano, o Brasil estabelece que o estudante deva ser preparado para o trabalho, sem distanciar a sua formação do “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1996, art. 22). Em outras palavras, que o jovem seja preparado como um cidadão para a vida moderna e para escolher o caminho que desejará seguir, seja ele atuando no setor produtivo, seja ele continuando seus estudos para qualificar-se em áreas específicas ao fim da conclusão do ensino médio.

A LDB encarrega-se de seguir valores, ideias, habilidades e competências da sociedade e do tempo histórico em que esse sujeito jovem está inserido, sem distanciar-se da preocupação da formação integral do estudante que abrange a constituição de um sujeito reflexivo, movido pela ética, pela convivência pacífica em sociedade, pela preocupação com seu coletivo, cumpridores dos seus deveres, reconhecedores dos seus direitos.

Ao estabelecer a formação integral e cidadã ao jovem, a lei também o direciona ao exercício do respeito ao outro, ao coletivo, ao mundo, ao meio ambiente, à solidariedade e à prática democrática. Tais elementos alargam as condições do jovem em realizar atividades humanas e laborais convivendo e adaptando-se em vários espaços.

A norma ainda se atenta para que os currículos sejam adequados às intencionalidades sociais e econômicas do momento em que a sociedade vive. Assim, os itinerários formativos propostos devem ser definidos pela Base Nacional Comum Curricular e considerar as demandas sócio-histórica e econômica local.

A lei indica que a formação técnica e profissional considerará incluir as vivências práticas no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias. Dessa forma, os discentes realizarão a prática laboral *in loco* como parte de sua formação, e tais práticas serão incluídas em seus currículos ou serão certificadas. O texto da lei, ao incluir vivências de práticas para o trabalho no setor produtivo e ao possibilitar a concessão de certificados intermediários de qualificação, direciona os estudantes de forma predeterminada para um mercado produtivo. Tal ação contempla um anseio do setor produtivo brasileiro que reclama por mão de obra rápida, que ocupe os postos de trabalho tão logo conclua o ensino médio.

No que se refere à função econômica, o Chile e o Brasil apresentam aproximações: ambos estabelecem, em suas legislações, diretrizes para o ingresso obrigatório no ensino médio, com vistas à formação técnico-profissional de capital humano para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento dos países. Ambos os países partem da premissa de que o desenvolvimento e a melhoria das condições sociais dependem do crescimento da produtividade, e a educação é um dos elementos importantes para alcançá-la.

O Brasil aproxima-se do Chile quando institui o novo formato para o seu ensino médio estruturado em um currículo composto por um núcleo denominado comum e por itinerários formativos, dando ao estudante a possibilidade de escolher qual percurso deve seguir. Ademais, os dois países estabelecem que os currículos deverão considerar a formação integral do aluno como sujeito de direitos. Essa formação (física, cognitiva e de aspectos socioemocionais) deverá estar integrada à construção projeto de vida do estudante.

O Chile avança quando passa a considerar nas finalidades econômicas de sua norma os princípios dos direitos humanos, enquanto o Brasil destaca a necessidade da formação integrada aos aspectos socioemocionais, importantes no ambiente laboral.

Um distanciamento existente entre os modelos chileno e brasileiro relaciona-se à temporalidade: enquanto o Chile define um ensino médio de seis anos, o Brasil estabelece a duração dessa etapa em três anos. É significativo refletir sobre esse ponto.

No Brasil a transição do ensino fundamental anos finais para o ensino médio é um momento importante para o jovem. Essa é a fase em que ele inicia seu processo adolescente, conclui o ensino fundamental anos finais e adentra o ensino médio, isso acontece de maneira abrupta. É como se, de um ano para outro, ele deixasse de ser criança para adentrar o ensino médio, que lhe exige novas posturas; ele passa, assim, a ser um jovem. O novo jovem deve ser tratado de outra maneira, diferente de como era tratado no ensino fundamental, conviver com outra organização escolar e ao mesmo tempo lidar com seu processo de desenvolvimento cognitivo e de fortalecimento de sua identidade. A fase que exige uma atenção específica torna-se um momento inesperado, sem a gradação necessária que o evento requer.

Ao optar pelo ensino médio com duração de seis anos, em que, a partir do 7º ano, o estudante já faz parte dessa organização, o Chile oportuniza que esse estudante vivencie experiências, criando cenários que contribuam para uma adaptação paulatina dos jovens no ensino médio. Compreende-se que essa ação que garante condições para adequação do jovem na educação média pode diminuir a reprovação e por consequência a distorção idade/série e a evasão escolar, pois proporciona o acolhimento, o respeito ao seu ritmo de aprendizagem e de inserção, além de valorizar o momento de passagem da criança/adolescente, para o adolescente/jovem.

Há possibilidade de que, ao pensar na alteração do tempo do ensino médio, o Brasil pode proporcionar aos seus jovens estudantes a continuidade do processo de construção do conhecimento sem que haja uma ruptura brusca, dando-lhe um tempo maior de ambientação no que se refere à sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho.

Outro aspecto que diferencia os dois países é que o Brasil já possui uma LDB, que nasceu fundamentada numa constituição preocupada com os DH e com a formação dos sujeitos de direitos, enquanto o Chile inovou com a LGE mais democrática, mas mantém uma constituição que foi elaborada ainda no contexto da ditadura militar.

CONCLUSÃO

Este estudo apoiou-se em questionamentos que se construíram na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora a partir de reflexões sobre os significados e sentidos do ensino médio brasileiro. Partiu também da necessidade de buscar esses significados e sentidos na legislação, visto que governo federal brasileiro propôs uma mudança estrutural na última etapa do ensino médio do país por meio de uma nova lei.

Primeiramente, a problemática construída direcionou o olhar dessa investigação para as mudanças que ocorreram no ensino médio do Chile na última década, em virtude de que o referido país serviu de exemplo para as discussões implementadas sobre a remodelação do ensino médio brasileiro. Há que se considerar que as aproximações e os distanciamentos entre o contexto histórico do Brasil e dos seus países vizinhos despertam o interesse de se realizar um estudo comparado entre eles.

Dessa forma, nesta conclusão, retomaram-se as ponderações empreendidas no decurso deste estudo intitulado “O ensino médio no Chile e no Brasil: um estudo comparado das reformas e propostas de implementação a partir das legislações vigentes”, que teve por objetivo compreender como se apresentaram os discursos nos documentos elaborados na última reforma do ensino médio chileno e brasileiro acerca da organização e implementação da referida etapa da educação.

Os capítulos desenvolvidos procuraram responder às questões que emergiram durante a pesquisa. Assim, os capítulos foram organizados de forma a abordar a temática proposta, descrevendo os pontos levantados a partir do caminho metodológico construído. Ao utilizar o referencial teórico em diálogo com os procedimentos metodológicos foi possível responder às questões e alcançar os objetivos da pesquisa, gerando explicações e fomentando novos questionamentos sobre a temática desse estudo.

Os caminhos teóricos metodológicos escolhidos foram importantes não somente para que se pudesse responder de maneira aprofundada às perguntas da pesquisa, mas também para a ação investigativa da pesquisadora, pois, ao optar por um novo referencial teórico e metodológico, foi possível entrar em contato com outras possibilidades de se fazer pesquisa.

Esse cenário instigou a pesquisadora a utilizar fundamentos da análise de conteúdo hermenêutica utilizada por Vieira (2016), para criar um caminho metodológico que melhor se adequasse ao contexto da investigação desejada. Esse caminho foi denominado análise de conteúdo fundamentada na hermenêutica.

A pesquisa documental e a análise de conteúdo inter-relacionada à hermenêutica foram os instrumentos utilizados para a produção e análise aprofundada dos dados que emergiram do material analisado.

Quanto à escolha do material, com o surgimento da pandemia e com o impedimento de encontros presenciais para a produção de dados, a análise das legislações se configurou como outra maneira de possibilitar a investigação, bem como de amenizar as dificuldades que se amplificavam à medida que a pandemia crescia.

Conforme a pesquisadora ia se apropriando dos referenciais teóricos e ia criando o percurso metodológico, aumentou a importância de se conhecer a história da construção e aprovação dos normativos educacionais chilenos e brasileiros; a conjuntura que circundava a intencionalidade da elaboração das leis; bem como a compreensão das finalidades e dos propósitos que foram definidos para o ensino médio a partir de suas histórias e de seus contextos.

O trabalho se constituiu numa dinâmica indutiva, em que se partiu da análise dos vocábulos para as unidades das normas, relacionando-as com os contextos sócio-históricos das leis. Assim, os normativos chilenos e brasileiros foram esmiuçados para que se pudessem construir reflexões sobre eles.

Cada lei foi individualmente analisada e os achados foram sobrepostos para o procedimento da análise comparativa, que configurou a última etapa do percurso metodológico criado, denominada Interpretação Coordenada.

A pesquisa evidenciou que o ensino médio se apresenta como um momento decisivo na vida do jovem, tendo em vista ser a etapa que o prepara para se tornar um sujeito atuante como cidadão, como pessoa e como profissional fora dos muros escolares. Dessa maneira, o ensino médio se mostra como um instrumento importante para a diminuição das desigualdades sociais e, portanto, precisa estar conectado às demandas que possam promover o desenvolvimento da sociedade.

Este estudo indicou que os percursos históricos do Chile e do Brasil corroboram a preocupação dos dois países em alinhar suas normas aos princípios dos direitos humanos, estabelecendo finalidades voltadas para a universalização, permanência e para a formação de sujeitos de direitos, o primeiro passo para a garantia do bem-estar social. Em síntese, evidencia-se que os discursos presentes nas normas que estabelecem nova estrutura ao ensino médio no Brasil e no Chile refletem não só a intencionalidade do legislador, mas também o contexto sócio-histórico que permeia a conjuntura de tal reformulação.

Essa opção legal define a educação como formadora de cidadãos críticos, conhecedores dos seus deveres e direitos. São esses sujeitos de direitos que poderão, a partir de suas organizações em movimentos sociais, provocar os legisladores para assegurar os benefícios existentes na norma.

A lei é passo essencial para a garantia de direitos, mas nem sempre o que ela diz é cumprido. Para que haja consonância entre seu texto e sua execução, a atuação dos movimentos sociais é indispensável. Por isso, vale destacar que uma normativa voltada para a garantia dos direitos humanos e para a formação dos sujeitos de direitos, tanto o Brasil quanto o Chile, fomentam a criação de currículos de ensino médio que privilegiam uma educação para e em direitos humanos. A formação de um jovem emancipado e que se mobilize para alcançar uma sociedade com mais equidade seria a consonância entre o necessário, o escrito e o praticado.

Importante lembrar que as finalidades da educação e do ensino médio definidas na LDB não foram modificadas por sua reformulação partir da Lei nº 13.415/17. A referida norma foi aprovada por meio de uma Medida Provisória, o que gerou descontentamento em parte da comunidade escolar e nos pesquisadores envolvidos com estudos sobre a temática.

Os grupos e os movimentos defensores do ensino médio argumentam que as discussões anteriores não foram consideradas e que uma mudança importante como essa não deveria ter sido realizada por meio de uma MP. Os documentos normativos sobre o ensino médio chileno e brasileiro estipularam a formação dos jovens voltada para sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Dessa forma, nota-se o alinhamento dos dois países aos ideais neoliberais, produto do percurso histórico que as nações latino-americanas atravessaram. Esse alinhamento pode se configurar uma contraposição e vai de encontro à universalidade e às condições de igualdade tão desejadas pelos movimentos sociais e que já são explicitadas na lei.

A reforma do ensino médio foi a temática principal deste estudo e ao dar centralidade às suas finalidades como função social e como categoria de análise, optou-se por destacar como a norma definiu o papel da última etapa da educação básica na formação do sujeito jovem. Portanto, a função social do ensino médio ocupa o lugar de categoria principal neste estudo, visto que ela abrange todas as outras funções pensadas para esta pesquisa, pois ao se definir qual o papel do ensino médio, outros elementos se agregam a esta reflexão.

A formação do estudante deve ser integral, no sentido de que ele seja um cidadão crítico, um sujeito de direitos e um indivíduo que ocupe uma função no mercado de trabalho. Ao se mobilizar em direção aos preceitos dos DH, a norma interliga a escola às necessidades sociais, tornando-se efetiva para além da instituição.

Outra reflexão importante tratou da função política e cultural do ensino médio. A referida função também reforça a interligação da historicidade aos interesses da sociedade. A legislação se ocupa de atender as demandas surgidas no contexto sócio-histórico.

O Chile e o Brasil passaram pelo período de redemocratização, possuem um percurso histórico vinculado a ideias neoliberais e apresentam níveis de desigualdade social preocupantes. A LGE e a Lei nº 13.415/17 nascem com o intuito de melhorar o acesso e diminuir a desigualdade social e educacional que se mantém nas duas nações.

A LDB definia que a formação técnica poderia ser realizada concomitantemente, ou posteriormente, ao ensino médio. A Lei nº 13.415/17 retoma a obrigatoriedade e estabelece a integração da última etapa da educação básica à formação técnica dentro do itinerário formativo profissionalizante. A LGE também estabelece que a formação técnico profissional deve estar agregada ao ensino médio. Novamente a demanda do mercado por mão de obra técnico profissional direciona a formação do sujeito jovem para atendê-la.

O Chile mantém uma estrutura educacional quase exclusivamente privada. Acompanhando Donoso (2015), depreende-se que é necessário reabrir o debate sobre o que vem a ser educação pública e repensar a organização que privilegia o sistema privado, pois ele reforça o ranqueamento exacerbado e prejudica a distribuição mais equânime de recursos.

Já o Brasil possui uma educação pública mais fortalecida no ensino médio, porém a reforma realiza uma abertura para o setor privado. Tal ação necessita atentar para como esse modelo será implementado nas instituições brasileiras.

A função econômica do ensino médio é direcionada pelas orientações dos organismos internacionais. As ideias neoliberais ao longo da história foram ocupando espaços nas ações políticas e econômicas latino-americanas, de forma que políticas públicas foram pensadas e implementadas com o objetivo de construir capital humano.

O incentivo à construção de um projeto vida pelos jovens, como parte curricular do ensino médio, é um ponto forte das duas legislações. Desse modo, a lei deve ter como objetivo a transmissão de valores, ideias, habilidades e competências da sociedade e do tempo histórico em que esse sujeito jovem está inserido. Já o desenvolvimento do protagonismo e de habilidades empreendedoras que se apresentam no texto da lei chilena reforça a individualização das aprendizagens a partir das competências. Há que se encontrar alternativas para viabilizar na prática, modos que possibilitem a formação de sujeitos sociais e de direitos.

A educação deve englobar vários elementos que cooperem para constituir um jovem agente transformador da sociedade, tanto no campo econômico, quanto nos campos social e

político. Dessa forma, torna-se positiva a intenção das legislações dos dois países de interligar as diretrizes da educação à conjuntura social. Alguns pontos na legislação brasileira são sensíveis no que tange à sua execução, como, por exemplo, dificuldades de implantação do novo ensino médio por causa das desigualdades socioeconômicas no país. Há regiões que não possuem recursos materiais para a reestruturação proposta pela lei.

As desigualdades regionais também podem trazer dificuldades quanto à preparação dos profissionais da educação, no que se refere à inter e transdisciplinaridade, tão importantes para a implementação dos itinerários formativos. Outro ponto sensível foi a pandemia de Covid -19. A suspensão das aulas presenciais, a dificuldade de formação dos profissionais da educação e novamente as desigualdades sociais, deram aos estudantes oportunidades díspares de acesso à internet e a equipamentos necessários para a viabilidade das aulas virtuais. Todos esses fatores foram entraves importantes à continuidade da implementação do ensino médio no Chile.

Enfrentando os mesmos problemas, o Brasil teve dificuldades na consolidação do novo ensino médio, bem como na discussão e na elaboração dos currículos escolares.

Estudiosos ligados à educação e em especial ao ensino médio refletiram sobre os impactos do ensino médio no Chile e Brasil. Inúmeros artigos foram produzidos. No Brasil, discutiram-se a estrutura curricular; os desafios que as escolas públicas precisarão enfrentar para a viabilidade do projeto; a gestão democrática; o risco de que a reforma possa produzir mais desigualdades; os impactos sobre a formação docente; a lógica mercantil da nova reestruturação do ensino médio, além de reflexões das visões dos jovens sobre o contexto das mudanças do ensino médio e sobre a BNCC.

No Chile, as reflexões giram em torno da estrutura curricular; da necessidade de se refletir e ressignificar a concepção de público e privado; da descentralização e gestão democrática; da lógica mercantil que permeia a estrutura do ensino médio desde a ditadura e permaneceu mesmo com a aprovação da LGE.

Porém não se evidenciou trabalhos que discutissem os sentidos da educação média chilena, do ensino médio brasileiro, ou de países do continente sul-americano a partir de suas legislações em perspectiva comparada, que realizasse uma análise de seu conteúdo fundamentado na hermenêutica.

No Brasil, a gestão democrática já estabelecida pode contribuir para a viabilidade da aplicação da lei e para a discussão de pontos considerados frágeis pela sociedade. É preciso fortalecer a gestão como um instrumento democrático, que conecta os grupos e movimentos sociais aos legisladores.

No Chile, os movimentos sociais reivindicam a mudança de gestão nas instituições e a discussão sobre o modelo educacional chileno, que não privilegia quem está na base da pirâmide social. É necessário pensar sobre como serão trabalhadas as questões relacionadas aos projetos de vida dos jovens. A intencionalidade deve ser discutida e ser orientada pelos interesses daqueles que compõem o meio social, considerando as minorias e a equidade que se pode alcançar. A sociedade reconhece a necessidade de reforma do ensino médio, então, toda ela precisa se mover rumo aos objetivos que se busca contemplar na lei.

O estudo das finalidades que, compreendem objetivos a serem alcançados a médio e curto prazo no ensino médio, orientou esta investigação à reflexão dos propósitos sociais da última etapa da educação básica, entendendo como propósitos sociais a aplicação concreta da lei, em que o interesse se volta para o atendimento das necessidades sociais de longo prazo e possibilita lançar um olhar para as perspectivas futuras em relação ao ensino médio no Chile e no Brasil.

No momento da escrita desta conclusão, foram retomadas algumas reflexões realizadas ainda na construção da dissertação de mestrado. Naquele momento, depreendeu-se que os sentidos e significados do ensino médio, evidenciados nas vozes de professores, foram construídos no decurso do tempo. Nessa processualidade ficou evidenciada a análise dos contextos em que as normas foram elaboradas.

Temáticas como a correlação da BNCC às mudanças propostas, a organização dos itinerários formativos, a formação técnica e profissional do ensino médio regular que serão ofertados, a ampliação e distribuição da carga horária, a questão da participação da iniciativa privada no ensino médio público, a contratação de profissionais de notório saber, os projetos de vida devem ser levadas à discussão nas agremiações escolares, principalmente com todos os atores envolvidos na seara educacional, considerando as vozes dos jovens estudantes, os mais importantes desse processo.

O novo governo chileno traz esperanças de que mudanças estruturais sejam realizadas não só no ensino médio, mas na educação como um todo. O Chile procurou aprovar nova constituição que se adequaria aos normativos mais democráticos que foram criados ao longo do tempo. Porém, a nova constituição não foi aprovada no plebiscito a que foi submetida. O contexto atual exige uma legislação mais democrática, que explicitamente os direitos e que provoque rompimento com as normas remanescentes da ditadura. Dessa forma, o país precisará encontrar novas alternativas de redemocratizar suas leis na tentativa de diminuir as desigualdades sociais.

No Brasil, a iminência da mudança do governo atual quebra um ciclo de caminhos difíceis trilhados pelo país desde a deposição da Presidenta Dilma Roussef. Espera-se que o novo presidente eleito dê atenção à última etapa da educação básica, de modo a dispender recursos econômicos necessários à concretização da estrutura e da formação profissional necessárias à consolidação da reforma.

Os objetivos, conteúdos, métodos que compõem as finalidades da educação são fundamentados nos valores, pensamentos e propósitos da sociedade, conduzidos no tempo histórico, retratam os anseios dos grupos sociais. Sendo assim, a ação educativa é o reflexo das concepções e das aspirações da sociedade. Dessa forma, a lei permite de forma positiva a aquisição de delineamentos de autonomia dos sistemas de ensino e das instituições que compõem esses sistemas, pois possibilita que eles possam eleger parâmetros para a definição das práticas de trabalho que serão ofertadas, relacionando-as à parte diversificada da escola, bem como à escolha temas transversais dando assim, destaque ao itinerário de formação técnica e profissional.

Há ainda outra flexibilidade apresentada, quando se estabelece que as práticas de trabalho podem ser realizadas por meio de “parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação” (BRASIL, 2017b) fomentando a necessidade de comunicação da escola com a comunidade escolar, além de suscitar a necessidade de estruturar e equipar as instituições de ensino para a oferta de tais práticas.

Por outro lado, há que se considerar que as práticas concedidas por meio de parcerias poderão inserir o jovem no mercado de trabalho como parte de sua formação, sem que se assegure uma remuneração para a atividade que será desenvolvida pelo estudante em sua formação profissional, inclusive na modalidade à distância, conforme preconiza a Lei 13415/17 que altera o artigo 36, § 11 da LDB.

Essa ação abre caminho para a terceirização de espaços na formação do jovem estudante do ensino médio possibilitando uma relação de trabalho precarizada, abrindo, ainda, a viabilidade de uma nova relação da escola pública com os setores privados. Pode-se repetir a experiência chilena de forma a privatizar setores da educação asseverando as desigualdades.

Ao resgatar a minha formação enquanto professora de história, constato após este estudo, que a história é a base de toda reflexão. Ela traz à tona as ações dos indivíduos, como seres sociais. É pela história que se pode compreender as causas e consequências dos fatos. Como seres sociais, os sujeitos precisam pensar em suas relações enquanto indivíduos com seu

grupo e, quando pensam no grupo, devem vislumbrar uma relação igualitária, uma sociedade equânime.

Ao apresentar a diferença entre a lei e o direito, pretendeu-se esclarecer que a lei se configura em regras escritas, propostas para definir os caminhos a seguir em relação a um determinado tema. O direito chega para demonstrar que estas regras devem ser retas, indeclináveis. Os direitos humanos ampliam esse sentido para asseverar o reconhecimento e a proteção da dignidade de todos os seres humanos a partir de leis escritas. A conquista e a positivação dos direitos humanos só se dão a partir das mobilizações sociais. Dessa forma, o cumprimento da lei, somente se efetiva a partir do cumprimento dos direitos humanos e estes por sua vez, dependem da ação dos movimentos sociais.

Em resumo, a perspectiva crítica dos direitos humanos foi importante para que se pudesse buscar analisar a dimensão que a proteção, a dignidade, a liberdade, a universalidade e a diversidade estavam contempladas nos textos das leis. Refletiu-se também sobre os princípios previstos no texto das duas legislações que estivessem conectadas à formação de jovens do ensino médio, enquanto sujeitos de direitos.

O Chile ainda precisa conectar a LGE à uma constituição mais democrática, assim, novas alterações poderão ser propostas, de forma a aproximar mais a lei que rege a educação, aos preceitos dos direitos humanos. A mobilização social, principalmente dos estudantes, é uma ferramenta importante para a efetivação desse processo.

Infere-se que a LDB se preocupou em trazer questões dos direitos humanos para a lei educacional do Brasil, porém as alterações realizadas pela Lei 13451/17 na referida norma da educação fazem um caminho contrário, distanciando o ensino médio dos princípios da própria lei. Ao que parece, os princípios dos direitos humanos vão gradativamente desaparecendo, à medida que os ideais neoliberais são inseridos pelos artigos que propõem nova estrutura ao ensino médio. A presença e ação dos movimentos sociais torna-se necessária para que os direitos humanos não desapareçam da lei que estrutura o ensino médio.

Compreende-se que a formação de sujeitos de direitos faz um caminho incomum, e circular tanto no Chile quanto no Brasil: para que a formação de sujeitos de direitos figure na lei e seja efetivada, é necessário que haja a mobilização social. Se a formação de sujeitos de direitos for positivada e sua efetivação garantida, haverá mais organização social e mobilização dos jovens para que seus direitos sejam cumpridos.

É preciso continuar acompanhando o ritmo mundial, sem esquecer-se das especificidades sociais e culturais dos jovens chilenos e brasileiros. A mobilização popular é o elemento mais importante para que os legisladores criem leis de interesse social e os executores efetivem o que foi positivado. A escola pública de qualidade promove equidade, os sistemas de ensino são de extrema importância para a formação de sujeitos de direitos. O ensino médio deve ser pensado para ter finalidades múltiplas e, dessa forma, atender a múltiplos propósitos.

O Brasil necessita reconhecer-se em seu percurso, pensar-se como América Latina e aproximar-se mais dos seus vizinhos, dessa forma, os aprendizados serão recíprocos. Não fazemos sentido sozinhos.

No fim da conclusão deste estudo, reforça-se que houve o interesse de explicitar as lições aprendidas, e sugerir como pode se desenhar alguns elementos do cenário futuro. Este trabalho se desenvolveu em torno dos sentidos e significados do ensino médio tomando como base as normas que propõem a remodelação da referida etapa do Chile e do Brasil. Faz-se importante que a temática seja estudada e aprofundada sob outras perspectivas, considerando as vozes daqueles que se encontram no ensino médio, bem como ampliando as discussões em outros cenários em que figuram o Brasil, seus países vizinhos e países para além da América Latina. Dessa forma, provocam-se novos questionamentos, novos ensinamentos e novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, T.; GIL, J. (org.). **Educação no Chile**: olhares do Brasil. São Paulo: Xamã, 2009.
- AGUSTI, E. C.; GUSTI, E. C.; CLARO, J. P. **Estudio comparado de los sistemas educativos**: el caso de Chile. Santiago: Mineduc (Centro de Estudios); Mimeo, 2014. Disponível em: http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/337/EstudioComparadoSistemasEducativos.Unasur.ElCasodeChile_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 nov. 2019.
- ALEGRÍA, L.; URIBE, N. **Guía metodológica para la gestión de sitios de memoria en Chile**. Santiago: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2014. Disponível em: <http://sitiosdememoria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/03/guiasitios.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- ALVES, R. M. S. A função política da educação no contexto moderno. **Revista ACTA Tecnológica - Revista Científica**, v. 5, n. 2, p. 157-169, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ifma.edu.br/actatecnologica/article/view/13/12>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- ARAÚJO, J. T. G. Limites e possibilidades da democracia no Brasil: uma análise acerca do desenvolvimento da democracia brasileira revisitando Florestan Fernandes e o atual contexto político e cultural do país. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 30, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/issue/view/1399>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, ano 34, v. 08, dez. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ARELLANO, J. P. La reforma educacional chilena. **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 73, p. 83-94, 2001.
- ASSAÉL, J. *et al.* La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 334-345, maio/ago. 2015.
- ATRIA, F. **La mala educación**: ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile. Santiago de Chile: Catalonia; CIPER, 2017.
- BADIE, B.; HERMET, G. **Política comparada**. México: Fondo de cultura económica, 1993.

BALD, V. A. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei n. 13.415/2017 por meio de revisão de literatura. 2017. Artigo (Especialização em Docência na Educação Profissional) – Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1868>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. F. A influência hermenêutica no atual referencial epistemológico da Sociologia. **Sociologias: Sociedade Civil e Estado Social**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/7034>. Acesso em: 11 set. 2022.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. **Ecos de la Revolución Pingüina**. Santiago: UNICEF, 2010.

BENTO, A. L.; WELLER, W. Introdução. In: BENTO, A. L.; WELLER, W. (org.). **Ensino Médio público no Distrito Federal**: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

BERGMAN, M. M. Hermeneutic Content Analysis: Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods. In: TASHAKKORI, O.; TEDDLIE, C. **Manual of the blending of social and social methods & behavioral research**. Londres: Sage Publications, 2010. p. 383.

BERNAL, R. C. F.; NOGUEIRA, E. S.; ALVAREZ, V. R. Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de género. **Educación & Sociedad**, v. 42, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.229146>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**: Introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada**: Conceito, Evolução e Método. São Paulo: EPU, 1989.

BORRI, C. El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. **Altre Modernità**, Itália, p. 141-160, 2016. Disponível em: <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7057>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 431-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505/pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 3 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. SOUZA. M. M. C. (org.). **Texto para discussão n. 639** - O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. Brasília: IPEA, 1999. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td_0639.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** (ensino médio) - Parte I - Bases Legais. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta par. 3º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. Parecer n. 08. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 mai. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n. 3. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6.840-A**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Brasília, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2016/11/documentos-Caderno-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-Diretrizes-Nacionais.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013c.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Medida provisória n. 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 set. 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação; CONSED. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. **Guia de Implementação do novo Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wpcontent/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Parecer da Portaria n. 1.210. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 49 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Diretoria de Políticas Segurança Pública. **AFF. Nota Técnica n. 101/2022**, inserida no processo 08000.012953/2022-46.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRITO, A. Reformas educacionais no Chile: A vez do agente. **REU**, Sorocaba, n. 1, v. 37, p. 143-165, jun. 2011.

CABRAL, A. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cad. EBAPE.BR**, v 2, n. 2, jul. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/6dLnKDZcZ9YH6W4kgdCrtVq/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMPODONICO, H. R. El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo-junio de 2006: la actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación. **Educere**, Venezuela, v. 11, n. 37, p. 271-281, abr./jun., 2007.

CAMPOS, F. V. Explicar e Compreender: a querela em torno do procedimento epistemológico próprio da Ciência da Religião. **Interações: Cultura e Comunidade**, v. 13, n. 23, p. 38-72, set. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18193#:~:text=Entende%20que%20as%20preocupa%C3%A7%C3%B5es%20de,tarefa%20de%20enfrentar%20essa%20problem%C3%A1tica>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, E. C. B. (org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação PUCRS**, Porto Alegre, n.1, v. 36, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12319/8741>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: BITTAR, E. C. B. (org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas em construção. *In*: SILVEIRA, R. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. C. S. Contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7521>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. **Revista Acta Scientiarum Education**, n. 1, v. 36, p. 129-141, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 15 set 2020.

CEBALLOS, S. U, N. La educación media chilena - hitos en su modernización. **Portal Digital de las Américas**, Biblioteca Digital do portal, n. (122) III, 1995. Disponível em: http://www.educoea.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_122/articulo5/index.aspx?culture=pt&navid=230&Highlight=true&Search=YsVjMyVhNyVjMyVhM28= Acesso em: 14 nov. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E MEMÓRIA DA JUVENTUDE (CEMJ); UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **Novo ensino médio** - Reforma resistência. O ensino médio que temos e o ensino médio que queremos. 2019.

CHAGAS, A. B.; LUCE, M. B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 20, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-6408-7331>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CHILE. **Constitución Política de la República Chilena**. Texto promulgado por la Gran Convención llamada por la ley de 1º de octubre de 1831. 25 de may. 1833.

CHILE. **La Constitución Política de la República de Chile**. Texto promulgado por decreto supremo n. 1.150 del Ministerio del Interior. 21 de oct. 1980.

CHILE. **Constitución Política de la República de Chile**. Texto promulgado por plebiscito em 11 de março de 1981.

CHILE. **Ley n. 18.962**. Ley Organica Constitucional de Enseñanza Ministerio de Educacion – LOCE. Publicada el 10 mar. 1990.

CHILE. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). **Historia de la Ley n. 19.876** Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. 22 maio 2003. Disponível em: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/591/1/HL19876.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

CHILE. **Ley 21.164**. Decreto con fuerza de ley - DFL 2. Fija texto refundido, coordinado e sistematizado de la ley n. 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n. 1, de 2005.

CHILE. Escolar. **Ley general de educación**: consolidando derechos en educación. 2009.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **La Reforma Educacional está en marcha**. Cuenta Pública, 2015. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sitios.mineduc.cl/Cuenta%20P/files/assets/common/downloads/Cuenta%20P.pdf>. Acesso em:

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 7° básico a 2° medio**, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. **Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 - 2019**. 2016a. Disponível em: <https://shortest.link/1ekR>. Acesso em: 05 out. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas**. 2016b. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CHILE. Colecciones de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). 180 años de historia, 180 años de servicio. **Revista de Educación**, n. 381, nov. 2017a.

CHILE. Instituto Nacional de los Derechos Humanos (INDH). **Primer plan nacional de derechos humanos 2018-2021**. 2018. Disponível em: <https://planderechoshumanos.gob.cl/files/plan.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 3° y 4° medio**, 2019a.

CHILE. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). **Guía legal sobre: Ley General de Educación**. Detalla las novedades que trae la Ley General de Educación, que establece un marco institucional para la educación escolar. 05 de jun. 2019b. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Unidad de currículum y evaluación fundamentos bases curriculares 3° y 4° medio**. 2019c. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18024>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CHILE. **Caderno de Estadísticas de la Educación de Chile 2018**. 2019d. Disponível em: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos inclusión y equidad: Un desafío permanente para la labor directiva.** 2019e. Disponível em: https://https%3A%2F%2Fliderazgoescolar.mineduc.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F55%2F2019%2F05%2FHERRAMIENTA8_final.pdf&clen=308650&chunk=true. Acesso em: 19 abr. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco Curricular Educación Media,** 2020. Disponível em: <https://www.ayudamineduc.cl>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHILE. Convención Constitucional de Chile. **Propuesta Constitución Política de la República de Chile,** 2022. Disponível em: <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-CPR-2022.pdf>. Acesso em:

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIGALES, M. P. **A sociologia católica no Brasil (1920 – 1940): análise sobre os manuais escolares.** 2019. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215065/PSOP0658-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CINTRA, A.; MARQUES, R. **UBES - Uma Rebeldia Consequente.** A História do Movimento Estudantil Secundarista do Brasil. São Paulo: Ministério da Cultura, 2009.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.,** v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452005000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2020.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. **Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21. Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación.** Santiago: Editorial Universitaria, 1995.

CORVALAN, C. La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. **Folios,** Bogotá, n. 37, p. 63-81, 2013.

COSSE, G. Voucher educacional: nova e discutível panaceia para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa,** n. 118, p. 207-246, mar. 2003.

COSTA, J. J. S. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia,** Pouso Alegre, v. 7, n. 18, p. 72-88, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

COX, C. **A Reforma da Educação Chilena:** contexto, conteúdos, implantação, Documento n. 8. Santiago: Preal, 1997.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV); Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CUNHA, R. N. D. da. **Aplicação de vouchers para incentivo educação no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Finanças e Economia Empresarial) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7906/000406515.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DANNER, H. H. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

DELORS, J. (org.). **La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)**. [s.l.]: Unesco, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa. Acesso em: 03 abr. 2022.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração – RPCA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1-26, jul./set. 2017.

DICCIONÁRIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. [2022]. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Etimologia e Origem das Palavras. [2022]. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [2022]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra>. Acesso em: 04 out. 2021.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. [2022]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trabalho>. Acesso em: 16 set. 2022.

DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS. [2022]. Disponível em: [https://www.significados.com.br/cultura/#:~:text=Para%20as%20ci%C3%A2ncias%20sociais%20\(entre,de%20uma%20maneira%20n%C3%A3o%20natural](https://www.significados.com.br/cultura/#:~:text=Para%20as%20ci%C3%A2ncias%20sociais%20(entre,de%20uma%20maneira%20n%C3%A3o%20natural). Acesso em: 30 jul. 2022.

Discurso proferido pela presidenta do Chile no dia 21 de maio de 2006. Mensaje presidencial 21 de mayo 2006. Disponível em: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/10555/6/20060521.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

DOÑA, A. M.; JIMÉNEZ, R. G. Ditadura chilena e sistema escolar: “aos outros foi dado realmente essa coisa que é chamada de educação”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 51-66, jan./mar. 2014.

DONOSO, S. D. La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, 2011. p. 135-152.

DONOSO, S. D.; CASTRO, P. M.; ALARCÓN, L. J. Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. **Estudios Pedagógicos**, v. 41, n. 2, p. 305-324, 2015.

ESCUADERO, J. C. Reseña del contexto histórico-político-educacional de Chile a mitad del siglo XIX. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 59-64, jan./mar., 2015.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Com%20essa%20trajetória%20de%20reprodução,jovens%20para%20que%20se%20mantenham>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FERREIRA, M. M.; PINTO, S. C. S. Estados e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Revista Tempo**, Niterói, v. 23, n. 3, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/69Hd5MCMsmkvTvrpSG9vfhF/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FERRETI, C. J. A Reforma Do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional. **Holos**, São Paulo, v. 04, n. 34, maio 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf> Acesso em: 23 maio 2020.

FIGUEROA, F. **Llegamos para quedarnos**: Crónicas de la revuelta estudiantil. Santiago: LOM ediciones, 2013.

FILHO, S. C. Direito, justiça e sociedade. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v.5, n.18, 2002. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista18/revista18_58.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. (org.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2014.

FRANCO, A. C. **Estudos comparados e educação na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

FRANCO, A. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

FRANCO, S. G. Dilthey: compreensão e explicação e possíveis implicações para o método clínico. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 14-26, mar. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9fdFM3pVMFfrnDVCTKR7Vkj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003a. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREIRE, P. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003b. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [s.l.]:

Sabotagem, 2006. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

FREITAS, A. O que a Revolução dos Pinguins pode ensinar aos estudantes de SP. **Notícias NEXO**, 26 nov. 2015. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2015/11/26/O-que-a-Revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-Pinguins-pode-ensinar-aos-estudantes-de-SP>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FRIEDMAN, M. Bases para un desarrollo económico. Conferencia ofrecida por el Dr. Milton Friedman en el Edificio Diego Portales de Santiago, el 26 de marzo de 1975. *In*: SOTO, A. (org.). **Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile**. Santiago: Instituto Democracia y Mercado / Atlas Economic Research Foundation/ Fundación para el Progreso, 2012.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 5-9 mar. 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

GABRIEL, N. Movimientos Sociales y Educación. **Hist. Educ.**, v. 37, n. 27, p. 27-35, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/334368221_Movimientos_sociales_y_educacion. Acesso em: 03 nov. 2020.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEVARSONI, T. A.; DIAS, F. V. O discurso dos direitos humanos entre crises e crítica: algumas possibilidades de resgate de sentido. *Passagens*. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 161-177, maio/ago. 2018.

Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qfJsEKQX0s4J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6571872.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS (SIPEQ), II, mar. 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2014. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GHIDINI, R.; MORMUL, N. M. Neoliberalismo e educação: Aproximações entre Brasil e Chile. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, ano 37, n. 116, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11611>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 24 a 27 jul. 2016, Paraná. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200019. Acesso em: 29 ago. 2018.

GÓIS, L. S.; RIBEIRO, M. M.; MOTA, L. M. Educação para o mercado: ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, n. 1-20, p. 1-20, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8654528/21043/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos E o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOULART, P. F. **A temporalidade e a simultaneidade na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer**. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GROPPO, L. A. **Ocupações secundaristas no Brasil em 2015 e 2016: Formação e auto-formação das/dos ocupas como sujeitos políticos**. Chamada Universal MCTIC/CNPq. Alfenas: UNIFAL, 2018.

GUIMARÃES, C. Como anda o Novo Ensino Médio? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/como-anda-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 11 fev. 2022.

HAUBERT, L. E.; PRELLWITZ, K. P. Apontamentos sobre a hermenêutica de Friedrich Schleiermacher. **Contextura**, Belo Horizonte, n. 13, p. 39-48, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/3867/9895>. Acesso em: 14 maio 2021.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HIGUERAS, J. L. I. **A reforma educacional chilena na américa latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). **Relatório de Atividades**, 2017-2018. Fundação Lemann, 2018. Disponível em https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/03/Iede_Relatorio_de_Atividades_2017_18.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

JUBILUT, L.; LOPES, L. R. de O. (org.). **Direitos humanos e vulnerabilidade e a declaração universal dos direitos humanos**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-E-A-DECLARA%C3%87%C3%83O-UNIVERSAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

JUNG, M. K. Hermenêutica: o estudo da interpretação. **Anais da XIII Mostra Científica do CESUCA**, n. 13, p. 135-143, nov. 2019. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/issue/view/72>. Acesso em: 30 maio 2021.

KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **10 Lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KANG, T. H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**, v. 52, n. 1, p. 35-49, jul. 2017. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/latin-american-research-review/article/educacao-para-as-elites-financiamento-e-ensino-primario-no-brasil-19301964/76ED768837B331BBF73AF637AC1D09D7>. Acesso em: 22 nov. 2021.

KANG, T. H. **Instituições, voz política e atraso educacional no Brasil, 1930-1964**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KAZAMIAS, A. M. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico--filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. Volume 1.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Revista Educação Usininos**, v. 03, n. 17, p. 199-204, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.173.03/3810>. Acesso em: 01 dez. 2019.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. Reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. **Revista Educar**, n. 22, p. 77-98, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2175/1827>. Acesso em: 19 nov. 2019.

KRAWCZYK, N.; VIERA, V. L. Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 2, p. 59-80, 2007.

LA NACIÓN. Estudiantes de Secundaria ocupan sede de la Unesco en Chile. Notícias, 06 jun. 2006. Disponível em: <https://www.nacion.com/archivo/estudiantes-de-secundaria-ocupan-sede-de-la-unesco-en-chile/3FVMSMXFMBCVFLDOGTHNEILLWY/story/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

LAMAR, A. R.; ROACH, E. F. F. El giro hacia los saberes excluidos. **Revista entreideias**, Salvador, v. 1, p. 27-43, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5911>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LAMAR, A. R.; VICENTIN, T. Epistemologia e educação comparada na América Latina e no Caribe: algumas concepções. **Revista Filos. e Educ.**, Campinas, v.10, n. 3, p. 618-634, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653809/19086>. Acesso: 24 out. 2019.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes**, Campinas, v. 33, n. 151, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LEITE, G. O ensino médio no Brasil. **Jurid Journal**, 26 set. 2016. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/o-ensino-medio-no-brasil>. Acesso em: 28 out. 2020.

LENZI, T. Significado de Dignidade da pessoa humana. **Página Significados**, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://www.significados.com.br/dignidade-da-pessoa-humana/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. Org. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MAGENDZO, A. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. *In*: RODINO, A. *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 221-250.

MARCHELI, S. P. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revistas PUC**, São Paulo, v. 12, n. 03, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MARCON, T.; PENTEADO, D. I.; MEZADRI, N. J. Potencialidades e limites político-educativos das mobilizações no Brasil: desafios de tradução. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29703>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MARTINS, J. R. V. **Nossa América Nuestra**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 51, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100004. Acesso em: 19 fev. 2020.

MARTINS, R. S. B.; CARDOZO, M. J. P. B. Fundeb e a valorização da educação pública: limites na remuneração do magistério de São Luís – MA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 160-177, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642703>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MBAYA, E.-R. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Revista Estudos Avançados**, v. 30, n. 11, p. 17-41. (1997). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8993>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MELLO, R. M. Organização do Trabalho Pedagógico - OTP 1º ano/2010. Disponível em: <http://estagiocewk.pbworks.com/w/page/11257813/OTP>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MESQUITA, R. V. **Jovens no ensino médio**: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade educação de jovens e adultos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Revista Educação Unisinos**, v. 3, n. 17, p. 199-204, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/3976/3810>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110/0>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MUÑOZ, G. Revolución Pingüina: ¿Por qué luchábamos y cómo nos organizábamos en el 2006 los secundarios? **Red Internacional**, Cuaderno Juventud, Movimiento Estudiantil, mar. 2020. Disponível em: <https://www.laizquierdadiario.cl/Revolucion-Pinguina-Por-que-luchabamos-y-como-nos-organizabamos-en-el-2006-los-secundarios>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: Determinações históricas. **Cad. Ciências Hum. Ling. Letras e Artes**, Paraná, v. 15, n. 01, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NERY JUNIOR, N. Princípios do Processo Civil na Constituição Federal. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, 5. ed. rev. e ampl., 1999.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. *In*: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009: Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, T. B. de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. **Revista Historiæ**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, p. 191-231, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6726>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ONÇAY, S. T. **Escola das classes populares**: contribuindo para a construção de políticas públicas. 37. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**, 2013. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/147.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/data/js/extn-utils.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

OSPINA, A. C. Currículum: origen del término y uso histórico. **Teoria y diseño curricular**, 22 mar. 2010. Disponível em: <http://teoriacurricularensuma.blogspot.com/2010/03/origen-del-termino-curriculo-y-su-uso.html>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. **Além do rendimento, além das médias, além do presente**: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. AGS, RR Donnelley. New York, NY, USA, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. **A próxima fronteira - O desenvolvimento humano e o Antropoceno**. Angola, 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relat%C3%B3rio-do-desenvolvimento-humano-2020-pr%C3%B3xima-fronteira-o-desenvolvimento-humano-e-o-antropoceno>. Acesso em: 07 set. 2020.

PRONKO, M. A. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. *In*: FAUSTO, A.; PRONKO, M.; YANNOULAS, S. (org.). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe**. 1. ed. Brasília: Abaré - FLACSO/Brasil, 2003. p. 573-594, v. 1.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. On the concept of function. **Social Science, American Anthropologist**, v. 37, n. 3, jul./set. 1935. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1935.37.3.02a00030>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RITTELMAYER, C. Methoden hermeneutischer Forschung. *In*: FRIEBERTSHÄUSER, B.; LANGER, A; PRENGEL, A. (Hrsg.). **Handbuch - Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim: BeltzJuventa, 2013.

RISSI, L. M. S. *et al.* A educação chilena sob a lógica de mercado vista como vitrine para américa latina. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XIII, Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 28 a 31 ago. 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013. Acesso em: 23 jan. 2020.

ROJAS, M. V. Revolución Pingüina (Revolução dos Pinguins). *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROMÃO, J. E. Educação. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 150-152.

ROMIG, L. S.; C. E. A.; KOZELSKI, A. C. O papel da escola: sua função política e social na construção da cidadania. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL PROESDE/LICENCIATURAS/SC (PIBID/SUL - PARFOR/SUL – ENLICSUL), 1, 2015, Lages. **Anais [...]**. Lages (SC): UNIPLAC, 2015.

RUDERER, S. La política del pasado en Chile 1990-2006: Un modelo chileno? **Revista Universum**, Chile, v. 2, n. 25, p. 161-177, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762010000200010>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RUIZ, C. **De la república al mercado: Ideas educacionales y política en Chile**. Santiago: LUM, 2010.

RUIZ, G. R.; ACOSTA, F. M. La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. **Revista Educação, sociedade & culturas**, v. 51, n. 12, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73986>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÀN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SALAZAR, G. El “reventón social” en Chile: una mirada histórica. Centro de Investigación Pediodista – CIPER, out. 2019. Disponível em: <https://ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/> Acesso em: 24 ago. 2020.

SALVADOR, C. J. **¿“Educación de calidad” en Chile? Su representación social en estudiantes y docentes universitarios**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2020.

SANDRI, S. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 14 jun. 2010, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: UESC, 2010. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf. Acesso em: 25 set. 2016.

SAUMA, J. A. Para quem é a reforma do ensino médio: um estudo sobre a visão do jovem brasileiro no cenário de mudanças educacionais. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17504>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMIGUEL, C. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora: Revista De divulgação científica**, Santa Catarina, v. 17, n. 1, p. 128–134. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229772314.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SCHWARTZMAN, S. **Chile**: um laboratório de reformas educacionais. Versão 1.0, 25 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/paperChile.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHWARTZMAN, S. O novo ensino médio: o difícil caminho à frente. *In*: GOMES, C. A.; VASCONCELOS, I. C. O.; SANTOS, S. R. C. (org.). **Ensino Médio**: Impasses e dilemas. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC); UNESCO, 2018.

Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/ensino_medio_impasses_edilemas_2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1984. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas; Paz e Terra, 2000.

SCOCUGLIA, J. B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 249-281, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xmhyYJDn7xsc7VL8zbbNGqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SEPÚLVEDA, M. S. Política educacionales em Chile durante el Siglo XX. **Revista Mad., Departamento de Antropología, Universidad de Chile**. Chile, CL, n. 10, maio 2004.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/11556>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, C. M. da. **Encontro de tempos na escola**: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, C. V. C. da. **O ensino médio público no passado e no presente**: um estudo de seus sentidos e significados nas vozes de docentes do Gama – DF. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, C.; IBÁÑEZ, A. **Guía de Educación en Derechos Humanos**. Organización dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura (OEI), 2015. Disponível em: <https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Guia-de-Educacion-en-DDHH-Junio-2017.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SILVA, G. T. B. *et al.* Histórico das políticas educacionais do ensino médio: um estudo das leis de diretrizes e bases da educação. **Aturá Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, Palmas, v. 2, n. 1, p. 220-249, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/4516/12538>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SILVA, I. L. F.; ALVES, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, n. 3, v. 51, p. 330-342, set./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, L. R. C. da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Trabalhos apresentados [...].* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em:

SILVA, M. L. P. **Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_publicacoes/conceitos_de_hermeneutica#:~:text=A%20arefa%20da%20Hermenêutica%20consiste,a%20outra%20interpretação%20permite%20expli citar. Acesso em: 17 maio 2021.

SILVA, R. F. C. A orientação de políticas públicas dos governos da “concertación” e a renovação do partido socialista do Chile. **Revista de Ciências Sociais**, n. 35, p. 81-106, out. 2011.

SILVA, V. B.; LIVÉRIO, A.O. A educação comparada e seus caminhos na RBEP desde 1944: entre espaços, tempos e questões. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-13, 28 ago. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13502/11747>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em Direitos Humanos e Currículo. *In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2014.

SOARES, F. P. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geog. Ens. Pesq.**, Santa Maria, v. 24, n. 16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p.1-28, 2009. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SPOSITO, M. P. Os movimentos populares e a luta pela expansão ensino público. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 45, p. 25-28, maio 1983.

TAVARES, M. C. A retomada da hegemonia norte-americana. **Revista de Economia Política**, v. 5, n. 2, p. 5-15, 1985.

TRINDADE, J. D. de L. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

UNIVERSIDAD DE CHILE. Cinco efectos del movimiento estudiantil que cuestionó el modelo de mercado en la educación. **Instituto de Estudios Avanzados em Educação – Notícias**, 21 ago. 2021. Disponível em: <https://uchile.cl/u178464>. Acesso em: 19 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaración Incheon y marco de acción**. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. 2016.

VIEIRA, K. A. L. **A construção do conhecimento em antropologia da educação: levantamento, análise e reflexão de artigos publicados no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), São Paulo, 2016.

VIEIRA, K. A. L. Antropologia Educacional Histórico Cultural Alemã: bases teórica e epistemológica. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 370-386, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/7cY73GGsCqrGLqxgdLsn4Xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

VILLALOBOS, C.; QUARESMA, M. L. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia, Revista de Ciencias Sociales**, n. 69, p. 63-84, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063. Acesso em: 04 out. 2021.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: REUNIÃO ANUAL - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30, 7 a 10 out. 2007, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3288-int.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

WELLER, W. Compreendendo a operação denominada comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 3, v. 42, p. 921-938, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362017000300921&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 maio 2019.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, W. Práticas Culturais e Orientações Coletivas de Grupos Juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002. **Anais [...]**. Ouro Preto: s. ed., 2002.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, W.; HORTA NETO, J. L. The Brazilian Education System: An Overview of History and Politics. *In*: JORNITZ, S.; AMARAL, M. P. do. (ed.). **The Education Systems of the Americas**. Global Education Systems. Springer, Cham. Disponível em: http://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_3-1. Acesso em: 22 mar. 2022.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZENAIDE, M. de N. T. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. *In*: RODINO, A. *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-60.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2022.