

**DOSSIÊ: EDUCAÇÃO AUTORAL E DIREITOS HUMANOS: QUALIDADE POLÍTICA, CRÍTICA E SOCIAL FUNDAMENTADA NOS ESTUDOS DE PEDRO DEMO**

**DIREITOS HUMANOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: O DESAFIO DA QUALIDADE POLÍTICA NA EDUCAÇÃO**

**HUMAN RIGHTS IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM: THE CHALLENGE OF POLITICAL QUALITY IN EDUCATION**

Cristiano de Souza Calisto<sup>1</sup>

Pedro Demo<sup>2</sup>

1. Doutorado em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9866812342563584>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5655-1305>  
E-mail: [cristianocalisto@gmail.com](mailto:cristianocalisto@gmail.com)

2. Doutorado em Sociologia pela Universität Des Saarlande - Alemanha  
Universidade de Brasília  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988962364420428>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-3413>  
E-mail: [pedrodemo@gmail.com](mailto:pedrodemo@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo realiza uma análise crítica das recentes reformas educacionais no Brasil, com foco no Novo Ensino Médio e sua interface com os direitos humanos. A pesquisa utiliza uma metodologia mista, combinando análises qualitativas e quantitativas, incluindo uma revisão documental de políticas públicas e a avaliação dos catálogos de Unidades Curriculares Eletivas Orientadas, desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nos anos de 2022 e 2023, usados como exemplo empírico. A educação em e para os direitos humanos é posicionada como eixo central, guiando a interpretação dos impactos das reformas curriculares, especialmente no contexto neoliberal que permeia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo revela as contradições entre as intenções declaradas e a prática dessas políticas, destacando a perda de protagonismo da temática dos direitos humanos nos itinerários formativos e os desafios em promover uma educação equitativa e emancipadora. A análise crítica também incorpora o conceito de qualidade política na educação, que enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas repasse conteúdos, mas que promova a formação cidadã e crítica dos estudantes (Demo, 2023). Conclui-se que, apesar das promessas de flexibilização e inovação, o Novo Ensino Médio enfrenta obstáculos significativos para a promoção efetiva de uma educação que atenda às necessidades dos estudantes em termos de equidade social, direitos humanos e qualidade política.  
**Palavras-chave:** direitos humanos; Novo Ensino Médio; reforma educacional; itinerários formativos.

**ABSTRACT:** This article conducts a critical analysis of recent educational reforms in Brazil, focusing on the New High School and its interface with human rights. The research employs a mixed methodology, combining qualitative and quantitative analyses, including a documentary review of public policies and an evaluation of the catalogs of Elective Oriented Curricular Units developed by the Secretariat of Education of the Federal District in 2022 and 2023, used as an empirical example. Education in and for human rights is positioned as a central axis, guiding the interpretation of the impacts of curricular reforms, especially within the neoliberal context that permeates the National Common Curricular Base (BNCC). The study reveals contradictions between the stated intentions and the practice of these policies, highlighting the diminished prominence of human rights issues in the educational itineraries and the challenges in promoting equitable and emancipatory education. The critical analysis also incorporates the concept of political quality in education, which emphasizes the need for education that not only transmits content but also promotes the civic and critical formation of students (Demo, 2023). The study concludes that, despite the promises of flexibility and innovation, the New High School faces significant obstacles to effectively promoting an education that meets the needs of students in terms of social equity, human rights, and political quality.

**Keywords:** human rights; New High School; educational reform; formative itineraries.

## INTRODUÇÃO

A proposta metodológica para a elaboração do presente artigo baseia-se em uma análise crítica e documental das reformas educacionais no Brasil, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio. A título de estudo empírico, o artigo realiza uma análise quantitativa dos catálogos de Unidades Curriculares Eletivas Orientadas, elaborados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nos anos de 2022 e 2023, contabilizando a frequência e a presença de temas relacionados à educação em e para os direitos humanos, que se apresenta como eixo central e fio condutor das análises realizadas. A partir dessa base, busca-se compreender como as mudanças curriculares impactam a formação dos estudantes, especialmente no que diz respeito à promoção dos direitos humanos e à equidade social.

Adicionalmente, o estudo adota uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, para examinar o impacto dessas políticas em contextos específicos, como o Distrito Federal. A análise qualitativa é apoiada por dados de pesquisas realizadas em escolas-piloto que implementaram o Novo Ensino Médio, permitindo assim uma avaliação das percepções e respostas dos estudantes em relação às mudanças. Paralelamente, a análise quantitativa dos catálogos das Unidades Curriculares Eletivas Orientadas fortalece a abordagem ao identificar padrões e tendências na inclusão da educação em e para os direitos humanos. Esse método permite que a exploração das contradições entre a teoria e a prática das reformas, ressaltando as dificuldades de implementação e as lacunas existentes entre as intenções declaradas das políticas e seus resultados práticos, sempre tendo a educação em e para os direitos humanos como o norte para as discussões e conclusões.

### O CONTEXTO DE UMA DISPUTA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017

No Brasil, o Ensino Médio sempre foi concebido como uma etapa de transição para o ensino superior, destinada principalmente aos filhos de famílias de classe média e alta, que possuem privilégios no acesso à educação, ou como uma formação técnica voltada para a inserção da população pobre no mercado de trabalho, limitada a funções técnicas nos diversos setores do sistema produtivo. Essa fase da Educação Básica jamais priorizou a emancipação dos estudantes ou objetivos que não fossem diretamente alinhados aos interesses do capitalismo neoliberal (Saviani, 2009; Frigotto, 2010; Freitas, 2018; Ciavatta, 2014). Estruturado em um modelo educacional marcadamente excludente, o Ensino Médio tem servido à perpetuação do *status quo*, garantindo que as classes trabalhadoras permaneçam como fornecedoras de mão de obra treinada apenas para executar tarefas específicas e pré-determinadas pelos detentores do capital.

Ao longo dos séculos XX e XXI, o sistema educacional brasileiro, em especial a etapa do Ensino Médio, passou por um considerável número de reformulações de profundo significado para o processo de divisão social do trabalho. Como ponto de partida e a título de ilustração, pode-se observar o debate havido sobre os rumos da educação básica brasileira, no começo dos anos de 1930, a partir do conflito ideológico entre dois projetos educacionais distintos, situação na qual foi instalada a disputa entre a proposta conservadora, defendida pelo conjunto de educadores vinculados à igreja católica, que lutavam por uma educação subordinada à doutrina religiosa, propondo uma diferenciada educação para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação *etc.*, em contraponto aos grupos dos renovadores da educação que lutavam por uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória (Nascimento, 2007). É importante observar que tal disputa perpetua-se até os dias atuais, tendo os quatro anos do governo Bolsonaro (2019 a 2022) representado uma forte tendência ao retrocesso do discurso do grupo dos conservadores. O levante conservadorismo bolsonarista nas primeiras décadas deste século no Brasil, como bem colocado nas palavras da pesquisadora Vanessa Castro, representou “o triunfo do ressentimento e a normalização da exceção” (Castro, 2020). Toda essa questão reflete a importância do domínio do discurso e da narrativa, conforme apregoado por Foucault (Foucault, 2014, p. 10): “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. E, nessa arena de disputas, a escola possui função central na definição do que deve ser aprendido e daquilo que deve ser silenciado.

A guerra ideológica e a disputa pela narrativa de poder, que no passado deu origem a movimentos como o fascista Ação Integralista Brasileira - AIB (Trindade, 2001), criado na década de 1930, o ovo da serpente da ditadura brasileira, que introjetou em uma parcela da classe média brasileira ideais revestidos do discurso conservador, que, contudo, representam uma proposta absolutamente reacionária, elitista, racista, classista, uma verdadeira “elite do atraso” (Souza, 2017), que vemos agora ressuscitar de forma gourmetizada (para usar um termo atual) em movimentos como o Movimento Jovens Conservadores - MJC, composto por rapazes e moças que pregam o retorno a um tempo que, diga-se, nunca existiu, no qual o papel a ser cumprido pela mulher é o de ficar em casa, cuidar da prole e do marido, sendo submissa às ordens deste. Na esteira desta contemporânea onda neoliberal e conservadora, na qual se observa o fortalecimento de propostas de mercantilização da educação, do *homeschooling*, do escola sem partido, do revisionismo histórico, do negacionismo científico e do terraplanismo, é que se instala, em 2017, a reforma do Ensino Médio, batizada pelo termo Novo Ensino Médio, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

## BNCC: BASE NEOLIBERAL COMUM CURRICULAR?

Gestada no ano de 2015, durante o Governo Dilma Rousseff, tendo-se por ponto de partida o estudo dos currículos implementados pelos estados brasileiros, com a participação de uma equipe composta por técnicos indicados pelas unidades da federação e universidades federais, a proposta de uma Base Nacional Comum sofreu fortes impactos a partir da aprovação do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Por certo, os novos ventos que sopraram na conjuntura política brasileira, com o governo, francamente neoliberal, de Michel Temer, determinaram o direcionamento da política educacional brasileira no sentido de atender aos interesses dispostos na cartilha do neoliberalismo. Logo na linha de largada, contrariando a meta 20 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 (Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014), que determina a ampliação do investimento público em educação de forma a atingir 10% do PIB ao final do decênio, o Congresso Nacional aprovou, no ano de 2016, o chamado Teto de Gastos (PEC n.º 55/2016), que representou um verdadeiro retrocesso com relação à necessidade de investimento na educação. O Teto de Gasto e a necessidade do equilíbrio das contas públicas foi, ao longo dos últimos anos, o principal pretexto de justificativa para seguidos cortes no orçamento da educação pública.

Portanto, na contramão de toda e qualquer lógica, em atendimento aos interesses alheios às reais necessidades do sistema educacional e sob os ditames da política neoliberal, os cortes de investimento na educação mantêm, de forma proposital, a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular que consolidou a reprodução de uma educação pobre, para pobres. Importa salientar que muitas famílias valorizam a educação na dimensão econômica como alternativa para a melhoria de vida e mudança de *status* social (Demo, 2023). Assim, sem as condições materiais objetivas para a necessária revolução educacional, os sistemas de ensino continuam reproduzindo um sistema no qual, concordando com Bourdieu & Passeron (2014), “os mais pobres não mudam de vida; ao contrário, conhecem tanto mais qual seu lugar marginalizado”. Nesse horizonte, é preciso observar que ao neoliberalismo não interessa a formação de um trabalhador totalmente imbecilizado ou ignorante.

A primeira versão da BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições, segundo dados do MEC. Contudo, a qualidade e a forma com que tais contribuições tenham sido recepcionadas no texto final do documento são altamente questionáveis, visto que, em sua essência, o espírito da Base, ao manter o entendimento de que o Ensino Médio, na condição de etapa final da educação básica, acaba por induzir o acesso a postos de trabalho mais e menos rentáveis. “É por meio da formulação e a implementação de políticas para esse nível de ensino que se evidenciam a relação entre escola e reprodução da estrutura social e suas desigualdades” (Setubal *et alii*, 2017, p. 9). Ou seja, assim como as democracias não se fazem apenas por meio da realização de eleições,

uma consulta pública não se faz apenas pelo recolhimento de opiniões. Cumprindo seu papel de instrumento de reprodução do *status quo*, ou ainda, como enunciado por Althusser, “toda formação social, para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção. Ela deve, portanto, reproduzir: 1) as forças produtivas; 2) as relações de produção existentes” (Althusser, 2022, p. 58). Nessa roupagem, a BNCC claramente tem por objetivo a reprodução do atual sistema social, político e econômico.

Assim, diante da conjuntura da política nacional, da condução da política econômica do governo brasileiro, notadamente a implementação do chamado Teto de Gastos e das intencionalidades concatenadas à proposta neoliberal, a reforma do Ensino Médio, então chamado Novo Ensino Médio, representou tão somente mudanças no âmbito curricular, tendo-se em conta um sistema que preza pela meritocracia e competitividade. Portanto, a reforma foi imposta apenas do ponto de vista curricular, “A Reforma do Ensino Médio atende, por um lado, à demanda de tornar mais atrativa e diversificada a oferta de ensino nesse nível educacional” (Portugal *et alii*, 2021, p. 46), e com interesses bastante objetivos, sem que fossem disponibilizados os necessários recursos financeiros para a efetiva realização de formação docente, melhoria na estrutura das escolas e criação de condições propícias para a implementação dos itinerários formativos. As mudanças curriculares realizadas não conseguem responder às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes brasileiros. A cada dia torna-se mais evidente o projeto de sabotagem da escola pública, afinal nada é mais neoliberal que uma escola onde quase ninguém aprende (Demo, 2023), confirmando a subalternidade de grandes majorias, enquanto a elite econômica se mantém privilegiada.

## O NOVO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL

A reestruturação do Ensino Médio no Distrito Federal, iniciada em 2020, ocorreu em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que promoveu alterações significativas na organização pedagógica e administrativa do Novo Ensino Médio (NEM). Essa lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando a carga horária mínima para 3.000 horas/aula. Desse total, 1.700 horas foram destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.300 horas aos Itinerários Formativos (IF), com a proposta de flexibilização curricular, oferecendo aos estudantes diferentes caminhos de aprofundamento conforme suas escolhas, em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a promulgação da Lei n.º 14.945, de 2024, novas diretrizes foram implementadas, ajustando a carga horária mínima anual para 1.000 horas distribuídas ao longo de 200 dias letivos, totalizando 3.000 horas em três anos. Destas, 2.400 horas são alocadas para a Formação Geral Básica (FGB) e 600 horas para os Itinerários Formativos (IF), seguindo as orientações do Conselho

Nacional de Educação (CNE). As mudanças visam corrigir a fragmentação curricular percebida no modelo anterior, promovendo um equilíbrio entre a formação geral e os itinerários específicos. Além disso, o inglês foi reafirmado como a língua estrangeira obrigatória, enquanto o espanhol permanece opcional, dependendo da disponibilidade dos sistemas de ensino. Com essas atualizações, o Distrito Federal, como as demais unidades da federação, deverá adaptar, a partir de 2025, suas matrizes curriculares para cumprir a nova carga horária e assegurar uma formação integral e equitativa para todos os alunos, conforme as novas diretrizes.

Na esteira da implementação da Base Nacional Comum Curricular no Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDF publica, no ano de 2022, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, fruto da reformulação do Currículo adotado no Distrito Federal entre os anos de 2014 e 2022, sendo esse novo currículo alinhado aos ditames da BNCC, na perspectiva já mencionada neste artigo. Revisitado à luz das competências e habilidades da BNCC, traduzidas por meio de objetivos de aprendizagem, dispostos em duas partes: I. A Formação Geral Básica - FGB, composta pelas quatro áreas do conhecimento – Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Sociais e Humanas aplicadas –, e II. Os Itinerários Formativos - IF, que representam a parte diversificada do currículo, com a proposição da possibilidade de que os estudantes, de acordo com seus projetos de vida, possam aprofundar seus conhecimentos em uma das áreas do conhecimento ou optar pela Educação Profissional e Tecnológica (Distrito Federal, 2022).

No caso do Distrito Federal, a SEEDF, em 2019, optou por iniciar a reforma do Ensino Médio por meio da implementação da proposta em 12 unidades escolares, escolhidas por critério de adesão voluntária, para participarem de projeto piloto para a Implementação do NEM no ano seguinte, em 2020. Participaram da pilotagem as unidades escolares: CED 03 do Guará; CED 04 de Sobradinho; CEMI do Gama; CEM 03 de Taguatinga; CEM 804 do Recanto das Emas; CED 123 de Samambaia; CEM 01 de Sobradinho; CEM 03 do Gama; CEM 12 de Ceilândia; CEM 304 de Samambaia; CEM 404 de Santa Maria; e CED São Francisco.

O processo de pilotagem contou com recursos financeiros do Programa de Fomento dos Itinerários Formativos, encaminhados para as unidades escolares pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Contudo, tal tipo de recurso não foi disponibilizado para as demais unidades escolares que, compulsoriamente, aderiram ao Novo Ensino Médio nos anos subsequentes. Dessa forma, assim como outras Unidades da Federação, o Distrito Federal enfrentou problemas relacionados à falta de recursos financeiros, mudanças nos direcionamentos políticos pelo governo federal, excessivas trocas de pessoas em postos de comando, dependência de parcerias com o setor privado, como o Sesi, Senai e Sebrae, para a implementação do quinto itinerário formativo, falta de sistema de informática adequado para a escrituração escolar *etc.* Não obstante, a despeito

de todas essas dificuldades, o Observatório do Ensino Médio, da Universidade de Brasília, realizou uma pesquisa com estudantes das escolas-piloto, a qual, por meio de entrevista realizada com 237 estudantes de quatro das doze escolas-piloto do Distrito Federal, obteve-se o dado de que, apesar da manifestação de dúvidas e críticas, a aceitação superou a rejeição ao interpretar o conjunto de respostas (Portugal *et alii.*, 2021, p. 51). Esses dados indicam que, para além de qualquer questão, é muito caro para os estudantes a possibilidade da escolha pelos itinerários formativos, independente do que essa escolha venha a representar em outros aspectos da qualidade na educação.

### **O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DF: EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS, AVANÇOS E RETROCESSOS NO CURRÍCULO**

Dispõe o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2022) que os Itinerários Formativos são compostos pela Unidade Curricular Eletivas Orientadas, Trilhas de Aprendizagem e Projeto de Vida, devendo essas práticas pedagógicas percorrerem os seguintes Eixos Estruturantes 1º - Investigação Científica; 2º - Processos Criativos; 3º - Mediação e Intervenção Sociocultural e 4º - Empreendedorismo.

Embora, como já dito, inserido no contexto neoliberal imposto pela BNCC, sobretudo na questão do empreendedorismo – pobre não empreende, pobre sobrevive, pobre faz bico! –, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal apresenta características bastante progressivas, buscando aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais, e, por outro lado, as pedagogias do “aprender a aprender” (BNCC, 2018, p. 13), presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC.

Ao acolher as Competências Gerais da Educação Básica, previstas na BNCC, o Currículo em Movimento reafirma a competência de número 09:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Distrito Federal, 2022, p. 22).

E, na linha da competência 09, na proposição de seus eixos transversais, o Currículo compõe um bom trabalho de contextualização de conceitos e referenciais teóricos, caros à Educação em e para os Direitos Humanos, além da indicação de importantes legislações vigentes no Brasil, que devem ser seguidas pelas unidades escolares. Os eixos transversais, buscando promover

a integração de questões socioculturais, políticas e históricas, estão dispostos da seguinte forma: 2.3.2 Educação para a diversidade; 2.3.3 Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; 2.3.4 Educação para a sustentabilidade; 2.3.5 Temas contemporâneos transversais na BNCC; e 2.3.6 Educação do Campo: para além de eixo transversal (Distrito Federal, 2022). Além da parte introdutória do Currículo, a questão dos direitos humanos também está inserida, em especial, nos Objetivos de Aprendizagem da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como também nos Objetivos de Aprendizagem dos Itinerários Formativos, especialmente na proposição contida no eixo estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural. É possível afirmar que, a despeito da BNCC, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio se apresenta comprometido com os princípios basilares dos Direitos Humanos.

### Catálogo de Eletivas Orientadas: Uma leitura à luz dos Direitos Humanos

As Eletivas Orientadas são unidades curriculares que compõem a parte flexível do currículo e devem estar voltadas para a ampliação e aprofundamento das aprendizagens e/ou para a realização de Projetos Interventivos, destinados ao atendimento das necessidades pedagógicas dos estudantes que tenham obtido rendimento incompatível às expectativas. Essas unidades curriculares devem ser ofertadas pela Unidade Escolar, condicionadas à disponibilidade de espaços físicos, de professores qualificados e ao Catálogo de Eletivas. O agrupamento dos estudantes deveria ser realizado de acordo com as escolhas destes. Todavia, em face das dificuldades estruturais e da diversificação da oferta, um número considerável de estudantes acaba sendo inscrito compulsoriamente em eletivas nas quais não possuem nenhum interesse pessoal.

Cada Unidade Curricular Eletiva é ofertada em 2 (duas) horas-aula semanais durante um semestre letivo. A depender das

necessidades de recuperação das aprendizagens do corpo discente, as eletivas orientadas podem estar voltadas para a implementação dos Projetos Interventivos. No referido Projeto Interventivo, o agrupamento dos estudantes é condicionado à análise de desempenho realizada pelo Conselho de Classe, conforme o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (Distrito Federal, 2022b, p. 55). O Currículo recomenda que seja realizada uma análise criteriosa para a criação dessas Unidades Curriculares; pois, em face do relativo descolamento entre os fazeres e saberes envolvidos na Formação Geral Básica (FGB) e aqueles dos Itinerários Formativos (IF), corre-se o risco de que as Eletivas Orientadas se tornem uma extensão dos componentes curriculares tradicionais, de forma a fazer com que a escola tenha ainda mais aulas das mesmas aulas, que têm se mostrado incapazes da implementação de uma educação emancipatória.

É preciso levar em consideração que, mesmo em virtude de não haver direta relação entre as disciplinas ofertadas pelo bloco, a turma da eletiva precisa orientar-se por objetivos e trabalhos diferenciados daqueles já realizados pelas disciplinas curriculares, pois do contrário permanecerá sendo uma disciplina camuflada de eletiva orientada (Cardoso; Souza, 2021, p. 139).

Como forma de disciplinar a criação e oferta de unidades curriculares Eletivas Orientadas, a SEEDF, no ano de 2022, convidou os professores da Rede Pública de Ensino a elaborarem livremente Eletivas Orientadas que viriam a compor o Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas<sup>1</sup>. Dessa maneira, o Catálogo apresentaria à Rede de Ensino a organização, as descrições e orientações sobre as unidades curriculares eletivas do Novo Ensino Médio, e, a partir do ano de 2023, as Unidades Escolares poderiam ofertar apenas as Eletivas que tivessem sido inseridas no Catálogo elaborado em 2022.

**Tabela 1** – Quadro de Unidades Curriculares Eletivas Orientadas para o primeiro semestre de 2023 e segundo semestre de 2024

Área do Conhecimento	Unidades Curriculares Eletivas Orientadas – 2023 (2º semestre) <sup>2</sup>	Unidades Curriculares Eletivas Orientadas – 2024 (2º semestre) <sup>3</sup>
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	131	60
Linguagens e suas Tecnologias	245	80
Matemática e suas Tecnologias	127	27
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	95	34
Parceiros (EPT/Todas as áreas)	-	11
<b>Total</b>	<b>598 eletivas</b>	<b>212 eletivas</b>

**Fonte:** elaboração dos autores, com base nas informações disponibilizadas pela SEEDF.

<sup>1</sup>O Catálogo de Eletivas Orientadas encontra-se disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

<sup>2</sup>Disponível em: <https://sites.google.com/edu.se.df.gov.br/eletivas2022/Eletivas>. Acesso em: 07/08/2024.

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 07/08/2024.

Embora seja possível encontrar Unidades Curriculares em todas as áreas do conhecimento que estejam comprometidas com os Direitos Humanos, o presente trabalho optou por fazer uma análise dessa temática apenas nas Eletivas Orientadas relativas à área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em uma análise individualizada de cada uma das 131 (cento e trinta e uma) Eletivas Orientadas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propostas para o ano de 2023, observa-se que 55 (cinquenta e cinco) dessas Unidades, ou seja, 41,98% das Eletivas, apresentam algum grau de compromisso com os princípios da Educação em e para os Direitos humanos. Considerando-se o contexto histórico vivido no Brasil, onde tomou força na sociedade práticas e discursos *fascistóides*, o quantitativo de Unidades Curriculares que representa um viés de Direitos Humanos é bastante positivo, mesmo que ainda não suficiente para que se operem as transformações sociais necessárias. Contudo, para o ano de 2024, esse número é consideravelmente

menor. Das 60 unidades curriculares propostas, apenas a unidade “Debatendo nossos direitos”, isto é, 1,67%, faz referência direta aos Direitos Humanos em seu título.

Portanto, a análise dos catálogos dos anos de 2023 e 2024, considerando-se as unidades curriculares que fazem referência direta, indireta, ou não fazem referência à educação em e para os direitos humanos, apresenta as seguintes características:

**a) Quanto aos objetivos de aprendizagem:** do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio relacionados às questões diretamente vinculadas à Educação em e para os Direitos Humanos, observa-se que, no ano de 2023, houve uma quantidade menor de objetivos de aprendizagem apresentados nas unidades curriculares; contudo, nesse ano, observa-se uma elevada incidência de citações desses objetivos nas mais variadas unidades curriculares, em contraponto ao ano de 2024, em que ocorre uma enorme queda na incidência de tais objetivos de aprendizagens nas unidades curriculares propostas:

**Tabela 2** – Objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento diretamente relacionados aos Direitos Humanos

Código	Texto do objetivo de aprendizagem	Citações 2023	Citações 2024
CHSAIF01	Investigar fenômenos e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, ambiental, política e cultural.	-	01
CHSA07IF	Identificar, na diversidade de contextos históricos e geográficos e de modos de vida dos grupos humanos, práticas, crenças, valores e normas relacionadas às diferentes identidades socioculturais.	24	02
CHSAIF08	Mobilizar recursos e conhecimentos de natureza sociocultural e ambiental.	-	03
CHSA09IF	Propor ações de mediação e intervenção sobre questões adversas envolvidas na vida pública e cotidiana, por meio de projetos contributivos à construção de um espaço de convivência democrática e respeitosa dos direitos e da dignidade humana.	38	04
CHSA12IF	Desenvolver projetos por meio da elaboração e concretização de ações que coadunem com as práticas democráticas de cidadania, de sustentabilidade e de Direitos Humanos.	27	03

**Fonte:** elaboração dos autores, com base nas informações disponibilizadas pela SEEDF.

**b) Tanto no catálogo do ano de 2023 quanto no de 2024, apresenta-se a utilização de Aula Expositiva como principal estratégia de aprendizagem:** Mesmo respeitando-se a validade da utilização de aulas expositivas, é importante considerar que os Itinerários Formativos, por representarem a parte flexível do currículo, demandam estratégias ainda mais diversificadas que aquelas utilizadas nos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB). Contudo, em 2023, entre as eletivas orientadas contidas no catálogo de eletivas, apenas **23,63% não apresentaram a proposta de aulas expositivas** como principal estratégia de aprendizagem.

Um aspecto percebido como recorrente nas estratégias de aprendizagem das eletivas que não se encontravam ancoradas em aulas expositivas refere-se à utilização de rodas de debate, utilização de elementos de arte e cultura (música, teatro, cinema *etc.*) e o uso de computadores e internet.

Mesmo com as alterações realizadas no catálogo de eletivas em 2024, várias unidades curriculares continuam utilizando aula expositiva como principal atividade pedagógica. Nesse

universo, apenas 07 Unidades (11,66%) não utilizam estratégias de aprendizagem diferentes das aulas expositivas, quais sejam: a) Escola na Rua; b) Simulação de Tribunal de Júri: vivências do Direito e da cidadania; c) Como são feitas as leis?; d) Vivenciando o Cerrado; e) Debatendo questões de gênero na atualidade; f) Povos Originários - As sociedades indígenas; e g) Desbravando as Ciências Humanas e sociais.

**c) Referência à Educação em e para os Direitos Humanos no nome da Eletiva Orientada:** Torna-se evidente inferir que o nome dado pelos professores(as) às Eletivas Orientadas, no momento de sua criação, irá dar importante indicação dos objetivos da Unidade Curricular, o que facilitaria a escolha de tal eletiva por parte dos estudantes interessados na temática. Nesse sentido, em 2023, entre as Eletivas Orientadas que possuem algum vínculo com a Educação em e para os Direitos Humanos, **67,27% faziam referência direta aos Direitos Humanos em seu título.**

Dentre as unidades que faziam referência aos Direitos Humanos, destacaram-se as seguintes temáticas:

**Tabela 3** – Frequência de referência à Educação em e para os Direitos Humanos no nome da Eletiva Orientada

Temática	Frequência 2023	Frequência 2024
Política, Sociedade e Cidadania	47,27%	20%
Meio Ambiente	10,90%	6,67%
Questão étnico racial	9,09%	10%
Gênero e sexualidade	3,63%	11,67%

**Fonte:** elaboração dos autores, com base nas informações disponibilizadas pela SEEDF.

Por sua vez, no catálogo de 2024, encontram-se 07 Unidades curriculares, isto é, 11,66%, que fazem referência direta ou correlata aos Direitos Humanos. Indicamos a seguir essas unidades curriculares e os temas correlatos mencionados: a) Debatendo nossos Direitos; b) Debatendo questões de gênero na atualidade; c) Povos Originários - As sociedades indígenas; d) Desbravando as Ciências Humanas e sociais; e) Simulação de tribunal de Júri: vivências do Direito e da cidadania; f) Brasil e África - Laços que nos unem; e g) Mulher e política: uma relação necessária.

**d. Quanto ao referencial teórico:** A seguir, estão os(as) principais autores(as) utilizados como referencial bibliográfico nas unidades curriculares que fazem referência à educação em e para os direitos humanos em 2024, junto à frequência com que são citados, listados do maior para o menor:

**Tabela 4** – Principais referenciais teóricos relacionados aos Direitos Humanos encontrados nas bibliografias das Unidades Curriculares

Autor	Obra	Frequência	Frequência
Organização das Nações Unidas (ONU)	Declaração Universal dos Direitos Humanos	05 vezes	31.25%
Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	04 vezes	25%
Flávia Piovesan	Temas de Direitos Humanos	02 vezes	12.5%

**Fonte:** elaboração dos autores, com base nas informações disponibilizadas pela SEEDF.

## **A perda de protagonismo da temática dos Direitos Humanos nos Itinerários Formativos da 1ª para a 2ª edição do Catálogo de Itinerários Formativos**

Os Catálogos de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (2022, 2023) apresentam um conjunto diversificado de unidades curriculares que, de forma direta ou indireta, relacionam-se com a educação em e para os direitos humanos. Esses documentos refletem uma preocupação em abordar temas fundamentais para a formação cidadã dos estudantes, como direitos civis, igualdade de gênero, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania e participação política. Contudo, é possível observar que houve um significativo decréscimo, do ano de 2022 para o ano de 2023, da oferta de unidades curriculares que abordem aspectos relacionados aos direitos humanos. Nesse contexto, é importante salientar que as unidades curriculares contidas no catálogo de 2022 foram livremente propostas pelas unidades escolares, já o catálogo de 2023 foi elaborado pela Subsecretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Ensino Médio, contando com a colaboração de professores voluntários da Rede Pública de Ensino.

## **REFORMA CURRICULAR, UM FETICHE BRASILEIRO**

A reforma curricular ainda serve de fetiche nacional, porque é uma boa cortina de fumaça, ainda que tenha sido esforço muito meritório. É nesse lugar, porém, que encontramos o que há de mais criativo e aproveitável na reforma do Ensino Médio, ao lado de velharias usuais. A melhor parte, de longe, é a liberdade de ação e iniciativa que, de certa forma, insinua, não só nas entrelinhas, mas em todas as linhas, que é preciso mudar, ousar, tentar, romper. Os sistemas estaduais têm ampla liberdade de invenção, no fundo, o mesmo espírito de liberdade da LDB (debitado certamente a Darcy Ribeiro) (Demo, 1997), na expectativa de que alguma alternativa surja nesta “tragédia” geral. Positivamente a reforma traz a possibilidade de que os sistemas possam reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, bem como diferentes formas de comprovação, como: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiros; educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias. Após esse reconhecimento, é o caso de questionar um pano de fundo ainda muito desatualizado, instrucionista, parado no tempo. Primeiro, o contexto é de “sistema de ensino”, estritamente, não se abrindo brecha para experiências alternativas de aprendizagem, como

muitos hoje preconizam via problematização, projeto, pesquisa, em grande parte porque o Currículo Nacional está plantado em aula – é uma organização para aula.

Esse pano de fundo instrucionista também impede de dar o devido destaque à educação científica e à pesquisa, como instrumentações superlativas da formação hoje requerida, também para as profissionalizações. Perde-se essa chance porque se tem em mente uma escola que apenas repassa conteúdos curriculares, sendo função docente a de papagaio-chefe. Se tomarmos como exemplo áreas profissionalizantes digitais (animação, robótica, Inteligência Artificial, aplicativos, *softwares*, editoração, impressão em 3D *etc.*), o conhecimento de matemática é simplesmente crucial, ao lado de produção própria com cariz científico apurado. Pode-se naturalmente fabricar um profissional que apenas “conserta” computadores; mas isso é coisa pobre para o pobre. Teria outra chance na vida se soubesse programação digital sofisticada, com todas as decorrências científicas e de pesquisa inerentes. Profissões que se autorrenovam – todas no fundo são assim – carecem de teorização e prática no mesmo diapasão.

Ao mesmo tempo, uma visão interdisciplinar da formação incorreria menos em ciladas como deixar artes fora (por que um profissional não pode ver em sua profissão uma arte, como é, por exemplo, compor um aplicativo jeitoso e inventivo?), bem como educação física. A reforma quer evitar a sobrecarga curricular, uma preocupação muito justa, mas é complicado falar de formação integral aos pedaços. Tornar obrigatória a língua inglesa não nos faria problema, porque virou língua franca (feliz ou infelizmente) e é instrumentação fundamental da globalização (também profissional). Além disso, ainda há os temas “transversais” deixados em aberto, mas que facilmente entopem o currículo. Com “problematizações” inteligentes, podemos envolver os estudantes em autorias (individuais e coletivas) que passem por infintos conteúdos e subconteúdos, permitindo formações diversificadas, plurais, alternativas, mediadas todas por educação científica e pesquisa. O que teria de mudar radicalmente é a concepção de escola, não como empresa de repasse (aula copiada para ser copiada), mas como casa da autoria científica do estudante, com qualidade formal e política.

## **EM CONCLUSÃO: ALTERNATIVAS PODEM SER POBRES**

A lei que instituiu o Novo Ensino Médio, ao revisar o Art. 36 de LDB, inclui no § 15º conhecimentos e saberes alternativos, ao lado de uma multiplicidade de experiências do estudante (Brasil, 2017). O lado positivo disso é saber lidar com identidades culturais e históricas dos estudantes, também pessoais, respeitando seus patrimônios de vida. O lado temerário é achar que saberes cotidianos, à lá senso comum ou coisa parecida, seriam mais adequados à formação profissionalizante. A insistência em

educação científica (Linn & Eylon, 2011) se deve, em grande parte, ao reconhecimento de que conhecimento mais inovador, emancipatório, rompedor é aquele de cariz “científico” (em geral do modernismo eurocêntrico, tipicamente positivista), porque tem a energia abstrata, formal, analítica da leitura “objetiva” desconstrutiva da realidade. Tomando a proposta de Paulo Freire, em especial seu livro “Pedagogia da autonomia”, no qual discute “saberes necessários à prática educativa” (1997), “ler a realidade” com devida consciência crítica de “conscientização” implica esse olhar desconstrutivo, penetrante e devassador, que permite superar a opressão, à medida que o oprimido percebe ser um produto histórico forjado, que pode ser combatido, desde que ele se faça protagonista de seu destino. Enquanto não conseguir “ler a realidade” de modo analítico formal adequado, o indivíduo vai esperar do opressor sua libertação. Essa virada crítica auto-crítica é o que esse conhecimento dito científico melhor pode proporcionar, em que pese sua vocação eurocêntrica, colonialista, prepotente e insustentável. Emancipação não pode ser necessariamente eurocêntrica, mas precisa de instrumentação científica desconstrutiva e reconstrutiva para viabilizar a capacidade de o oprimido encarar a opressão com as mesmas armas. Lembrando do célebre entrevero entre Galilei e o Papa, a contenda não se deu no plano do senso comum, mas da matemática – ou da autoridade do argumento matematicamente formulado. Por essa razão, dizemos que a educação emancipatória precisa de educação científica.

A valorização de saberes locais, culturais, pessoais sempre cabe como ingrediente formativo, mas não emancipatório. A emancipação exige confronto crítico, por vezes fatal. Não se faz com água benta. Assim como não dá para fazer programação digital com senso comum, não é viável imaginar que profissionalização se contente com práticas populares, das quais sempre podemos aprender, mas que não mudam a história. Chama a atenção que o referido § 15º, ao elencar atividades a serem consideradas, não inclui atividades de pesquisa científica, ensaios criativos de cunho acadêmico, exercícios reconhecíveis de autoria, cursos de educação científica. Além disso, ainda incide na nomenclatura superada de curso a distância e presencial (inciso VI) – hoje fala-se de presença física e virtual, de preferência em condição híbrida (quem estuda está presente). Essa ambientação acaba rebaixando a educação profissionalizante, como em geral ocorre. Bastaria lembrar que cursos de tecnólogos podem ter duração de dois anos em nível superior, o que leva à perspectiva de que esses profissionais são aplicadores subalternos de tecnologia, e não autores.

Não se trata de desprestigiar conhecimentos populares, muito menos artesãos reconhecidos em sua arte prática (que agora podem ser contratados, embora para ministrar

conteúdos!), mas de facultar aos mais pobres acesso àquilo que temos de arma mais aguda para a emancipação, que é o pensamento abstrato, formal, analítico, de qualidade política, essencial também para qualquer profissionalização hoje em dia. Lembremos que toda tarefa repetitiva será engolida pela Inteligência Artificial (IA). Temos ainda alguma chance nas tarefas mais inventivas, que exigem engenharia, no melhor sentido da palavra. Nesse sentido, temos uma metáfora interessante: os profissionais do ensino médio deveriam ser “engenheiros”, mesclando formação teórica e prática elegantemente.

Por fim, aprender torna-se cada vez mais excepcional na escola. Leva-se um susto quando isso acontece. O mérito maior da Reforma do Ensino Médio é abrir caminho para experimentações estaduais inovadoras, apostando em movimentos locais. No entanto, erra muito quando persiste no mesmo sistema de ensino, comprovadamente caduco e falecido. Poderíamos inclusive aventar que jogar dinheiro nesse defunto é irresponsável. Ao longo dos últimos anos, temos visto uma queda nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>4</sup>, porque este sistema de ensino não faz nenhum sentido. Acorda, MEC!

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. (2022). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro - RJ: Guerra e Paz.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (2014) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. (2018) *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 600p.
- BRASIL. (2019) Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2*, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- BRASIL. (2024) Lei nº 14.945, de 2024. Dispõe sobre a regulamentação das práticas educativas em ambientes digitais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 ago. 2024, p. 3. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou>. Acesso em: 29 ago. 2024.
- CARDOSO, Denilson Douglas de Lima; SOUSA, Luzinete Pereira de. (2021) *Educação em Direitos Humanos no contexto da implementação do Novo Ensino Médio*. Revista Com Censo # 25 volume 08, nº 02, p. 135-140, Maio de 2021.

<sup>4</sup>Fonte: Q. Edu - Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 14/08/2024.

- CARNEIRO, Sueli. (2023) *Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como ser como fundamento do não ser*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 87-120.
- CASTRO, Vanessa Menezes de Oliveira. (2020) *Bolsonarismo: o triunfo do ressentimento e a normalização da exceção*. In: CA-NÊDO, Leticia (Org.). *Neoliberalismo e regimes de exceção no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2020. p. 45-67.
- CIAVATTA, Maria. (2014) *A formação da classe trabalhadora na educação brasileira: um estudo sobre o ensino médio e o ensino técnico*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1997). *A Nova LDB – Ranços e avanços*. Papirus, Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2023) Ensaio 940 - *Neoliberalismo e educação - Uma relação mais que problemática, também mitificada*. Blog Professor Pedro Demo, 2023. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2023/06/ensaio-940-neoliberalismo-e-educacao.html>. Acesso em: 30 de junho de 2023.
- DISTRITO FEDERAL. (2022) *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília-DF. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acessado em: 01 de julho de 2023.
- \_\_\_\_\_. (2022b) *Plano de Implementação Novo Ensino Médio - Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília-DF. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO\\_DE\\_IMPLMENTACAO\\_NOVO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_20set2022\\_2\\_-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022_2_-1.pdf). Acesso em: 01 de julho de 2023.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- FREITAS, Luiz Carlos de. (2018) *A escola pública está sendo destruída? Análise das políticas de privatização do ensino público no Brasil*. Campinas: Papirus.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2010) *Educação e a crise do capitalismo real: para onde vai a escola?* 4. ed. São Paulo: Cortez.
- LINN, M.C. & EYLON, B.-S. (2011) *Science Learning and Instruction – Taking advantage of technology to promote knowledge integration*. Routledge, N.Y.
- MARCONDES, M. E. R. (2018) *As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular*. Estudos Avançados, v. 32, nº 94, p. 269-284, 2018.
- NASCIMENTO, Manoel Nelito M. (2017) *Ensino médio no Brasil: determinações históricas*. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097). Acesso em: 26/06/2023.
- PORTUGAL, Khalil Oliveira; CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de; RABELO, Mariana Cintra; LIMA, Igor dos Santos. (2021) *Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB*. Revista Com Censo # 25 volume 08, nº 02, p. 44-54, Maio de 2021.
- SAMPAIO, D, H. UKUSHÉ KITI NIÍSHÉ. (2018) *Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas*. Programa de pós-graduação em direitos humanos e cidadania, Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 194p.
- SETUBAL, Maria Alice e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (2017) *Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais*. Organização CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo-SP: Fundação Santillana.
- SAVIANI, Dermeval. (2009) *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SILVA, Daniel Louzada; ALMEIDA, Ana Cristina de; GUIMARÃES, Érika Botelho; ABREU, Richard James Lopes de. (2021) *Formação continuada para o Novo Ensino Médio no Distrito Federal: desafios em tempo de pandemia de Covid-19*. Revista Com Censo # 25 volume 08, nº 02, p. 12-21, Maio de 2021.
- SOUZA, Jessé. (2017) *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. 1. ed. São Paulo: Leya.
- SOUZA, Rodrigo Diego. (2018) *Reforma ou “deforma” do ensino médio? As políticas públicas educacionais e o discurso subjacente às propagandas do ministério da educação do Brasil*. Cadernos CIMEAC. V. 8, nº 2, 2018.
- TRINDADE, Hêlgio. (2001). *Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30*. 4. ed. São Paulo: Editora USP.