

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SAMIRA ROUSSENG DE FARIAS

**A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC 2017**

**CRICIÚMA
2024**

SAMIRA ROUSSENG DE FARIAS

**A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F224e Farias, Samira Rousseng de.

A educação numa perspectiva democrática : um estudo a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2017 / Samira Rousseng de Farias. - 2024.

88 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Educação democrática. 2. História (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.89

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

SAMIRA ROUSSENG DE FARIAS

**A EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC 2017**

A dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Alex Sander da Silva - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. Carlos Renato Carola – Doutor – (UNESC)

Prof. Fernando de Araujo Penna - Doutor - (UFRJ)

Samira Rousseng de Farias

Mestranda

“Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”

bell hooks

“O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O cotidiano de uma professora é desafiador em sentidos emocionais e físicos. Lidamos com a subjetividade de inúmeras pessoas, todo o tempo. Alguns colegas mais íntimos me questionam constantemente se é válido continuar a progredir nos estudos. Muitos de nós perguntamos em silêncio: “será que vale a pena continuar estudando”? O que me faz continuar? Qual seria o adicional em continuar meus estudos numa profissão com plano de carreira sucateado?

As peculiaridades de cada geração que chega aos bancos das nossas classes, as mudanças constantes nas sociedades e nossa formação continuada podem responder a essas questões de forma assertiva. Não é possível pensar numa educação para a libertação se o professor não busca atualização, mudança constante e aperfeiçoamento.

A perfeição é uma utopia que não almejo alcançar, mas vou citar aqui uma fala do professor Alex: “o mestrado vai lhe empoderar”. E mulheres empoderadas podem transformar sua realidade, questionando as amarras que lhe foram impostas há tantos séculos.

Todavia, para a realização de uma pesquisa, precisamos de solidariedade para a sua concepção. Quando um trabalho é realizado, nos bastidores dele há uma rede de apoio e torna-se público antes mesmo da sua contribuição para a comunidade acadêmica. Nos próximos parágrafos quero expressar a minha gratidão e carinho por algumas pessoas especiais e essenciais para a elaboração deste trabalho.

Não estaria aqui se não fosse o trabalho incansável do meu pai José Claudio de Farias, que não mede esforços para auxiliar suas filhas e esposa ao longo dos anos, criando a oportunidade para que meus estudos prosseguiram e renderam frutos. A você, pai: o senhor é o meu herói da vida real.

A minha mãe, Inês Rousseng de Farias, minha gratidão por criar condições para que a sua filha mais nova conseguisse estudar, aos diálogos e suporte. Aos cafés e conversas, ao apoio indireto, que me fez forte sem que a senhora sequer percebesse.

Ao meu companheiro, Guilherme Rosa Fabro, que embarcou, literalmente, nessa empreitada, respeitando o desenrolar do tempo com minhas ausências, crises de ansiedade e renúncias. Desde a concepção das disciplinas isoladas, obtive todo

suporte e apoio emocional, sem contar os inúmeros diálogos que fortaleceram o meu processo.

A minha amiga, Bruna Oliveira, que com seu afeto e acolhimento contribuiu consideravelmente para a minha retomada aos estudos, a toda sua ajuda quando comecei na Prefeitura Municipal de Criciúma/SC. Tudo isso te faz um ser humano ímpar.

A professora Marli de Oliveira Costa, que me encantou com suas aulas na graduação, me acolheu e me fez perceber que mulheres podem ser potentes em seus argumentos, pesquisas e sonhos. Ao professor Alex Sander da Silva pelo apoio, inspiração e paciência dispensados, a cada aula na pandemia e a cada ensinamento: a Teoria Crítica foi uma descoberta e tanto nos meus estudos! Sou grata a cada momento de escuta.

Ao Guilherme Canarim por toda escuta e incentivo, à dita “rede de apoio” se entrelaça nessas subjetividades.

Aos colegas que fiz no PPGE/UNESC, professores e professoras com tantos saberes a compartilhar.

E por conseguinte, sigo acreditando nas políticas públicas para o acesso ao ensino público de qualidade e embasamento crítico. A inserção no mestrado via UNIEDU representa isso.

A educação pública segue resistindo e lutando!

RESUMO

A presente dissertação busca analisar sob a perspectiva da metodologia das decomposições imagéticas o texto da Base Nacional Comum Curricular o conceito de educação antidemocrática no componente de História no Ensino Fundamental II. O problema da dissertação emerge no sentido em que as leis educacionais, possivelmente, não são debatidas com ampla representatividade na comunidade escolar, todavia reflete na práxis pedagógica em suas condições de existência. Destarte, a possível falta de discussões abrangendo os profissionais da educação, abre precedentes para a inserção de interesses empresariais nas leis educacionais, sobrepondo a iniciativa privada na educação pública. Considerando isso, a questão central nessa pesquisa é: de que formas a BNCC, evidencia possíveis elementos de uma educação antidemocrática no componente de história do ensino fundamental? Visando elaborar essa questão, nosso objetivo geral é analisar de que formas a BNCC evidencia elementos de uma concepção de educação antidemocrática no componente de história do ensino fundamental. Desse objetivo maior, desdobramos os seguintes objetivos específicos: Delinear conceitualmente a educação o que podemos chamar de antidemocrática a partir da literatura acadêmico-científica; descrever e contextualizar a BNCC seus elementos normativos que destaquem uma educação antidemocrática em sua constituição; analisar de que maneiras a BNCC deixa transparecer elementos de uma educação antidemocrática no componente do Ensino de História do Ensino Fundamental. Desse modo, num primeiro momento, visa discutir a contextualização com base na literatura acadêmico brasileira, bem como, a própria Base. O levantamento bibliográfico dialoga com pesquisadores que entendem que o currículo base nacional contrasta com alguns preceitos da democracia, ignorando as subjetividades locais, individuais e das escolas que o executam. Num segundo momento, a análise da aprovação da base e sua rápida aprovação é apresentado com o contexto político, refletindo as tensões políticas, sociais e econômicas dos anos de 2016 e 2017, que reverberam na práxis pedagógica atual. No terceiro momento da dissertação há a decomposição do componente de História, que tem como pretexto a redução das desigualdades sociais. Todavia, no curso das concepções apresentadas para os currículos existe uma intencionalidade de se ressaltar narrativas de povos europeus. Pelo presente estudo, é possível inferir que a produção historiográfica, que deveria ser um campo de constante renovação e debate, periga ser reduzida a uma mera reprodução de conteúdo já consagrados, sem espaço para a emergência de novas perspectivas ou para a contestação das narrativas predominantes.

Palavras-chave: Educação Democrática; BNCC; Ensino de História; Componente Curricular.

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze, from the perspective of the methodology of image decompositions, the text of the National Common Curricular Base and the concept of antidemocratic education in the History component of Elementary School II. The problem of the dissertation emerges in the sense that educational laws are possibly not debated with broad representation in the school community, but are reflected in pedagogical practice in their conditions of existence. Thus, the possible lack of discussions involving education professionals opens precedents for the insertion of business interests in educational laws, overriding private initiative in public education. Considering this, the central question in this research is: in what ways does the BNCC highlight possible elements of an antidemocratic education in the history component of elementary school? In order to elaborate on this question, our general objective is to analyze in what ways the BNCC highlights elements of an antidemocratic education conception in the history component of elementary school. From this larger objective, we unfold the following specific objectives: To conceptually outline the education that we can call antidemocratic based on the academic-scientific literature; to describe and contextualize the BNCC and its normative elements that highlight an antidemocratic education in its constitution; analyze how the BNCC reveals elements of an antidemocratic education in the History Teaching component of Elementary School. Thus, in the first moment, it aims to discuss the contextualization based on Brazilian academic literature, as well as the Base itself. The bibliographic survey dialogues with researchers who understand that the national base curriculum contrasts with some precepts of democracy, ignoring local, individual subjectivities and those of the schools that implement it. In a second moment, the analysis of the approval of the base and its rapid approval is presented with the political context, reflecting the political, social and economic tensions of the years 2016 and 2017, which reverberate in the current pedagogical practice. In the third moment of the dissertation, there is the decomposition of the History component, which has as its pretext the reduction of social inequalities. However, in the course of the concepts presented for the curricula there is an intention to highlight narratives of European peoples. From the present study, it is possible to infer that historiographical production, which should be a field of constant renewal and debate, risks being reduced to a mere reproduction of already established content, with no room for the emergence of new perspectives or for the contestation of the predominant narratives.

Keywords: Democratic Education; BNCC; History Teaching; Curricular Component.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Competência Gerais da BNCC	40
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFRB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CT&D	Catálogo de Teses e Dissertações
DIP	Departamento de imprensa e propaganda
ECA	Estatuto da criança e do adolescente
EsP	Escola sem partido
GA	Google acadêmico
GRUPEHME	Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
LBD/96	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SATC	Sociedade de Assistência aos trabalhadores do Carvão
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIDEMOCRÁTICA.....	21
2.1 ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ANTIDEMOCRÁTICO ATUAL	21
3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	37
3. 1 O QUE É A BNCC?.....	38
3. 2 A BNCC NO CURSO DE SEUS ATRAVESSAMENTOS: ENTRE A APROVAÇÃO E SUA EXECUÇÃO.....	43
4 EDUCAÇÃO ANTIDEMOCRÁTICA NA BNCC: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ..	48
4.1. DECOMPONDO A BNCC: ELEMENTOS DA METODOLOGIA.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	84

1 INTRODUÇÃO

No início da minha trajetória na UNESCO, pensava somente nas possibilidades profissionais que o magistério poderia me proporcionar e nos desdobramentos do meu processo formativo. Todavia, o gosto pela pesquisa foi tomando forma. No ano de 2005, iniciei o meu projeto de conclusão de curso sobre narrativas de estudantes numa escola técnica nos anos 1970 (Narrativas de vidas escolares na voz de ex-alunos[as] - Sociedade de Assistência aos trabalhadores do Carvão - SATC) e o exercício da pesquisa foi gratificante, pois a necessidade de usar a história oral e análises de narrativas foi o diferencial na investigação.

No ano seguinte recebi o convite para ingressar no Grupo de Pesquisa História e Memória: o processo de Educação em Santa Catarina". Certamente foi um período de aprendizado, pois o trabalho foi focado em fontes escritas e audiovisuais da região carbonífera, contando com dedicação de 20 horas semanais. O contato com a pesquisa local trouxe outras perspectivas acerca da profissão de historiadora.

Em 2007, depois de me encantar pela disciplina "História da Educação", participei do GRUPEHME UNESCO (Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação) na modalidade de bolsista integral, convidada pela professora Marli de Oliveira Costa. Fui me aprofundando nos estudos acerca da infância, memória, História Oral e História da Educação. Foi uma experiência agregadora, pois mantive contato com pesquisadoras potentes, participando de seminários, estudos e oficinas em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Foi um período de intenso aprendizado

A minha conclusão de curso estava em andamento e essas experiências acabaram mudando a minha percepção sobre a escrita da pesquisa. Em parceria com minha orientadora, conseguimos reunir entrevistas de cinco estudantes da época e levantamento bibliográfico sobre a SATC e as impressões sobre a ditadura civil-militar nas décadas de 1970.

Estava regular nas disciplinas do curso, pensei no tema na quinta fase e a professora Marli abraçou o meu projeto de maneira gentil e carinhosa. Foram semestres frutíferos, de diálogos e imensas trocas. Também nesse ano, defendi minha pesquisa com êxito.

A experiência inicial em "chão de sala de aula" aconteceu um ano depois, lecionando para turmas de jovens do Ensino Fundamental II e Médio no início do ano

de 2009 na E.E.B. Professor Padre Schuller em Cocal do Sul/SC. Senti que precisava iniciar minha caminhada no magistério de alguma maneira. Nos anos subsequentes, me dediquei a trabalhar em escolas da Rede Estadual e Municipal de Criciúma/SC, acumulando experiências e saberes com o cotidiano de cada unidade de ensino, tentando correlacionar teoria e prática. Os jovens são fonte inesgotável de vivências e histórias.

Foi durante os estudos e planejamentos individuais e coletivos acerca da elaboração das aulas que passei a questionar os discursos contidos na elaboração dos currículos. As dúvidas e reflexões sobre a práxis tornaram-se recorrentes. Eu pensava que, ao menos em tese, os professores auxiliam na construção participativa das propostas curriculares, porém as demandas dos professores e dos alunos são atendidas? Existe um “tempo hábil” para a execução das aulas? Como trabalhar o curso das cronologias históricas de modo aprofundado se os prazos de avaliações são tão céleres e a quantidade de conteúdos ou objetos do conhecimento é crescente?

Após conseguir realizar a pós-graduação no ano de 2012, consegui melhores classificações nos editais de ACT (Admissão em caráter temporário) passando a atuar em vagas de 10 meses de duração no Município de Criciúma/SC. Tal mudança foi deveras significativa porque a estabilidade de quase um ano é superior a contrato de 3 meses e isso me auxiliou a estabelecer planos financeiros a longo prazo. O velho sonho de ser mestranda, plantado no Grupo de Pesquisa, voltou com força.

Ser uma professora pesquisadora não é um caminho fácil, tampouco linear, pois o fazer pedagógico demanda leituras, planejamento, execução e, ao mesmo tempo, nos expõe a condições de trabalho que estão longe do ideal projetado. A falta de recursos financeiros também interfere, é necessário trabalhar para manter o orçamento, haja visto que leituras exigem tempo e dedicação quase que integral.

O “sonho” da pesquisa voltou a me rondar: fiz outras duas disciplinas (com o professor Alex Sander e a professora Graziela Fátima Giacomazzo) de forma isolada em 2021, no curso da pandemia da COVID-19 e adentrei ao mestrado em Educação UNESC no mesmo ano. A mistura de sentimentos voltou à tona, estava extremamente contente com o feito, pois continuar os estudos acadêmicos fora um sonho pausado. Como professores, sinto que somos desencorajados diariamente a pesquisar ou

manter-se ativos em grupos de pesquisa e programas de Pós-Graduação, sendo nomeados de corajosos ou insistentes em uma “causa perdida”. Se um professor munir-se de fontes para se tornar mediador no processo de aprendizagem pode ser considerado corajoso, pois que o seja.

É nesse cenário que a democracia brasileira se insere (Freitas, 2018). Nele, sinto que as leis e decisões sobre a educação são elaboradas por cidadãos que nem sempre atuam em sala de aula, não vivenciam o cotidiano *in loco*, mas, cujas normatizações atingem a comunidade escolar.

Os impactos dessas normativas, que representam disputas políticas pelo controle e aparelhamento ideológico das instituições, são brutais. Os grupos ideológicos que participam dessas disputas se fortalecem ao implementar regras e leis que priorizam a práxis pedagógica crítica e a escola enquanto instituição democrática. Consequentemente, criam um efeito cascata, alimentando-se e fortalecendo-se da destruição do debate democrático, da erosão da paisagem institucional, e esvaziando os sentidos da educação.

Seja por meio de narrativas de professores ou por atitudes junto aos grupos sociais dos quais fazem parte, aparentemente, o entendimento de “democracia”, possivelmente parece estar se diluindo, ou sofrendo metamorfose. A educação como forma de democracia se esvai em narrativas de autoridades que resvala nos sujeitos, que, por sua vez, reproduzem ideias sem questionamentos.

A educação básica, na modalidade obrigatória, é parte imprescindível na trajetória de crianças e adolescentes. Ela aspira, em seus documentos e discursos, constituir-se como um espaço de trocas de vivências, criatividade e aprendizado. É um espaço de formação no qual crianças e adolescentes estabelecem relações além da sua “bolha” que se constitui em casa, família, rua, parques, bairros e em alguns casos, comunidades religiosas.

Contudo, decisões de indivíduos da comunidade escolar e fora dela têm interferido no processo educativo, e os desdobramentos nos últimos onze anos no Brasil direcionam a um manifesto de insatisfação política e social que resulta em narrativas, digamos, antidemocráticas.

Inserida no atual contexto político e social brasileiro, passei a questionar a minha atividade: sou uma mera reprodutora de conteúdo ou minha prática enquanto professora influencia ou sensibiliza de alguma forma a vida desses estudantes? Para

responder esta e demais questões secundárias que surgem ao longo da análise bibliográfica, esta pesquisa parte do pressuposto de que a educação emancipadora pode estar se diluindo em determinadas narrativas e interesses de setores da sociedade civil.

Pensar na estrutura da escola brasileira dos tempos atuais é remeter à consciência política que construímos com nossas experiências, pois a democracia propõe debates coletivos percebendo como os indivíduos são identificados dentro do corpo das organizações sociais. O ensino de história, orientado pelas normas educativas brasileiras entre as quais se inclui a BNCC, significa problematizar o modo de fazer e pensar a política ao longo dos séculos é um modo de pensar os reflexos da educação, pois legislações a atingem diretamente.

Nas escolas existem hierarquias a serem pensadas, como, por exemplo, direção e vice-direção. Elas norteiam o trabalho de coordenadores pedagógicos, professores, serviços gerais e estagiários-monitores. Em gestões democráticas há uma horizontalidade nas discussões sobre currículo, demandas com alunos e modos de avaliação que contemplem as habilidades e talentos do estudante. Entretanto, não é incomum conversas que apontam atitudes autoritárias de gestores que se atravessam nos discursos políticos, formatando uma única forma de reflexão e suprimindo opiniões plurais.

A esse movimento difuso, complexo e multifacetado, que inclui noções pedagógicas, mas também o contexto escolar e educativo, nos referimos como educação antidemocrática. Embora uma concepção clara do que é a educação antidemocrática ainda seja incipiente na literatura acadêmico-científica, o contraste entre os aspectos dela diante de uma perspectiva democrática já nos sinaliza alguns de seus aspectos. Nesse sentido, parte do nosso trabalho no contexto dessa pesquisa é delinear conceitualmente essa noção, contextualizando as pesquisas que já citam ou tratam em alguma medida dessa educação e também prismá-la com a educação democrática, visando entender como ela se constitui e como podemos entrevê-la no currículo da Base Nacional Curricular Comum.

O problema da dissertação emerge no sentido em que as leis educacionais, possivelmente, não são debatidas com ampla representatividade na comunidade escolar, todavia reflete na práxis pedagógica em suas condições de existência. Destarte, a possível falta de discussões abrangendo os profissionais da educação,

abre precedentes para a inserção de interesses empresariais nas leis educacionais, sobrepondo a iniciativa privada na educação pública. Considerando isso, a questão central nessa pesquisa é: de que formas a BNCC evidencia possíveis elementos de uma educação antidemocrática no componente de história do ensino fundamental?

Visando elaborar essa questão, nosso objetivo geral é analisar de que formas a BNCC evidencia elementos de uma concepção de educação antidemocrática no componente de história do ensino fundamental. As diretrizes da BNCC normatiza a práxis educativa brasileira atual. Com isso, procuramos construir reflexões ao longo do texto para tecer caminhos pedagógicos voltados à criticidade e a produção de conhecimento pensando numa possível educação democrática.

Desse objetivo maior, desdobramos os seguintes objetivos específicos:

- a) Delinear conceitualmente a educação o que podemos chamar de antidemocrática a partir da literatura acadêmico-científica;
- b) Descrever e contextualizar a BNCC seus elementos normativos que destaquem uma educação antidemocrática em sua constituição;
- c) Analisar de que maneiras a BNCC deixa transparecer elementos de uma educação antidemocrática no componente do Ensino de História do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, os três objetivos específicos servirão de orientação para delinear e conceituar o que podemos inferir como “educação antidemocrática”, utilizando teses e artigos que abordam a temática em si. O estado da arte sobre a implementação da BNCC e análise da mesma na área de conhecimento em História se relaciona com o primeiro objetivo, apontando para possíveis caminhos que podem ser compreendidos como ações antidemocráticas.

Quanto à caracterização metodológica, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, com análise documental, estudando autores como Adorno (2015, 2019, 2020), Freire (1974) e hooks (2017) e correlacionando com a pesquisa acadêmico-científica dos últimos anos. Entendemos que, em um primeiro momento se faz necessário realizar um levantamento bibliográfico, visando mapear os antecedentes de pesquisas sobre a educação antidemocrática, buscando por uma literatura científico-acadêmica que aborde elementos de problematização da BNCC nas áreas de conhecimento: desde a sua discussão, elaboração e execução.

Com base na análise bibliográfica para fundamentar os pressupostos da pesquisa, é pertinente relacionar os fenômenos da atualidade no contexto brasileiro e as obras que são resultados de um determinado período histórico. A análise da dissertação será fundamentada no estado da arte que concerne à concepção de “educação antidemocrática” e análise da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) no campo das Ciências Humanas, especificamente focada no Componente de História do Ensino Fundamental.

Sob essa metodologia aplicada, o desafio da investigação é constante e se estabelece embasando as reflexões coletadas, suas subjetividades, analisando suas ponderações que serão importantes para a construção da dissertação. Enquanto professora sinto que as leis sobre a educação são elaboradas por cidadãos que não atuam em sala de aula e que tais escritos atingem toda uma comunidade escolar, de forma vertical e sem o debate necessário para discutir uma etapa tão relevante na formação humana.

Os antecedentes da dissertação se dão no segundo semestre de 2020, quando os questionamentos sobre o tema do projeto emergiram no decorrer das disciplinas isoladas. Os primeiros levantamentos de pesquisas foram diagnosticados com mudanças de problema e objetivos ao longo das discussões.

Com a expressão “educação antidemocrática” entre aspas, visando encontrar as pesquisas que tenham exatamente essa expressão, buscamos no *Google Acadêmico* os antecedentes de pesquisa, marcamos os campos: “pesquisar páginas em português” para restringir a busca e pesquisas em língua portuguesa, e “a qualquer momento”, visando abarcar todas as pesquisas, independentemente da data da sua publicação. Cabe ressaltar que, embora nosso recorte de contextualização remonte ao golpe e a 2016, do ponto de vista teórico-metodológico, ao menos nesse momento do estado da arte, buscamos fundamentar a noção de educação antidemocrática, por isso, nessa busca deixamos o período aberto. Dessa forma, entendemos abranger mais pesquisas que auxiliem nessa compreensão da educação antidemocrática.

Quando fizemos esse levantamento, no dia cinco de abril de 2024, encontramos 52 trabalhos que continham a expressão educação antidemocrática, priorizando os artigos e dissertações que tenham como ponto de discussão os

acontecimentos políticos nacionais de 2016, os seus antecedentes, formulação e implementação da BNCC nas áreas de conhecimento.

Por meio da leitura flutuante (Bardin, 1977, p. 225) observamos que nenhum deles tratava propriamente dessa concepção de educação antidemocrática, muito embora vários deles esboçassem aspectos do contexto antidemocrático brasileiro, que vem se agravando nos últimos anos.

De certa forma, entendemos que essa diversidade de visões sobre os vários aspectos dessa educação antidemocrática pode enriquecer nosso aprofundamento e nos orientar melhor, de forma mais dialética, complexa e abrangente, quando chegarmos às análises. Por conta dessa condição difusa da concepção, por encontrarmos nas pesquisas visões ou percepções diversas sobre aspectos diversos dessa educação antidemocrática, decidimos escolher alguns dos que, conforme seu eixo teórico metodológico e tema, tinham mais a ver com a nossa pesquisa.

Estes escolhidos foram lidos e são parte da fundamentação, como, por exemplo: Sinergia entre espaços formativos: enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano. (Souza, 2023). Por uma epistemologia da criatividade libertadora: entre atualidade brasileira e prática da liberdade (Rosas, 2013).

Organizamos a pesquisa em três capítulos principais, além da introdução e das considerações finais, organizados para explorar a temática da educação antidemocrática no contexto brasileiro. Na introdução, apresentamos o problema, os objetivos e a relevância da pesquisa, juntamente com uma visão geral da estrutura dos capítulos. No primeiro capítulo, "Considerações Acerca de uma Educação Antidemocrática", contextualizamos o cenário antidemocrático atual, destacando os elementos que caracterizam uma educação que reproduz e sustenta essas dinâmicas.

No segundo capítulo, com o título "Breve Contextualização das Diretrizes Educacionais Brasileiras", trouxemos uma visão detalhada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicando sua estrutura, os processos de aprovação e os desafios enfrentados em sua implementação. Já no terceiro capítulo, "A BNCC Enquanto Educação Antidemocrática", analisamos a BNCC criticamente, como um instrumento de educação antidemocrática, decomposta através de suas competências, destacando aspectos como as relações de poder, o revisionismo

histórico, e a problemática da produção historiográfica. Finalizamos com as considerações finais, onde são discutidos os principais achados e reflexões da pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIDEMOCRÁTICA

Como já dissemos, ao que a nossa pesquisa dos antecedentes indica, não há propriamente uma única definição do que seria uma educação antidemocrática. Contudo, encontramos vários elementos que nos possibilitam constituir uma noção do que seria essa educação antidemocrática em âmbito nacional. Tendo isso em vista, entendemos necessária uma breve contextualização âmbito sociopolítico brasileiro atual, que remonte ao início do recrudescimento das chamadas reformas da educação.

Reformas nas quais a BNCC (Brasil, 2017) se insere no contexto atual. Desse modo, neste capítulo vamos tratar alguns elementos do que poderíamos chamar de elementos de uma educação num contexto antidemocrático. Nele trazemos, uma breve contextualização de um ambiente conjuntural que se configurou traços antidemocráticos em meio social, político e cultural brasileiro atualmente.

2.1 ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO ANTIDEMOCRÁTICO ATUAL

Para delinear o que é a educação antidemocrática, fizemos buscas nas bases BDTD, CT&D Catálogo de Teses e Dissertações e Google Acadêmico (GA), sendo que somente no GA encontramos pesquisas com a expressão “educação antidemocrática”. Ainda assim, dos 52 materiais levantados, nenhum tinha essa abordagem como assunto principal. Apesar disso, em alguns deles, em que tratam dela, havia um delineamento de algumas características e aspectos do que a definia, principalmente, em contraste com a educação democrática.

Dessa forma, os contornos de uma educação que não está alinhada com a democracia puderam ser encontrados em pesquisas que tecem críticas acerca da aprovação da BNCC após o *impeachment*, a reforma a toque de caixa do Ensino Médio e a metodologia imposta nas avaliações pedagógicas. Como sugere Dória, “uma educação antidemocrática é aquela [...] onde o aluno é inserido dentro de determinadas estruturas e conteúdo, independentemente de quem seja este aluno” (Dória, 2021, p.83).

Podemos afirmar que parte do entendimento de uma educação antidemocrática é considerar que ela coloca estes alunos em sistemas de ensino-aprendizagem, nos quais os métodos são impostos de maneira vertical e não são questionados. Isso vai contra noções democráticas como isonomia (igualdade perante a lei) e isegoria (igualdade do direito a voz, a uso público da voz). Os estudantes seguem procedimentos padronizados e não debatidos, que são aplicados indiscriminadamente e em larga escala (avaliação numérica ou conceitual), não havendo uma análise profunda das intencionalidades dentro das mesmas avaliações.

Desse modo, Dermeval Saviani, importante estudioso da teoria Histórico-Crítica, assinala que:

(...) que o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias, colocando-nos diante do seguinte paradoxo: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (Saviani, 2017, p. 659).

Saviani (2017) complementa e aprofunda a reflexão proposta anteriormente por Doria (2021) sobre a educação antidemocrática, ressaltando um paradoxo central na educação formal. Enquanto Doria aponta que uma educação antidemocrática insere os alunos em estruturas rígidas e não questionadas, Saviani já destaca a contradição própria a essa forma de ensino: a intenção declarada de formar cidadãos críticos e transformadores é sabotada pela prática de moldá-los para serem submissos às normas e valores vigentes. Esse aspecto paradoxal da práxis educativa na escola também vai aparecer nas nossas análises das competências da Base mais adiante.

Em outras palavras, enquanto se promove, em teoria, a ideia de cidadania ativa e crítica, na prática, a educação muitas vezes busca conformar os alunos à ordem social estabelecida, promovendo uma docilidade que impede a verdadeira transformação social. Essa dicotomia entre a intenção e a prática educativa revela as limitações de uma educação que, sob o pretexto de preparar para a cidadania, acaba por reforçar as desigualdades em vez de questioná-las.

O trabalho pedagógico almeja na sua concepção que os alunos sejam críticos do sistema a qual estamos inseridos, que a tomada de consciência sobre a cidadania do indivíduo seja legitimada via discussão e prática. Todavia, segundo o autor, a sociedade burguesa moldou escolas para ser uma espécie de “redentora da humanidade” (Saviani, 2017, p. 654), numa forma de moldar esses jovens para uma inserção de um sistema a qual foi imposto e não debatido em âmbito algum.

Seguindo nessa linha, questiona Saviani,

No entanto, será isso mesmo o que estamos dizendo quando afirmamos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania? Será que era isso o que os proponentes da Lei n. 5.692 de 1971, que instituiu o ensino de 1º e de 2º graus no período militar queriam? Será que era isso o que os constituintes de 1988 e os formuladores da nova LDB queriam? E será que é isso o que os educadores querem quando advogam uma escola que forme cidadãos conscientes? (Saviani, 2017, p. 654).

É possível que o cenário da BNCC continue o mesmo de outrora: atendimento de intermediários burgueses, formação predominante nas áreas de linguagens e ciências exatas. Deste modo, falta uma profunda reflexão nas turmas de ensino fundamental e médio. Observamos a supressão de componentes importantes como História, Sociologia e Filosofia. Não existe tempo hábil para o diálogo crítico, assinalando o esvaziamento e declive dos conteúdos.

Saviani (2017) assinala que os professores entram nesse sistema de conformidade almejando alunos submissos e conformados e que sejam obedientes a uma ordem vigente, que não se manifestem opiniões contrárias à escola e a política. Uma sala de aula considerada “tranquila e silenciosa” de trabalhar agrada a um professor repleto de carga horária para cumprir. Contudo, saímos da situação de conformismo e passividade quando nos deparamos com um alunado desafiador e crítico, assim como estimular esse ambiente é uma forma de resistência aos componentes curriculares extensos.

Ponto nevrálgico na passividade dos estudantes perante suas aulas são os conteúdos extenuantes. À medida que a LDB 9393/96 e a BNCC pressupõem a obrigatoriedade de conteúdos, o currículo se torna inflexível com a acumulação de objetivos e habilidades, pré-determinados. Sem a discussão ampla da classe docente e discente, voltado à lógica mercadológica, isso abre precedentes para uma educação

que enfraquece o debate crítico e reflexivo, que também é vital para uma educação democrática.

Dessa maneira, o professor torna-se um reproduzidor de conteúdos e conhecimentos, pois há uma pressão para conseguir contemplar a demanda de carga horária, atrelada a vasta quantidade de objetivos a serem alcançados de acordo com as normativas como a BNCC. Vale lembrar que o calendário escolar também prevê certos eventos que movimentam o ambiente escolar e fazem com que essa demanda conteudística seja efetiva somente no papel. Enquanto estamos, alunos e professores, assoberbados com essas sobrecargas, perdemos de vista os processos formativos e recaídas “no automático”.

Além disso, esses processos não consideram as particularidades de cada região, cada escola e a realidade dos alunos. O Brasil é um país extenso e possui diversas peculiaridades regionais, e o currículo deve estar atento à realidade local, como, por exemplo, como foi o caso das enchentes que acometeram o Rio Grande do Sul em 2024, que atingiu famílias e fechou escolas e universidades.

Em contraste, conforme o estudo de Costa (2020, p. 16), “a construção de uma educação democrática, “[...] prepara para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para defesa dos direitos humanos”. Ou seja, diferentemente da anterior, a educação democrática promove o questionamento, a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e a adaptação dos métodos de ensino às especificidades de cada contexto. Ela valoriza a diversidade e busca construir um ambiente onde os estudantes são incentivados a pensar criticamente e a se engajar ativamente na sociedade.

Analisando o legado de Anísio Teixeira na educação, Fialho e Oliveira apontam que esse ataque não são feitos sem planejamento estratégico:

Considerando os recentes alcances, advertimos sobre o quadro de ataques, ora em curso no país, dirigido aos sistemas públicos, marcado pela tentativa de desresponsabilização do Estado em relação à educação, pela implementação de abordagens burocrático-tecnocráticas no planejamento educacional e ainda pelo surgimento de ondas conservadoras que afrontam a escola pública e os educadores e ainda outros: mercantilização, neutralização e criminalização da educação (escola sem partido e ideologia de gênero) e militarização das escolas (Fialho; Oliveira. 2022, p.3).

Logo, a proibição de temas imprescindíveis para a formação humana traz um efeito que pode ser considerado uma “cascata”: jovens extremistas reacionários,

alheios à pluralidade e que atacam os seus colegas com atitudes desrespeitosas. Essas mesmas atitudes são discutidas amplamente em redes sociais, por que não é permitido realizar em âmbito escolar com a mediação necessária?

A luta de Anísio Teixeira por uma educação democrática não deve ser esquecida e seu legado é fundamentado pela oposição às classes dominantes que visam determinar as normas vigentes. Afinal, a educação, conforme a lei maior e seus defensores e defensoras, deve ser experienciada de maneira inclusiva e igualitária, onde todos possam ter acesso e permanência, independente da classe social, gênero, etnia ou religiosidades:

A caminhada empreendida por Anísio, em defesa da educação pública e da escola pública inclusiva, laica e gratuita, se contrapõe ao caráter individualista, ornamental e livresco da formação, ao direcionamento do ensino para a realização de exames, à não adoção de métodos ativos no ensino, à fragmentação do funcionamento e turnos escolares, à estrutura dual da organização e oferta educacional, ao descuido dispensado aos professores e às suas jornadas de trabalho, entre outros aspectos então vigentes. No enfrentamento de problemáticas dessa natureza, Anísio sofreu resistências por parte da elite governante, da elite intelectual e/ou da Igreja e, também, por duas vezes viu sua trajetória interrompida por períodos ditatoriais (1937-1945 e 1964-1985). Esses enfrentamentos marcaram todo o período em que se dedicou a desenvolver, apresentar, discutir e implementar uma nova configuração para o campo educacional brasileiro (Fialho; Oliveira. 2022, p. 4).

Podemos inferir que os processos histórico-sociais são cíclicos e que as lutas acompanham o curso da atualidade, porém as pautas no que tange a educação são de uma considerada de longa data, e que resistir e questionar é necessário na legitimação da autonomia que pregamos em sala de aula.

Rosas (2013) estabelece que os pressupostos do educador Paulo Freire são relevantes para a construção de um discurso democrático e inclusivo, não naturalizando os padrões quantitativos e valorizando a experiência de vida de cada discente, pois:

Educação e atualidade brasileira constituiu-se, aqui, em ponto de partida à compreensão do pensamento e obra de Paulo Freire. Neste livro o autor expõe elementos de revisão de antigas posições em educação e de “consolidação teórica de novas perspectivas” (FREIRE, 2001, p. 23). “Paulo Freire criticava a educação escolar brasileira e propunha sua revisão radical a partir do estudo das atribuições do processo educativo no âmbito de uma realidade histórico particular”, continua Celso Beisiegel (1982, p.24). Distinguiu-se, portanto, a educação tradicional, forjada para o povo, de outra orientada às necessidades do homem, datado e situado historicamente, uma educação com o povo. Esta dimensão em educação terá sua posição

consolidada na antinomia constituída pela crítica à educação antidemocrática, defendida por Paulo Freire (Rosas, 2013, p. 10).

Ao propor uma crítica aos aspectos antidemocráticos da educação escolar de sua época, Freire já apresentava a necessidade de uma mudança radical, uma mudança de bases do próprio processo educativo. Aqui vemos que como Celso Beisiegel, citado por Rosas (2013), reforça que Freire criticava a educação escolar tradicional brasileira, propondo uma abordagem educativa que não fosse apenas "para o povo," mas "com o povo." Essa distinção é crucial, pois a educação tradicional é vista como autoritária e descontextualizada, enquanto a educação com o povo é democrática e contextual, considerando as necessidades e particularidades históricas dos indivíduos.

Freire defendia uma educação democrática que permitisse a participação ativa dos estudantes, respeitando suas experiências e adaptando o processo educativo às realidades sociais e históricas específicas. Ele argumentava que a educação deveria ser um processo dialógico, onde educadores e educandos construíssem conhecimento de forma colaborativa e crítica. Essa abordagem visa não apenas a aquisição de conhecimentos no sentido, digamos teórico ou acadêmico-escolar, mas também a conscientização e o empoderamento dos alunos, preparando-os para serem cidadãos críticos e ativos em seus círculos sociais.

Rosas (2013) destaca também que a antinomia entre a educação tradicional e a educação democrática proposta por Freire se consolida como crítica à educação antidemocrática. Freire via a educação tradicional como um mecanismo de perpetuação da desigualdade e da passividade, enquanto a educação democrática que ele propunha buscava transformar a sociedade através da emancipação e participação ativa dos indivíduos no processo educativo. Ainda nesse sentido, conforme Rosas (2013, p.11) a diferença entre essas duas educações ou perspectivas de educação é que uma se baseia

[...] na condição da participação como sujeito-integrado com a realidade, como sujeito-crítico de sua realidade,[...] enquanto a outra, por oposição vê o ser humano como "[...] como homem-objeto, dócil, facilmente domesticado, sua participação resulta em acomodação estéril (Rosas, 2013 p.11).

A educação antidemocrática trata o aluno como um objeto passivo, dócil e facilmente domesticado. Neste modelo, a participação do aluno é meramente

superficial e leva à acomodação estéril, sem promover uma verdadeira compreensão crítica ou a capacidade de mudança. O aluno é visto como alguém a ser moldado e controlado, sem voz ativa no processo de aprendizagem, o que perpetua a manutenção das estruturas de poder existentes.

Nesse contraste delineado por Rosas (2013), podemos entrever alguns dos princípios que fundamentam uma educação democrática, como a proposta por Paulo Freire, em oposição às características repressivas e limitadoras de uma educação antidemocrática. A educação democrática, segundo Freire (1974) e Rosas (2013), é essencial para a formação de uma sociedade mais justa e participativa, onde os indivíduos são capazes de atuar como agentes de mudança.

Por outro lado, a educação antidemocrática, ao tratar os alunos como meros recipientes de informação, contribui para a perpetuação da desigualdade e da injustiça social, impedindo o desenvolvimento pleno das capacidades críticas e criativas dos indivíduos. Corroborando esse entendimento,

Gonzalez e Ávila (2018) apontam para uma dimensão que diferencia as realidades educacionais dos espaços não formais, que é a intencionalidade, a dimensão ético-política que localizará esta educação não formal em um campo crítico-emancipador e, que se contrapõe à educação antidemocrática e conservadora perpetuadora de privilégios de classe, raça e gênero através da educação bancária, acrítica, prescritiva e tradicional (Souza. 2023, p. 68).

Aqui podemos ver que, tratando do potencial da educação não formal, Souza (2023) assinala mais algumas características da educação antidemocrática. No dizer dele, essa educação corrobora a manutenção do estado de coisas, já que reforça a segregação, privilégios de classe, raça e gênero por meio de uma abordagem autoritária, acrítica e prescritiva. Ainda nesse sentido, como nos ensina Souza

A escola precisa ser compreendida como um ambiente de legitimação de democracia e direitos. A sociedade mudou e a escola como instituição dessa mesma sociedade mudou, também. O professor é hoje, também, um garantidor de direitos se considerarmos a escola como um ambiente de negação de comportamentos antidemocráticos. Para Freire (2019, p. 96), a educação para além de ser uma “forma de intervenção no mundo”, é um esforço de enfrentamento à “reprodução da ideologia dominante”. O relato da educadora evidencia um cenário muito presente nos espaços formativos, a presença de educadores com intencionalidades políticas de base “conservadora” e esse comportamento desconsidera como as desigualdades impactam diretamente a realidade dos estudantes das classes populares. A escola permanece sendo um campo de disputa de projetos de sociedade (Souza, 2023, p.139).

O ambiente escolar pode ser usado a serviço das classes dominantes em aspectos diversos, usando a práxis pedagógica a serviço de um currículo antidemocrático. Há falta de diálogo crítico, supressão das opiniões dos estudantes e um calendário repleto de avaliações quantitativas, deixando os planejamentos inflexíveis são formas de diminuir a naturalidade da fruição do currículo.

Dessa forma, ressaltamos que estudantes das classes populares não possuem as mesmas condições de horas de estudo de diversos alunos de escolas privadas. Muitos estudantes de escolas públicas cuidam da sua família na falta de algum familiar, lidam com distâncias entre sua casa e escola, possuem demandas pessoais delicadas para lidar. Em contrapartida, há uma forma de educação “bancária” que está sendo propagada onde setores dominantes estão se impondo de maneira subjetiva (a começar pela falta de diálogo amplo sobre a formulação da BNCC).

Um exemplo desse tipo de educação antidemocrática que pode salientar alguns outros aspectos importantes sobre ela é o programa Escola Sem Partido (EsP). Esse é um movimento político que visa a avançar uma agenda reacionária, que se intitula conservadora. Ele surgiu em resposta à suposta “contaminação política-ideológica” nas escolas brasileiras e tem sido associado a uma série de projetos de lei e propostas de emenda que buscam limitar a influência política nas escolas e promover uma educação mais neutra e não ideológica

Com projetos de lei como o EsP, o trabalho pedagógico é minorizado ética e politicamente ainda mais, criando-se num cenário de tensão e ataques direcionados a docentes, escolas, e estudantes, cerceando debates necessários por ameaças de possíveis censuras. Nesse contexto, há o silenciamento de debates sensíveis sobre política, partidos políticos, gênero, sexualidade, pautas essas, importantes para a realidade dos estudantes. Ao mesmo tempo, em que inventam narrativas e “espantalhos” para desviar a atenção do necessário e polemizar para engajar seus próprios interesses, esses projetos retiram dos estudantes e dos professores as condições necessárias à compreensão de porque eles próprios são narrativas falsas e espantalhos.

Desta forma, há o esvaziamento significativo de temas que são “varridos para debaixo do tapete”, subentendendo que são assuntos supostamente “superados” pela sociedade, haja visto que autoridades têm o interesse da supressão dessas

pautas. O Brasil, seguindo a lógica da própria carta da CFRB/88 (Brasil, 2016) permite a liberdade de expressão (sem os paradoxos que querem aplicar como “apologia ao nazismo”, por exemplo) e demanda a laicidade do Estado, privilegiando todas as religiões existentes e seus cultos.

No entanto, a supressão da liberdade religiosa em função de uma bancada evangélica é resultado de uma esmagadora eleição que privilegia candidatos neopentecostais. Tais preceitos religiosos são observados em projetos de lei que censuram o professor em seu exercício, como o EsP de 2015:

Penna (2016) analisa que quando o movimento foi criado, a ideia foi tida como absurda e levou os/as educadores/as a se chocarem com as ideias e, muitas vezes, a rir, de maneira que a ameaça apresentada por esse discurso não foi devidamente enfrentada. O autor pontua que isso se deve ao fato de justamente tal assunto parecer tão absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, dentro de um Estado democrático de direito, e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais, através de uma linguagem próxima a do senso comum que recorre a dicotomias simplistas (Costa, 2020, p. 40).

Logo, quando surgiram discursos a favor do EsP em 2015, diversos setores que não atuam em sala de aula influenciaram na narrativa que há educadores nefastos e comprometidos com uma suposta ideologia de “gênero” e “ode ao comunismo”. A CRFB/88 salvaguarda o exercício da liberdade de expressão, todavia não é possível pensar em atualidade sem refletir sobre a influência das redes sociais, onde pautas são narradas pelas mais diversas óticas e tendências.

Os defensores da EsP afirmam que professores são agentes ideológicos a “serviço do mal”. Os diálogos que surgem ao longo do cotidiano escolar e conteúdos didáticos previstos pela própria BNCC são suprimidos por ameaças silenciosas e reais: casos de alunos que filmam professores e destoam o recorte da aula não são relatos incomuns. Usado como arma para o desmonte da educação, Costa (2020), em sua dissertação, aponta que o projeto EsP é um retrocesso para os processos pedagógicos e utiliza da opressão como arma:

Para isso, divide sua atuação de duas maneiras: no âmbito pedagógico, apresenta uma proposta de educação antidemocrática, pautada na neutralidade, no tecnicismo e no pensamento único; no âmbito normativo, se expressa através de diversos projetos de lei, tanto a nível federal como a nível estadual e municipal, com o objetivo de determinar limites à atuação do/a

professor/a e das práticas educacionais, além da tentativa de tipificar a conduta de assédio ideológico (Costa, 2020, p. 32).

A intervenção direta no currículo é uma sinalização escancarada de que os interesses políticos rodeiam a práxis pedagógica, interferindo diretamente nos diálogos estabelecidos no cotidiano escolar. Desse modo, a possível ameaça está formando “censores” munidos de celulares e paranoias conspiracionistas julgando os profissionais da educação como agentes difamadores de uma suposta “moral” e um suposto “bom costume”.

Todavia, a imposição daquilo que é considerado “tradicional” (monoteísta, heterossexual e descendência europeia etc.) exclui todas as outras subjetividades dos alunos e é falsa frente a própria realidade diversa e plural do Brasil. Podemos tomar como exemplo o caso das religiões no Brasil: os “censores” da EsP repudiam tudo o que não denota ser cristão, logo os praticantes de outras doutrinas religiosas são incluídos numa homogeneidade que acaba sendo obrigatória.

Pois temos o marco das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2005 que regulamentam o ensino das culturas negra e indígena no ensino fundamental e médio em instituições públicas e privadas. Todavia, as leis fornecem respaldo, mas não apontam subsídios para a sua aplicação. E se torna comum a imposição de uma lógica de monocultura, onde as histórias de superação dos imigrantes europeus é enaltecida em detrimento das lutas dos povos originários e negros, pois “em relação à educação, historicamente, a atuação educativa e o espaço escolar respondem à sociedade como veículo de transmissão de ideias dominantes, sendo de certa forma responsáveis por uma visão centralizadora da realidade” (Mota, Dublante 2023, p. 663).

A própria BNCC, objeto de análises dessa dissertação, pouco tem avançado na desconstrução de narrativas que enaltece a visão dos colonizadores (vide as habilidades em História do Brasil), restando um espaço curto de tempo para a fomentação dos reais protagonistas: negros, indígenas, mulheres e imigrantes.

Uma forma antidemocrática a ser observada no ensino é a negação da execução das referidas leis, pois a comunidade escolar resiste a temas como “ancestralidade afrobrasileiras”, “politeísmo” e orixás”, e profissionais pressionados por gestões alinhadas com interesses políticos ressaltam essa negação para não se

indispor. O conservadorismo religioso e étnico é uma expressão da falta de democracia e o mesmo está presente no Congresso Nacional atual.

Em determinadas secretarias de Educação não há a fiscalização adequada ao rever as leis 10.639/03 e 11.645/05 com o corpo docente e de que forma as mesmas estão sendo aplicadas no cotidiano da elaboração das aulas e extrapolando o currículo de Ciências Humanas. Destarte, quando opiniões polêmicas de sujeitos da sociedade civil (que não possuem vivência pedagógica tampouco formação em licenciaturas) se espalham em veículos de massa (como, por exemplo, as redes sociais) e não se estabelece um diálogo e recorte necessário, há uma propensão à divulgação de *fake news* sobre a práxis pedagógica, como a famigerada “ideologia de gênero”:

O diferencial está na condição da participação como sujeito-integrado com a realidade, como sujeito-crítico de sua realidade, consciente de seu papel de sujeito que produz cultura, que vive em culturas e que é capaz de se transformar. Noutra direção, como homem-objeto, dócil, facilmente domesticado, sua participação resulta em acomodação estéril (Rosas, 2013, p. 11).

Esse cenário de tensão, que se molda a partir de convicções frágeis como a supressão de temas importantes como gênero, educação sexual e política, tornam a escola um local de reprodução de conteúdos sem a devida contextualização, com a acusação de que os professores são “algozes” ao explicar assuntos delicados. A negação de pautas importantes é um retrato de uma concepção antidemocrática, pois uma instituição “sem partido” demonstra sua visão da sociedade: o flerte com o fascismo. A escola deveria ser um espaço de pluralidade de conhecimentos e vivências, promovendo a equidade e a discussão de pautas relevantes para a sociedade.

No entanto, a negação desses temas importantes e a promoção de uma “escola sem partido” refletem uma concepção antidemocrática que, como apontado, flerta com o fascismo. Esse movimento, ao coibir discussões para atender a uma parte do legislativo conservador religioso, silencia vozes e impede o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente democrática e plural. Os defensores de uma escola que não possui “inclinações partidárias” estão semeando o silenciamento na sua gênese pela coibição da discussão para atender uma parte do legislativo conservador religioso:

Contudo, trazer essas discussões para o campo da educação torna-se relevante para compreendermos a influência e os interesses de uma política doutrinadora e ideológica deste projeto de lei que incentiva o processo de ataque à liberdade de cátedra do professor, além de propor um clima de perseguição e ameaças aos professores (ABRUCIO, 2016), e contribui para uma educação conservadora e antidemocrática. O que, para Saviani (2015), fere os princípios legais da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e as lutas dos Movimentos Sociais e tem promovido inquietações nos últimos tempos em nosso país e na própria educação (Gomes Junior, 2020, p. 622-623).

Tais políticas incentivam ataques à liberdade de cátedra dos professores, criando um ambiente de perseguição e ameaças contra os educadores. Esse cenário contribui para a perpetuação de uma educação conservadora e antidemocrática, ferindo os princípios legais da Constituição Federal de 1988 e as lutas dos Movimentos Sociais, conforme apontado por Saviani (2017) e discutido por Gomes Junior (2020).

A educação, em seu papel formador, deve incentivar o pensamento crítico, a inclusão e a diversidade, valores que estão sendo ameaçados por essas tendências conservadoras. A tensão em não sair do script do professor sem opiniões polêmicas é constante. Ao defender a neutralidade política e ideológica no ambiente escolar, o EsP, na verdade, busca eliminar discussões críticas sobre problemas sociais e contradições estruturais da realidade brasileira.

O EsP mascara suas reais intenções de perpetuar uma ideologia conservadora, limitando debates sobre diversidade, igualdade de gênero e questões raciais. Sua defesa da neutralidade pedagógica é incoerente, pois o próprio currículo escolar já reflete diversos interesses e critérios não neutros, mas, na verdade, são bastante tendenciosos, já que favorecem somente uma certa parcela favorecida.

A permanência desses resquícios pode significar que a democracia ainda não chegou ao seu desenvolvimento maduro ou total. Esses remanescentes, diga-se, coloniais, reacionários e regressivos, seriam, de certa forma, como cicatrizes do desenvolvimento humano ainda em processo. Marcas de um processo cujo grau de crueldade é uma ferida aberta no coração do Brasil. Projetos como o EsP, que evidenciam uma tendência antidemocrática na sociedade e na educação, contribuem para uma educação conservadora e antidemocrática, ao incentivar um clima de perseguição e ameaças aos professores. Cabe à sociedade e aos profissionais da

educação defender a liberdade de cátedra e uma formação crítica dos estudantes, essencial para a cidadania e a democracia (Telles).

Cabe ressaltar que, como salienta Costa;

Desse modo, o ESP, em sentido amplo, adota uma ideologia de ataque ao caráter plural da escola e, conseqüentemente, de uma formação em Direitos Humanos. Para isso, divide sua atuação de duas maneiras: no âmbito pedagógico, apresenta uma proposta de educação antidemocrática, pautada na neutralidade, no tecnicismo e no pensamento único; no âmbito normativo, se expressa através de diversos projetos de lei, tanto a nível federal como a nível estadual e municipal, com o objetivo de determinar limites à atuação do/a professor/a e das práticas educacionais, além da tentativa de tipificar a conduta de assédio ideológico (Costa, 2020, p. 32).

No sentido em que o professor se encontra pressionado por demandas como, por exemplo, um currículo extenso para conseguir cumprir nos 200 dias letivos, projetos antidemocráticos como o EsP tornam o cotidiano escolar rígido e permeado pelo medo de possíveis censores (geralmente são membros da comunidade escolar que são orientados a limitar e cercear as práticas pedagógicas).

Esse ataque em duas frentes, de um lado pedagogia “neutra” e por outro excesso de regulamentação, é a receita de um projeto de deseducação. Essa postura, é só um ataque à educação, um aparelhamento da escola. Em vez dela tentar exercer o seu potencial formativo e educativo, ela acaba refém de um projeto, de uma espécie de negligência programada. Esses modos de agir, não são somente a vitrine da ideologia reacionária, que quer se fazer passar por conservadora, são sobretudo uma forma de mascarar a condição já bem precária da sociedade, dos trabalhadores empobrecidos e dos próprios professores (que também são profissionais dos mais atingidos pela lógica do neoliberalismo).

O conhecimento científico e o fazer crítico fica ameaçado quando esses interesses reacionários perpassam nas entrelinhas e numa possível tentativa de exposição, pintando o professor único “agente disseminador” e “doutrinador” de uma ideologia de esquerda — e conseqüentemente ruim — não levando em consideração os desdobramentos da sociedade. Logo, “qualquer pessoa que socializa uma narrativa, o faz a partir de seu local de fala e das suas experiências. Por isso, a estratégia do movimento é equivocada” (Costa, 2020, p. 36) e não corresponde ao que idealizamos como educação para a democracia.

Ao longo do ano de 2015, cinquenta pedidos de impeachment foram protocolados na Câmara dos Deputados contra a então presidente. A maioria desses pedidos foi arquivada por falta de provas e argumentos substanciais. No entanto, um desses pedidos foi aceito pelo então presidente da Câmara, deputado Eduardo Cunha, em 02 de dezembro de 2015. Assim, em 2016, o acirramento das tensões políticas resultou no impedimento da então presidenta Dilma Rousseff.

O segundo mandato de Dilma foi permeado por tensões: a Copa do Mundo no Brasil, manifestações no país todo e protestos nas redes sociais. Sua representação foi interrompida via impeachment (sob a acusação de pedaladas fiscais), explorado de maneira midiática no ano de 2016, num julgamento amplamente televisionado, acirrando assim os ânimos de seus defensores e de seus oponentes.

O impeachment de Dilma, em agosto de 2016, foi um marco na história da democracia brasileira contemporânea. Foi o segundo processo de impedimento durante esses breves anos de redemocratização do país, depois de um longo período de golpe e ditadura militar. É importante ressaltar que foi um processo de impeachment tendo a primeira presidente mulher do Brasil ocupando esse lugar de ré, isso é importante objeto de análise e corroborou para a fragilização da democracia, que desde a sua proclamação enfrentou eventos que a anularam (Estado Novo Vargasista e Ditadura Militar, por exemplo).

Além desse significado para a própria democracia brasileira, esse processo de *impeachment* foi considerado por autores (Heleno, 2017 e Santos, 2020) como um golpe. Ele sinaliza também um ponto de virada cujas implicações consequências nós sentimos até agora dado que desde essa data com a tomada do Poder de outras classes políticas mais orientadas à direita. A ideologia neoliberal e o que a acarreta: a precarização, o sucateamento e o esvaziamento da educação e das instituições públicas foi piorando nesse sentido.

Esse é um marco para a democracia brasileira, mas também é um ponto importante do ponto de vista do contexto sociopolítico em que as legislações, as normas e as políticas públicas voltadas para educação vêm sendo elaboradas. Importante lembrar que logo em seguida, em 2017, houve a aprovação da BNCC e a reforma do Ensino Médio, ambas legislações bastante criticadas por vários autores, pelas escolas, movimentos sociais, movimentos estudantis e por amplas bases da sociedade e grupos da sociedade por conta do seu caráter claramente patentemente

neoliberal, voltado a lógicas e a mentalidades a conceitos e ideologias mais orientadas a uma política de direita. Isso expôs fragilidades significativas nas instituições democráticas brasileiras.

A remoção de Dilma Rousseff não apenas intensificou a polarização política e social no país, mas também reforçou um sentimento de desconfiança nas instituições e nos processos democráticos. Para muitos, o *impeachment* foi visto como uma manobra política que desrespeitou a vontade popular expressa nas urnas, evidenciando a vulnerabilidade da democracia brasileira às pressões e interesses político-econômicos nacionais e internacionais. Falaremos disso, mais adiante, sinalizando, por exemplo, a influência de agências internacionais na elaboração e na pressão pela rápida aprovação da Base. Esse período também foi marcado por uma série de manifestações populares e uma crescente divisão entre diferentes segmentos da sociedade.

As tensões entre os que se consideram de direita, extrema-direita, ala progressista e esquerda foram escalonando ao passar dos anos e se tornando acirradas nos âmbitos político, econômico e social, apontando para o cenário de polarização assimétrica que o país enfrenta atualmente em 2023-4. Nesse sentido, como sugere Miguel,

O avanço de uma direita extremada não é fenômeno exclusivo do Brasil – mas estamos entre os países com instituições democráticas frágeis, portanto com menores condições de reação. O Supremo foi desmoralizado por sua conivência com o golpe de 2016, o desmonte da Constituição e o retrocesso dos direitos, o que dificulta a defesa da separação de poderes, entretanto crucial neste momento. A cúpula militar nunca se adaptou ao controle civil e ao regime democrático, mantendo a nostalgia da ditadura. Os meios de comunicação de massa hoje se apresentam como vítimas do bolsonarismo, que os persegue e ameaça com censura, mas foram cúmplices do desmonte da ordem constitucional, do apoio à conspiração Lava Jato ao discurso da “escolha muito difícil” em 2018. O movimento popular, em especial o movimento sindical, está enfraquecido e com baixa capacidade de resistência (Miguel, 2022, p. 6).

Essa fragilidade é evidenciada pela desmoralização do Supremo Tribunal Federal (STF), que perdeu parte da sua credibilidade por sua conivência com o impeachment de 2016, considerado por muitos um “golpe”, e pelo subsequente desmonte da Constituição e retrocesso nos direitos adquiridos. É nesse terreno social atual que vem crescendo as regulamentações da práxis educativa, orientadas por parâmetros de objetificação e mercadorização da educação, atendendo a uma

demanda que forma uma massa “homogênea”, que não conteste o sistema vigente, para atuar no mercado de trabalho.

No nosso entender, esses elementos, quando vistos em seu conjunto, sinalizam para o que queremos delinear aqui como a noção ou concepção de educação antidemocrática. As práticas educativas orientadas e informadas pelo neoliberalismo, objetificação e mercadorização da educação, são práticas que, em contraste com a educação democrática, evidenciam-se enquanto processo de esvaziamento da experiência subjetiva, como castração da possibilidade formadora, já que reproduzem dentro das relações de ensino-aprendizagem aqueles mesmos princípios econômico-políticos que delineamos brevemente no início deste capítulo.

Neste capítulo procuramos mostrar alguns elementos do contexto social e político dos últimos anos, e especial desde 2016. Os jogos políticos econômicos que dão a condição para as discussões, decisões e para implementação de legislações e regulamentações que respondem muito mais a interesses desses próprios jogos econômico-políticos do que propriamente aos interesses dos valores da educação crítica e democrática.

Observamos que a falta de diálogo crítico, o peso de avaliações externas a práxis educativa (aliás avaliações que também são mais quantitativas do que qualitativas), demonstrando também aspectos do conteudismo que impera na escola. Também mostramos alguns dos aspectos mais importantes do que seria essa educação antidemocrática. Considerando a falta de autores que conceituam a educação antidemocrática em si, procuramos elaborar essa conceituação delineando os aspectos de uma noção de educação antidemocrática que pudemos observar em algumas pesquisas.

Para reforçar, evidenciando ainda mais do que se trata essa educação antidemocrática, apontamos o caso do EsP. Isso explicitou vários desses jogos de força que mencionamos inicialmente. Tudo isso visando dar uma concretude, objetivar e dar uma visibilidade um pouco mais objetiva aos contornos de uma concepção de educação antidemocrática.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Antes de passarmos à análise propriamente da BNCC, queremos descrevê-la e contextualizá-la, visando clarificar o processo da sua formação e as linhas de força pedagógicas, mas também econômico-políticas que a constituem. A discussão acerca de um currículo base pode ser considerada um fruto da CRFB/88, que em seu artigo 210 infere que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2016, p. 124).

A Constituição de 1988 marcou um ponto de inflexão na educação brasileira. O artigo 210 já estabelecia a necessidade de uma base comum, visando assegurar o acesso a uma formação básica. Além disso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei n. 9.394/1996):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Todavia, o ideal da base só se concretizou em 2017, e segundo o portal do MEC,

[...] o CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular (MEC, [S.l.]a) .

Essas legislações visam garantir uma formação básica comum para todos os estudantes, respeitando, ao mesmo tempo, as especificidades culturais e regionais do país. Segundo o documento, a concretização desse ideal, que se deu em 2017 com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi um processo longo e consultivo, envolvendo audiências públicas em diversas regiões do país para captar as contribuições da sociedade.

Na sequência descrevemos alguns dos seus elementos principais como etapas de desenvolvimento, estrutura, entre outros, visando clarificar o que é a BNCC, como foi constituída e seus atravessamentos.

3. 1 O QUE É A BNCC?

BNCC é a sigla para Base Nacional Comum Curricular. Às vezes chamada apenas de “base”. Ela é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7).

A base é um documento normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem a serem trabalhadas na educação básica. Significa dizer que ela estabelece aprendizagens que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento de toda pessoa e as organiza em etapas e módulos de modo que elas tenham uma progressão de aprendizagem e apropriação do conhecimento técnico e científico. A expressão "conjunto orgânico e progressivo", por exemplo, indica que as aprendizagens não são isoladas, mas precisam ser interligadas e desenvolver-se de maneira contínua ao longo das diferentes etapas da Educação Básica.

Por serem consideradas essenciais, essas aprendizagens também são chamadas por alguns de “aprendizagens mínimas” como o mínimo que a escola tem que oferecer aos alunos. Logo, a BNCC é uma base, que serve para as escolas criarem os seus currículos, planejamentos e ações estratégicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar. Ela prevê o estudo de conhecimentos locais, que ficam por conta dos sistemas de ensino definirem, e por algumas aprendizagens poderem ser trabalhadas em diferentes etapas e cabe às escolas organizarem esses currículos da melhor forma, dentro da carga horária mínima exigida nos ensinos fundamental e médio.

Para Mendonça Filho (MEC, 2017), a BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com

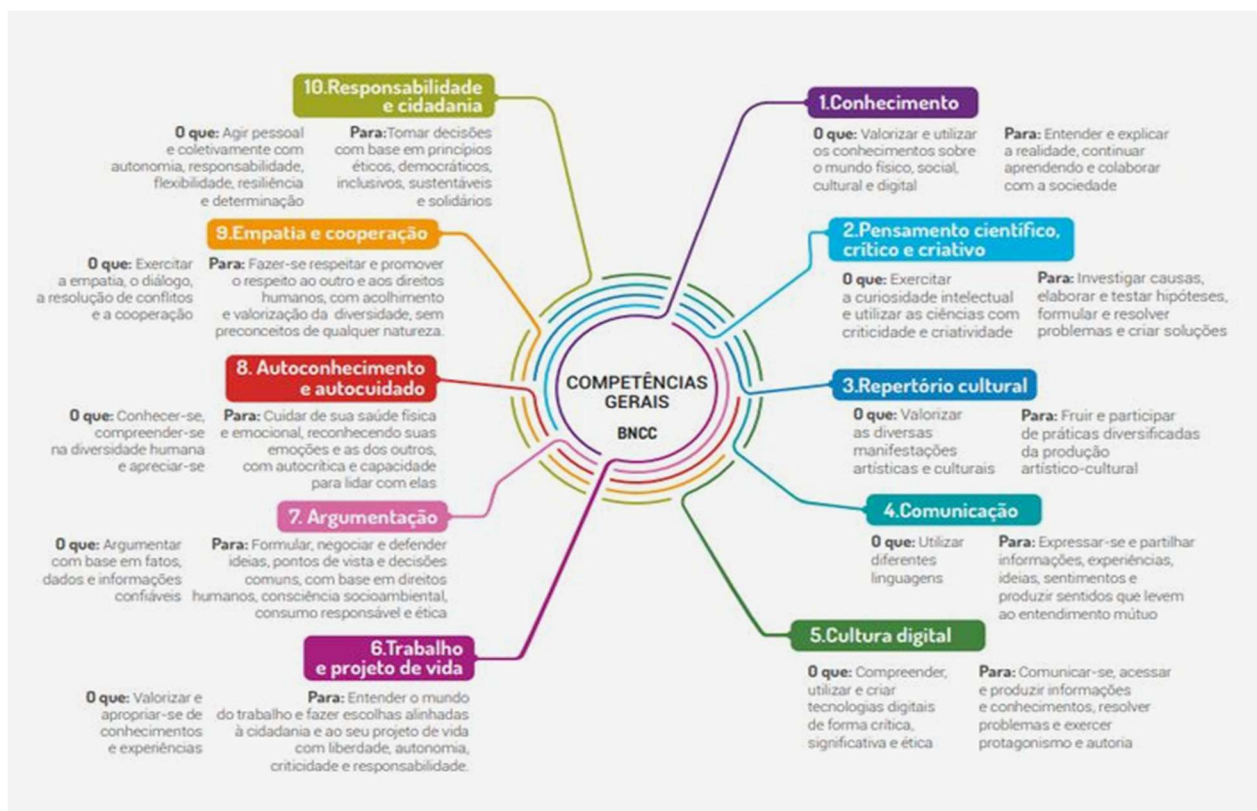
ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.

Desse modo, a BNCC é um documento normativo, ou seja, tem força de lei e deve ser seguido por todas as escolas no Brasil. Logo, a BNCC tem um lugar dentro do arcabouço legal brasileiro, referenciando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Isso reforça a obrigatoriedade e a legitimidade da BNCC como referência para o ensino escolar no Brasil. Definindo conhecimentos e competências, a BNCC estabelece o que todos os estudantes devem aprender, independentemente da região ou da instituição em que estudam, promovendo assim a equidade educacional.

Cabe ressaltar que, nessa “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” de que fala o documento, “[...] Quer-se que o professor tenha liberdade para desenvolver suas atividades, mas não para decidir quais e como serão suas aulas” (Freitas; Silva; Leite, 2018, p. 863). O papel e a autonomia educativa e pedagógica dos professores é limitada, já que são delimitados e definidos externamente a realidade da práxis do “chão da sala de aula”. Isto é, uma autonomia que se manifesta apenas na execução, e não nas instâncias decisórias, é uma falácia.

A estrutura da base se configura de forma que estes currículos não se guiam por conteúdos e sim por competências e habilidades. O documento é dividido em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com competências específicas a serem discutidas e atingidas no período de 200 dias letivos. Com a sua homologação em 2017, fica vigente em todo o território nacional a seguinte estruturação:

Figura 1 – Competência Gerais da BNCC



Fonte: (Brasil, 2017, p. 275)

Como pode ser analisado no organograma acima, o documento da BNCC se fundamenta em dez competências gerais que se correlacionam entre si, entre elas: autoconhecimento, conhecimento e preparação para o “mundo do trabalho” com vistas à cidadania, respeito, empatia e responsabilidade consigo e com seus pares. E o texto descreve algumas maneiras de atingir tais pressupostos à guisa de questionamentos.

Segundo o texto do documento, seu objetivo se figura na seguinte orientação:

[...] assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p. 31).

Podemos observar que a Base é estruturada de maneira a garantir expectativas de aprendizagem para todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, gestores, pais e alunos. Ela explicita o que se espera que todos

os alunos aprendam no Ensino Fundamental, por exemplo, fornecendo uma orientação. Isso é crucial quando se pensa em uniformizar a educação em todo o país, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico, tenham acesso ao mesmo nível de educação básica.

Um dos principais objetivos da BNCC é fornecer um referencial comum. Esse objetivo é uma padronização do currículo para a sua unificação, mesmo com a autonomia dos municípios brasileiros para discutir e elaborar suas necessidades, a expressão da base se fomenta em “(...) provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos” (Brasil, 2017, p. 214).

Esses conhecimentos são pressupostos de uma consulta pública que se manteve vigente no curso da aprovação do terceiro texto. Todavia, alcançou uma parcela pequena dos atuantes do magistério, tornando esse processo pouco representativo, sem ouvir as necessidades dos professores, alunos e comunidade escolar. Essa comunidade recebeu o documento final de forma vertical, executando-o no ano seguinte. Podemos fazer o seguinte questionamento: quais são os conhecimentos considerados “necessários” para o momento atual que o Brasil atravessa? Voltaremos a essa questão mais adiante.

A BNCC define tanto competências gerais para toda a Educação Básica, como competências específicas para cada área do conhecimento. E com essa definição, é um norte para as habilidades que teremos que trabalhar para que as crianças alcancem essas competências. Por “competências”, podemos inferir que são os “moldes”, os conceitos que os alunos assimilam ao longo da sua permanência na escola, associando aos conhecimentos adquiridos na “vida” e por habilidades, são as ações concretizadas de tais ensinamentos (Brasil, 2017).

A BNCC não substitui os outros documentos educacionais existentes, mas torna-se referência na fundamentação teórica na articulação da prática em sala de aula, postulando a essência no que se refere à teoria e a prática. Tanto que foi criada em conformidade com LDB/96 e o PNL. Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula se baseiam no seu texto, conforme a CRFB/88 preconizou.

Embora não seja um currículo em si, a BNCC serve como um conjunto de diretrizes que circunscrevem a elaboração de currículos nos diferentes contextos regionais do Brasil. Assim, a BNCC funciona como um ponto de partida para a

construção de currículos que atendam às necessidades locais sem perder de vista os objetivos nacionais.

Ela se orienta por princípios éticos e políticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Como fundamentado nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica DCN (Brasil, 2013) a BNCC também tem seus fundamentos pedagógicos são o foco no desenvolvimento de competências, pois a sua preocupação é levar o educando a desenvolver competências que o ajude a solucionar problemas de sua vida pessoal, problemas relacionados ao seu papel como cidadão e ainda problemas do mundo do trabalho.

Sendo que para alcançar essas competências o aluno precisará aprender a mobilizar conhecimentos e habilidades, atitudes e valores conforme as demandas de cada situação, aprendendo a solucionar conflitos que possam surgir ao longo de suas vivências, explorando as competências.

O outro fundamento é o compromisso com a educação integral. Esse fundamento está ligado às demandas da sociedade contemporânea que impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo. O que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Assim, o seu compromisso com a educação integral não está relacionado ao tempo de jornada escolar e sim a um olhar para o educando como um todo, compreendendo todas as suas dimensões e enxergando como sujeito da aprendizagem.

Esse fato de olhar para o educando em todas as suas dimensões demanda de nós uma preocupação com o seu acolhimento, por exemplo, uma preocupação com o acolhimento da criança quando ela passa dos anos iniciais do fundamental para os anos do fundamental 2, a fim de que as mudanças dessa passagem não prejudiquem o seu processo de desenvolvimento. Preocupação também com o reconhecimento, a importância do aluno neste processo de ensino e preocupação com o desenvolvimento pleno do educando, trabalhando aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Ainda dentro deste fundamento, a BNCC menciona que a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve se fortalecer na prática de respeitar as diferenças e diversidades. Ela também trabalha com os ideais de

igualdade, diversidade e equidade. Igualdade, neste caso, é uma igualdade educacional. Porque ela traz uma base nacional.

Contudo, Libâneo e Alves (2012) salientam que o modelo de formação pretendido na Base atende aos interesses de grupos empresariais e financeiros que instrumentalizam a práxis pedagógica para atender aos interesses mercadológicos do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Interesses esses, que, longe de serem educativos ou acadêmicos, são somente anseios de uma economia neoliberal.

3. 2 A BNCC NO CURSO DE SEUS ATRAVESSAMENTOS: ENTRE A APROVAÇÃO E SUA EXECUÇÃO

Até a elaboração da BNCC em 2017, a seleção de conteúdos trabalhados se norteava pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que tem em seu texto a seguinte premissa:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 5).

Todavia, em quais atitudes as escolas vão se apoiar para a aquisição desse conhecimento? Em qual bibliografia será fundada para as discussões acerca dessa diversidade? O documento cita o respeito, mas não se debruça sobre essas questões, não definindo caminhos para a validação desses postulados. Como praticar o respeito dentro das variadas demandas que os currículos pré-determinam, mas não articulam estratégias articuladas e não mencionam assuntos delicados?

Interessante apontar que os PCNs colocam a palavra “diversidade” algumas vezes e não apresenta estudos e pesquisas sobre as diversidades ditas “regionais” citando que faz parte do contexto nacional. Entretanto, não há contextualização das regionalidades, não apresenta discussões concretas sobre a constituição da população brasileira, o que pode implicar na predominância de uma

cultura sobre outras, como, por exemplo, a europeia em regiões como Santa Catarina. Podemos afirmar o mesmo sobre a BNCC.

Pensar na educação brasileira e nas leis que norteiam e regem o cotidiano do corpo escolar significa refletir sobre as implicações políticas mundiais dos últimos anos. Percebemos um atravessamento neoliberal no cotidiano escolar, tornando a educação uma mercadoria e em cada atualização dos currículos percebe-se a mudança de eixo, tornando o debate curto ou quase inexistente.

Freitas (2014) promove uma reflexão acerca das muitas lacunas no ensino atual que possui um viés supostamente progressista:

A motivação se devia ao entendimento de que a organização do trabalho pedagógico da escola que, frequentemente, variava entre as formas típicas da escola tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo (SAVIANI, 1983), não eram suficientes para implementar uma educação que conduzisse nossos jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida moderna, nem eram coerentes com uma proposta de educação que visasse seu desenvolvimento integral e que permitisse a eles instrumentalizarem-se para assumir de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justas e solidárias (Freitas, 2014, p. 1086).

Logo, a educação da BNCC prevê o desenvolvimento de várias competências na sensibilização desse aluno para enfrentar a atualidade e o mundo do trabalho e as demandas do comportamento atual. Todavia, uma práxis pedagógica se que apoia nos pressupostos do “Trabalho” e do “utilitarismo” entra em contraste com essa dita autonomia e criticidade.

Helena, 2017, assinala que:

A primeira versão do documento apresenta implicitamente uma concepção de educação, de escola, conhecimento e organização escolar fundamentada em princípios individualistas e que reforçam a Teoria do Capital Social a partir da responsabilização dos estudantes e professoras pela inclusão ou não no mundo do trabalho, propiciando demandas a empresas educacionais de avaliação, materiais didáticos e formação de professores (Helena, 2017, p. 43).

Nortear a prática pedagógica em um currículo rígido e extenso, sem paradas constantes para repensá-lo é interesse dos setores privados, pois o ensino que foca no resultado e não no processo todo promove um ensino voltado a formar cidadãos para o mercado de trabalho, coibindo subjetivamente o debate crítico.

A BNCC foi implantada em dezembro de 2017 e visa atender aos parâmetros previstos na LDB/96, que preconizam os conceitos essenciais à aprendizagem (Brasil, 2017, p. 9) e esses conceitos primordiais são divididos entre “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”. Vários setores civis e políticos se movimentaram para a rápida aprovação do documento, entretanto podemos observar as subjetividades que rondam sua legitimação:

(...) É preciso destacar também o papel que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve cumprir no que caracterizam como um processo de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado. Especialistas em educação têm denunciado que o documento, cuja terceira versão aguarda parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para ser homologada pelo Ministério da Educação – o que, segundo o órgão, deve acontecer ainda em 2017 –, aprofundou o grau de sintonia entre a BNCC e as formulações defendidas por fundações e institutos empresariais que atuam na educação (Antunes, 2017).

A OCDE e o MEC focaram em questões “econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais” (MEC, [S.I.]b) para a construção do texto, todavia se faz importante questionar como a educação pública se instrumentaliza para atender aos interesses do mercado, desconsiderando que o processo de ensino e aprendizagem não deve ser reduzido em números para atender essas demandas.

Outro ponto de suma importância são os recursos financeiros que a União disponibilizou a partir de 2017, com a implantação do FUNDEB, com um custo por estudante, o CAQ, que influencia na remuneração de professores, progressão de estudantes e parâmetro para um “padrão mínimo de qualidade” para ser exercido nos estabelecimentos de ensino.

Levando em consideração que a implementação da Base emerge no contexto de um Brasil tenso após o impeachment do governo Dilma Rousseff, dois anos acerca da discussão arbitrária sobre a EsP e que setores empresariais são entusiastas da lei, é possível delinear que a ampla maioria dos envolvidos não fora consultada: professores, alunos e todos os que demandam parte da comunidade escolar.

Quanto ao método para análise do documento reunindo a comunidade docente, foi disponibilizada consulta pública e formações organizadas pelos municípios para a discussão de seus pressupostos. Mas, ao longo do texto, percebemos que sobressaiu a decisão do MEC:

Essas contribuições do TPE, em conjunto com o MPD, na consulta pública organizada pelo CNE teve o sentido de tentar legitimar a participação da sociedade na construção das políticas educacionais, oferecendo para elas uma certa roupagem democrática. Porém, essa produção organizada pelo movimento irá permear o documento final demonstrando sua influência no Ministério da Educação. Nessa produção também foram defendidas ações orientadas para uma valorização da carreira docente na perspectiva da meritocracia dos resultados que os profissionais de educação devem alcançar para aumentarem sua remuneração (Santos, 2020, p. 50).

A consulta pública estabelecida no curso da elaboração dos textos da BNCC promove, para quem vê de fora, um senso de poder de discussão e autonomia, todavia, os postulados da Base são enviesados com interesses da iniciativa privada, como, por exemplo, o Unibanco (Freitas, 2017).

Logo, o que prevaleceu no texto do documento foram os interesses do MEC em seu alinhamento com a iniciativa privada, incitando os profissionais da educação a estimularem os estudantes a obterem resultados quantitativos para preparação para a competitividade do mercado de trabalho, pois na lógica capitalista é necessária uma competição, uma disputa em mensurar o melhor das ciências exatas com uma noção de interpretação de texto.

Além disso, quando trata das versões da base, Carvalho (2021), nos mostra que,

Pelo exposto, evidencia-se o rompimento da terceira versão com toda a equipe antes nomeada e a inserção das parcerias com o setor privado representado pelo “Movimento pela Base”. Essa mudança refletiu na apresentação, organização e perspectiva teórico-metodológica do documento final. Após esse conturbado processo de criação da BNCC, o último é agora o documento que normatiza a educação brasileira e seus conteúdos. É possível, portanto, compreender que a BNCC evidencia uma forma de conceber a educação pautada em princípios. Interessa-nos, neste momento, perpassar alguns deles, no sentido de melhor compreender como eles fundamentam o conceito de letramento matemático apresentado na última versão da BNCC, como “carro-chefe” da área do conhecimento matemático para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Carvalho, 2021, p.38).

Essa mudança influenciou a apresentação, organização e perspectiva teórico-metodológica do documento final. A BNCC, após um processo conturbado, se tornou o documento normativo da educação brasileira, definindo seus conteúdos e princípios.

A elaboração da BNCC foi marcada por mudanças significativas e controversas, especialmente com a ruptura da equipe original e a entrada de parcerias com o setor privado. Essa alteração no processo de criação do documento refletiu-se diretamente na forma como a BNCC foi apresentada e organizada, assim como na sua perspectiva teórico-metodológica.

A participação do "Movimento pela Base" e outras entidades privadas trouxe novas influências e enfoques ao documento, gerando debates sobre a adequação e os interesses por trás dessas mudanças. Embora a BNCC represente um marco na tentativa de uniformizar e qualificar a educação no Brasil, sua implementação enfrenta desafios significativos. A adequação dos currículos regionais às diretrizes nacionais e a necessidade de maior participação dos profissionais da educação na formulação de políticas educativas são questões críticas que ainda precisam ser abordadas.

A evolução das diretrizes educacionais brasileiras reflete um processo contínuo de construção, marcado por avanços, retrocessos e a constante busca por uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os cidadãos. Ao prosseguirmos com a análise da BNCC, é crucial entender os contextos histórico, político e social que influenciam sua formação e implementação.

4 EDUCAÇÃO ANTIDEMOCRÁTICA NA BNCC: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Já tendo delineado alguns aspectos da educação antidemocrática e contextualizado a elaboração da BNCC e seus atravessamentos, neste capítulo queremos analisar de que formas a base evidencia uma educação, ou uma noção de educação antidemocrática. Para isso, é fundamental investigar os princípios subjacentes ao documento, suas implicações pedagógicas e políticas, e como eles se traduzem na prática educacional cotidiana. Precisamos considerar como a centralização curricular pode limitar a autonomia dos professores e das escolas, além de refletir sobre a influência do setor privado na formulação das diretrizes educacionais, que pode priorizar interesses econômicos sobre o desenvolvimento crítico e emancipador dos estudantes.

Queremos analisar como a BNCC aborda (ou ignora) temas essenciais como diversidade cultural, inclusão social, e direitos humanos, elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente democrática. A análise crítica deve contemplar se a BNCC promove uma abordagem bancária e prescritiva da educação, onde os estudantes são vistos como receptores passivos de conhecimento, ou se oferece espaço para uma pedagogia participativa e dialógica, conforme defendida por educadores como Paulo Freire.

Além disso, como já salientamos anteriormente, a influência do contexto político na elaboração da BNCC deve ser examinada, especialmente como mudanças governamentais e pressões de grupos conservadores podem ter moldado o documento final, reforçando uma visão de mundo que perpetua desigualdades de classe, raça e gênero. É crucial avaliar se a BNCC facilita uma educação que prepare os estudantes para a cidadania ativa e crítica ou se, ao contrário, contribui para a reprodução de uma sociedade hierárquica e excludente.

Também cabe uma reflexão sobre as condições reais de implementação da BNCC nas escolas. Diretrizes claras, a falta de recursos, formação inadequada de professores, e resistências locais podem afetar como essas políticas se manifestam na prática. Este capítulo, portanto, busca desvelar as camadas de intencionalidade política, pedagógica e social embutidas na BNCC, questionando até que ponto ela sustenta ou desafia uma educação antidemocrática.

Por conta da extensão do documento, que compreende mais de 400 páginas, decidimos focar nossa análise nas competências estabelecidas pela BNCC para o ensino de história, no âmbito do ensino fundamental. Nosso recorte está inserido nas Humanidades, especificamente nas competências do ensino de história.

Essa escolha se justifica tanto pela formação da autora quanto pelo alinhamento dessas competências com nosso objetivo de evidenciar elementos que possam sugerir uma compreensão de educação antidemocrática no documento. Isto é, entendemos que essas competências, em alguma medida, permitem observar aspectos ou elementos de uma concepção de educação antidemocrática presente na BNCC. Para isso, faremos uma análise detalhada das competências, habilidades e objetivos delineados pela BNCC no campo da história, buscando identificar como esses elementos podem contribuir para uma noção de educação antidemocrática.

Primeiramente, trataremos uma reflexão geral sobre as competências estabelecidas pela BNCC para o ensino de história no ensino fundamental. Faremos uma visão panorâmica das diretrizes e objetivos delineados pelo documento, destacando os aspectos centrais que a BNCC busca promover na área de Humanidades.

Em seguida, apontaremos alguns elementos textuais e discursivos específicos que evidenciam como essas competências podem delinear e compor imagens de uma educação antidemocrática. Utilizando a metodologia das decomposições imagéticas (Canarim; Bem, Silva, 2021 e Pucci, 2024), desmontaremos ou decomporemos os elementos presentes no documento para entender os possíveis impactos e atravessamentos que a BNCC pode ter na educação brasileira. Analisaremos o significado que estabelecem na Base certos valores éticos e políticos, bem como, competências, considerando o peso normativo do documento.

A metodologia das decomposições imagéticas (Canarim; Bem, Silva, 2021 e Pucci, 2024) será brevemente explicada, permitindo uma compreensão clara de como procederemos na análise. Essa metodologia nos ajudará a desmembrar os textos e discursos da BNCC, revelando as influências e percepções que podem estar presentes de maneira subjacente.

Após essa introdução metodológica, faremos uma análise geral sobre as competências destacadas no ensino de história, enquadradas nas Humanidades.

Focaremos em como essas diretrizes, especificamente dentro da BNCC, podem sugerir elementos de uma educação antidemocrática.

Por fim, entraremos nos tópicos específicos destacados a partir da metodologia das decomposições imagéticas, analisando os textos e imagens evocadas pelo documento. Nosso objetivo será compreender como essas imagens e discursos podem sugerir uma noção de educação antidemocrática presente na BNCC e os possíveis impactos educativos para alunos e professores.

4.1. DECOMPONDO A BNCC: ELEMENTOS DA METODOLOGIA

A análise da terceira versão da BNCC será norteada pela metodologia das “decomposições imagéticas” (Silva; Canarim; Cipriano, 2019, p. 1), na emergência de discutir as questões insurgentes e recentes no âmbito educacional. Conforme

Nesse sentido, é possível pensar a educação como formação cultural se considerarmos as expressividades estéticas e as decomposições imagéticas capazes de sistematizar experiências cumulativas dos sujeitos, de modo que sua compreensão da realidade ultrapasse o mero uso de esquemas conceituais pré-definidos (Silva; Canarim; Cipriano, 2019, p. 1).

Como mostram os autores, as decomposições imagéticas consistem em utilizar imagens, símbolos, e outras expressividades estéticas como ferramentas analíticas e pedagógicas. Essas ferramentas permitem a desconstrução e reinterpretção das experiências e realidades dos sujeitos de maneira que vá além do racional e conceitual, possibilitando uma compreensão mais rica e multidimensional.

Essas expressividades estéticas e imagens não são apenas ferramentas decorativas ou suplementares no processo educativo; elas são essenciais para a sistematização das experiências humanas, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais rica e complexa do mundo ao seu redor. Essa abordagem reconhece que a educação não deve ser restrita a esquemas rígidos de conhecimento, mas sim ser um processo dinâmico que valoriza a subjetividade e a criatividade dos indivíduos.

Ao pensar a educação dessa forma, ampliamos o escopo da formação cultural, permitindo que os estudantes ultrapassem a mera assimilação de conceitos e se envolvam em uma prática educativa que valoriza a diversidade de experiências

e formas de expressão. Isso não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove uma educação mais democrática e inclusiva, que respeita e acolhe as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos percebem e interagem com a realidade.

Por meio desse processo de escansão e descompressão, iremos gerar diversas leituras sob um prisma de múltiplas possibilidades interpretativas e expressivas, que contribuirão para apontar caminhos para a formação de uma nova consciência prática estético-política.

O texto da Base é aprovado em fins do ano de 2017 e observando o curso dos acontecimentos na sociedade brasileira atual (pandemia da COVID-19, aumento considerável da polarização entre extrema-direita e esquerda, casos de intolerâncias religiosas, supressão das discussões sobre gênero), é possível entender que novas demandas emergiram e que as mesmas não estão inseridas nos pressupostos e entrelinhas do documento.

Segundo a metodologia selecionada para o norte das discussões, acreditamos que professores e pesquisadores podem desconstruir cenários impostos, paisagens institucionais vigentes (Silva; Canarim; Cipriano; 2019), e refletir acerca de uma educação que possa transparecer os anseios dos envolvidos. Desta forma, há a intenção de transformar a práxis democrática e fortalecida para os debates atuais e tão urgentes:

A necessidade de reflexão para tais questões tornou-se uma marca central de uma educação atenta para com as problemáticas deste nosso tempo. Nesse horizonte, cabe algumas questões importantes: como situar a educação no contexto dos problemas contemporâneos, tais como migrações, diversidades culturais, desigualdades sociais e políticas? (Silva; Canarim; Cipriano, 2019, p. 1).

Pensando num viés que possibilite ampliar o debate sobre uma perspectiva crítica e com vistas a problematizar as demandas atuais, há a crítica de que as leis que tangem a educação não levam em consideração os anseios que cada comunidade escolar possui, e suas subjetividades tão necessárias, não estabelece reflexões transformadoras, focalizando no cumprimento de uma agenda de currículos que preparem os jovens para o mercado de trabalho, única e exclusivamente. Destarte, percebe-se uma “homogeneização” da práxis pedagógica.

A tarefa de tornar a educação pública um produto de uma suposta “qualidade” demonstra as entranhas de um modelo que possa atrair os interesses das

empresas privadas. Logo, os interesses privados estão norteando o cotidiano escolar, numa possível superficialidade e individualização, na qual o melhor aluno ou os melhores resultados serão a estrutura de uma busca incessante por quantidade de resultados em detrimento de uma aquisição de saberes críticos.

A escola na modalidade básica é uma instituição onde, obrigatoriamente e resguardada por leis, haverá a permanência de alunos, supostamente constituindo um espaço de trocas de experiências e aprendizado. É um lugar de formação, convivência e troca de saberes. O fazer pedagógico é permeado por subjetividades dos próprios professores que são delineados por sua trajetória de vida, seus anseios e suas opiniões. Todavia, o cotidiano das aulas é orientado por um planejamento curricular a ser seguido, com metas a serem alcançadas. Tais metas, que tangem a BNCC, atendem a interesses de empresas que investem na educação esperando possíveis resultados.

Freitas (2018) fomenta uma crítica que contribui às reflexões aqui estabelecidas:

Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma “política local” que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam. Tais críticas afirmam que na escola há apenas uma oposição ao novo e apenas um favorecimento do corporativismo do magistério e dos sindicatos. Afirmam que na escola (especialmente se os estudantes vão mal) o magistério pensa somente em si e não nos estudantes. Com isso, perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos (Freitas, 2018, p. 97).

No ambiente da sala de aula pode transparecer, num primeiro momento, que os jovens que ali estão são “homogêneos” na questão da idade, até porque há um incentivo para uma “idade certa” em cada turma. E com a imposição de uma aprovação quase que automática, pode se transformar numa “massa da mesma faixa etária”. Destarte, em cada grupo encontram-se diferenças fundamentais: de personalidade, crianças que moram em bairros afastados, matrizes religiosas, de gênero, etnias, alunos com necessidades especiais, com especificidades que não têm direito a um laudo médico, mas demandam dedicação diferenciada do corpo docente.

Num ambiente tão vasto em experiências, com tantas vivências e com a palavra “equidade” não sendo citada no documento de História, componente imprescindível para o debate crítico, o professor precisa planejar sua aula além do

prescrito, incapacitado de trabalhar com dezenas de habilidades sendo exigidas dentro do currículo da BNCC. É possível inferir que falta coerência na determinação das citadas “habilidades”, pois historicizar se faz com análises do presente, do cotidiano e das experiências atuais.

As práticas pedagógicas são orientadas por determinados alicerces: história de vida do docente, a sua visão que atravessa a política e currículos determinados. Todo planejamento tem como pressuposto uma base epistemológica formulada por profissionais dos componentes curriculares, e em tese, alicerçam as bases da educação. Entretanto, é visível que as principais decisões de tais proposições acabam sendo dominadas por uma classe que não atua em sala de aula e que demonstra seus interesses de forma subjetiva.

Implicitamente, ao observar a quantidade de conteúdos e habilidades contidos na Área de Ciências Humanas e percebendo a obrigatoriedade em 200 dias letivos e 800 horas no Ensino Fundamental, há uma relação entre a máxima urgência da obtenção desses conteúdos reunida com a demanda de avaliações e notas. O processo crítico do planejamento das aulas acaba se diluindo para que professores consigam atingir as habilidades previstas, não se aprofundando em possíveis reflexões já citadas.

Tomaremos uma questão sobre o currículo do nono ano em História para ilustrar nossa indagação: como estabelecer uma profunda conscientização sobre os regimes totalitários se a BNCC prescreve mais de 30 habilidades a serem desenvolvidas durante o curso do ano letivo? As discussões tornam-se raras, pois o professor está em estado de tensão com as diversas demandas do calendário escolar. Há gestões que impõem resultados, descaracterizando o processo de obtenção de conhecimento.

Quando a educação pública é atravessada pela iniciativa privada, o seu caráter público abre precedentes para a sua descaracterização. Será que todos os alunos possuem as mesmas condições de acesso à escola? Será que os mesmos possuem o mesmo tempo para estudar para as provas de larga escala, sem demandas no lar ou na família?

Desse modo, para nossa análise deste estudo nomeamos ao menos seis categorias que nos orientam a considerar a problemática e os objetivos desta pesquisa, a saber: compreensão das relações de poder e o posicionamento para

intervir; problematização dos significados das lógicas de organização cronológica; interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos; compreensão e problematização dos conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

1. “Compreender as relações de poder” para “posicionar-se e intervir”

A BNCC reflete o pensamento da época em que foi elaborada: o Brasil atravessava a transição tensa entre os governos Dilma Rousseff e Michel Temer, demonstrando o jogo de manutenção de projeto dos que almejavam manter-se no jogo político, e ressaltando as características neoliberais no corpo do documento. Características essas impostas de maneira em que as consultas sobre a base foram pífias, sem representação massiva de professores e comunidade escolar, demonstrando suas imposições e normativas sobre o fazer pedagógico.

A competência número 1 diz que é preciso que os estudantes consigam

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (Brasil, 2017, p. 402).

As “relações de poder” citadas na competência se estabelecem de maneira vertical, dando margem para a preponderância para a reprodução de conteúdos focados em personalidades históricas, como, por exemplo: no sexto ano do Ensino Fundamental II, o estudo da lógica do Império Romano. Essa visão de “dominância e dominados”, numa perspectiva eurocêntrica, contribui para a manutenção de certos estereótipos de relações políticas, onde há cidadãos passivos e sem poder de decisão. Há o entendimento de que é possível contextualizar o conteúdo sob a ótica da luta de classes, todavia as habilidades impõem que as extensivas relações do Império sejam trabalhadas.

Logo, podemos inferir que uma possível padronização de conteúdos focado numa lógica eurocêntrica permeia os planejamentos pautados na BNCC. Podemos observar, novamente, a orientação do documento no que se refere ao sexto ano do Ensino Fundamental: quase dois trimestres para contextualizar os processos

históricos da Grécia e Roma Antiga, remetendo ao “berço da cultura”, restando pouco ou nenhum espaço para o protagonismo de outras civilizações que foram e são importantes para a formação humana.

A professora Elizabeth Macedo e professor Fernando Penna (apud Silva Junior, 2016) demonstram, em oportunidades diferentes, suas ressalvas quanto a elaboração do documento:

Tanto o texto de Macedo (2014, p. 1.548) quanto a palestra do professor Fernando Penna revelam a aproximação da BNCC com o Núcleo Comum americano, que apresenta um conjunto de indicadores para a avaliação, produzido por um grupo privado e implementado pela ampla maioria dos estados norte-americanos. Segundo Macedo (2014), Diane Ravitch, que foi uma defensora das políticas de testagem, mudou de opinião, afirmando que os indicadores pioraram com a utilização do Núcleo Comum e ressaltando os elevados custos da produção e aplicação dos padrões, o que tem representado transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional (Silva Júnior, 2016, p. 96).

O Brasil está pautado na diversidade étnica, na pluralidade de ideias e de saberes regionais e ancestrais, com um imenso território e culturas que agregam as regionalidades. Logo, de que forma uma padronização internacional pode dar conta das demandas das escolas públicas nacionais? O modelo que faz sucesso internacionalmente serve, de fato, à nossa educação pública? É preciso trabalhar o currículo de outras formas a não ser a padronização norte-americana, pois o que possui crédito internacional não deve ser tomado como verdade absoluta em âmbito brasileiro. Assim como as nossas demandas não são as mesmas dos Estados Unidos.

Certamente, a visão do professor Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (2016) vai de encontro com o contexto que delineamos acerca de uma educação antidemocrática:

A história do ensino de história no Brasil é marcada por uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu o monopólio cultural detido pelo Norte, um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas (Silva Júnior, 2016, p. 95).

Não importa em qual metodologia será pautada: existem intencionalidades acerca do currículo que são apresentados. No caso da BNCC, a tendência neoliberal de padronização de currículo possivelmente oblitera o papel da escola, colocando-a

como agente “secundário” na sociedade, priorizando uma cultura empresarial onde as relações são pautadas em resultados, determinados talentos valorizados e temas críticos previamente censurados com a desculpa que “são assuntos superados” ou “polêmicos em demasia”.

Ainda sobre as demandas da diversidade brasileira, é possível inferir que com a obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08, um tímido avanço na valorização da produção de saberes históricos sobre as populações negras e indígenas da América e África foi estabelecido, entretanto, a mesma lei não oferece os subsídios suficientes (infraestrutura adequada, material didático com foco na representatividade de autores, temas além da escravização e suporte digital) para a sua aplicação, cabendo aos estados e municípios estabelecerem metas subsidiadas por planos de ação.

Dessa forma, com a pressa da sua aprovação e na insuficiência de discussões para a desconstrução de uma lógica que privilegia o continente europeu e coloca outras civilizações como “diferentes”, ressaltando a herança colonizadora. O professor Júnior entende que:

Com intuito de propor um viés distinto da construção epistemológica pretensamente hegemônica, imposta pela racionalidade europeia, Santos e Menezes (2008) atribuem ao colonialismo interferência em instâncias para além das formas de exploração e dominação pelas quais é conhecido. Tem sido responsável pela disseminação de uma tutela epistemológica hierarquizante de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de nações e povos colonizados, relegando uma diversidade de saberes à condição de subalternidade. Na cultura ocidental, adotou-se uma conduta pautada pela hierarquização de formas de conhecimento não europeias, assim como ignorou-se suas narrativas, visto que estas supostamente não condiziam com parâmetros preestabelecidos pelas concepções de cunho cientificistas de matriz ocidental. Com isto, as populações submetidas ao processo de colonização foram interditadas, suas culturas e modos de ser e viver desarticulados (Silva Júnior, 2016, p. 96).

Um currículo enviesado pela narrativa dos povos que colonizaram continentes e impuseram sua cultura, sua lógica econômica e seus saberes, remonta a reconstrução de uma narrativa a ser apreciada e a ser recriada. Rompendo com essa conduta é que se abre caminhos para uma pedagogia libertadora, que desconstrua a lógica da hierarquização e apagamento de saberes.

Cabe ressaltar como é contraditório que um documento queira propor que os estudantes se tornem competentes em compreender as relações de poder e os

processos mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais visando se posicionar e intervir no mundo quando o próprio documento que propõe isso não foi elaborado de forma democrática e participativa, pedindo e demandando a posição desses estudantes.

Quer dizer que é interessante pensar que, ao mesmo tempo, o documento quer uma postura crítica, mas se observarmos o processo da sua elaboração e da sua implementação ele só quer essa postura crítica desde que essa crítica não seja contra ele próprio, desde que essa postura crítica limite-se simplesmente ao tratamento dos conteúdos que ele indica que podem ser criticados, ou seja, a oposição de autoridade a posição normativa e impositiva e antidemocrática do próprio documento é essa e não pode ser criticada.

Os alunos não podem exercer na prática a sua capacidade de compreensão das relações de poder porque as relações de poder a partir das quais esse documento se estabelece são verticais e são densamente estratificadas a partir de relações sociais e econômico políticas já mencionadas anteriormente. Por conta disso, a capacidade que esses alunos têm de pensar o seu próprio contexto educativo e entender criticamente como eles podem se posicionar em relação às legislações que cerceiam a sua liberdade e a sua experiência educativa e inócua. Desse modo podemos dizer que ao fortalecer a manutenção do Estado de coisas, a BNCC em realidade se alia àqueles interesses ético-político de cunho antidemocrático, favorecendo assim o crescimento de uma perspectiva de uma noção de educação igualmente antidemocrática.

Segundo Theodor Adorno (2020) a escola é um produto das ações da burguesia. O modelo quadro e fileiras permanece quase que intacto e quem ousa modificar recebe represálias, ou seja, estabelecer a condição de livre pensamento é uma pauta pertinente no âmbito educacional, haja visto que a escola atinge toda uma comunidade e a liberdade de cátedra está constantemente ameaçada. Na última década é possível acompanhar um debate acalorado acerca das implicações de supostas falas de professores como possíveis disseminadores de “ideologias”. Mas, de quais ideias nefastas estamos lidando?

Não é incomum acompanharmos notícias que inserem o professor como um agente nefasto de supostas “doutrinações” ou “conspirações” ameaçando os ideais que compõem um ideal de padrão e “bons costumes da família brasileira”.

Notícias de profissionais sendo filmados por alunos são recorrentes, apontando para agentes políticos ou religiosos que estão cerceando os debates sobre pautas importantes como religiosidade, gênero, racismo e política brasileira:

Neste quadro, é compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o “Escola sem Partido” (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial.¹⁶ Tais iniciativas têm uma mesma origem ideológica: o neoliberalismo, nos termos de J. Buchanan e de Hayek (2010) e Mises (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (Freitas, 2018, p. 28).

No Brasil, na última década, há uma disputa ideológica recorrente que vem sendo fomentada: a polaridade entre “direita” e “esquerda”, sendo que a segunda opção é constantemente confundida com pautas progressistas e necessárias ao debate na sociedade brasileira, como gênero, equidade racial, inclusão e luta contra a homofobia. A educação se encontra como uma mercadoria diante desses embates, reduzindo os processos educacionais em notas, metas e resultados maquiados para supostos vencedores: o liberalismo está presente.

Afinal, o que está em jogo é a própria “liberdade pessoal e social” que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma economia planejada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o “esquerdismo” e o “comunismo”. A ação do liberalismo econômico é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a “social-democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” – mesmo que não estejam no horizonte imediato (Freitas, 2018, p. 22).

Logo, conteúdos que questionam a lógica capitalista podem ser enviesados e malvistas como uma forma do professor estar propagando ideias de esquerda, sendo que a própria imposição da “mordaça” de uma suposta liberdade vai no sentido oposto que os defensores do EsP pregam. Desse modo tal iniciativa é antidemocrática.

O currículo, dentre os múltiplos objetivos envolvidos, promove a formação humana, o surgimento do pensamento crítico e questionador. Todavia, ouve-se em demasia a máxima “educação para o mercado de trabalho”. Quando a educação é utilizada como recurso para planificar resultados, sufocar ideias e consolidar ações de um determinado grupo político que se perpetua há anos no poder, apresenta-se um

mecanismo antidemocrático, cristalizando a diversidade, formando cidadãos acríticos, que sufocam diferentes saberes que poderiam ser compartilhados.

A priorização de interesses econômicos sobre o desenvolvimento crítico e emancipador dos estudantes pode contribuir para uma educação que perpetua desigualdades e limita a formação de cidadãos críticos e engajados. A ausência de ênfase em temas essenciais como diversidade cultural, inclusão social e direitos humanos pode enfraquecer a capacidade da BNCC de promover uma educação verdadeiramente democrática.

Também, a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e as resistências locais podem impactar negativamente a aplicação efetiva das diretrizes. Com suas diretrizes extensas e detalhadas, a Base Nacional pode gerar uma pressão por resultados quantitativos que compromete a profundidade do aprendizado e o desenvolvimento crítico dos alunos.

2 “Problematizar cronologias históricas”

Dentro da competência de número 2 (Brasil, 2017), é necessário “problematizar os significados das lógicas de organização cronológica”. Entendemos que a Base procura questionar os marcos temporais nas diversas sociedades que foram e que são importantes para a história, todavia essa problematização acaba se atravessando no próprio currículo, que impossibilita a ampliação de uma criticidade.

A seguinte questão pode ser pontuada: quais condições reais o documento nos possibilita na realização de desconstruções cronológicas? A sequência das habilidades a serem trabalhadas (do primeiro ao nono ano) indicam para o embasamento da sequência cronológica eurocêntrica e a própria divisão dos períodos históricos é permeada por essa lógica de local, acontecimento relevante e cronologias. Tal ruptura é urgente, mas a Base acaba se contradizendo em um discurso raso e genérico.

A própria divisão da história em pré-história, antiga, média, moderna e contemporânea é considerada tradicional e, aparentemente, adotada em diversos planejamentos. Questionar a própria imposição de maneira compulsória é uma contradição desta competência.

Outro ponto possível de interpretação da competência específica citada é a abertura de um precedente que, se não for mediado com a devida prudência às fontes selecionadas, apresente um revisionismo histórico, aspecto esse que as autoras Silva e Zamparetti (2021) intitulam como uma “pós-verdade”:

Ainda que seja também uma construção narrativa, ao contrário da literatura, a História não possui licença poética. Embora apresente a possibilidade de distintos olhares, focos ou pontos de partida para análise dos cenários, de modo geral, o que torna a História, passível de credibilidade científica, é sua construção pautada em fontes verificadas e autênticas (Silva; Zamparelli, 2021, p. 4).

A revisão da historiografia é pressuposto da Nova História: metodologia esta que valoriza a oralidade, as fontes visuais, digitais, perpassando o que está contido em documentos oficiais, exigindo do profissional criticidade e critérios.

Com o advento das tecnologias da informação, há uma suposta democratização de novas fontes, como, por exemplo, sites, blogs e vídeos na plataforma *YouTube*. Qualquer indivíduo com celulares, computadores e um login pode postar um vídeo, ressignificando o que era inacessível há duas décadas. A questão da democratização das fontes passa pelos atravessamentos de quem está utilizando e para qual finalidade.

Contudo, a produção do conhecimento não deve recair em “achismos” e numa lógica que legitime os interesses de uma classe que repudia o reconhecimento das ditas “minorias sociais”: povos excluídos das narrativas até décadas anteriores.

Quando o estudo historiográfico deixa de se basear apenas numa perspectiva positivista ou tecnicista e correntes de investigação como a História Nova (Silva; Zamparelli, 2021) se apresentam como uma alternativa de problematização dos objetos de estudo.

Logo, os autores pontuam que:

No que concerne à produção científica, ela é feita de tentativas, erros, acertos, teses e antíteses. É perceptível, deste modo, a contínua inconstância nas metodologias de busca e na construção de conhecimento, principalmente nos que se apegam ao pragmatismo científico. Além do mais, embora essas mudanças - as inúmeras construções e reconstruções - possam parecer confusas credibilidade às vezes questionáveis, isso faz parte da construção do conhecimento, especialmente, a partir do momento que é pautado em critérios científicos (Silva; Zamparetti, 2021, p. 8).

O extenso debate sobre os critérios que apontem o caráter científico historiográfico permanecem acesos. Problematizar se faz preciso cotidianamente na aquisição da produção de conhecimento e no componente de História é uma metodologia que promove discussões necessárias.

Todavia, existe um movimento de “revisão” de acontecimentos históricos que recorre às novas narrativas para reescrever acontecimentos e destacar personagens “esquecidos”. Essa “nova” forma de interpretação de marcos históricos pode ser utilizada, de modo sutil ou não, a interesses negacionistas e nefastos.

O enaltecimento de pautas indígenas e o questionamento do genocídio desta população não é produto desse “revisionismo”. Tampouco a discussão sobre gênero e como a pauta sobre a sua “ideologia”, que cabe ressaltar que é um produto de delírio da extrema-direita. Ou ainda, as oligarquias que permanecem fortes nos estados brasileiros. Assuntos “impertinentes” são engavetados.

Tomamos de exemplo a negação da brutalidade da censura na Ditadura Militar brasileira no século XX, usando a narrativa de que “somente os manifestantes de esquerda sofreram”, ou que “inúmeras famílias prosperaram”. Assim, sem os devidos métodos de análise, possíveis distorções podem ser expressas por professores e alunos.

Negar o passado e propor “métodos inovadores” de reescrever a história pode acabar sendo uma etapa sofisticada de negacionismo que a extrema-direita aclama. Um caso recente é um vídeo sobre o agressor da Maria da Penha financiado por empresas privadas para um canal do YouTube “independente”. Os procedimentos dessa revisão devem ter o cuidado de não apagar memórias, lutas e legados de povos, muitos deles negligenciados pela narrativa tradicional e apegada à cronologia.

É necessário dizer que a figura do professor também pode ser utilizada como totem para a execução desse movimento de “negação”. As várias demandas diárias podem impedir a formação crítica e a formação continuada necessária para reavaliar os pressupostos e afirmações enviesadas no currículo. E o magistério passa por esse atravessamento, devendo “contrapor-se a uma tal ausência de consciência” (Adorno, 2020, p. 132).

Theodor Adorno (2020), importante pensador da Teoria Crítica, numa análise necessária sobre o ofício do magistério, diz que “o magistério também é uma profissão burguesa; apenas o idealismo hipócrita poderia negá-lo” (Adorno, 2020, p.

120). O autor afirma que um comportamento sobre o que é ser professor é esperado pela sociedade, quase que uma figura idílica, porém, uma forma de controle da nossa profissão e do conhecimento a ser adquirido pode perpassar por essa imposição na escolha dos conteúdos. O professor crítico demais pode ser hostilizado por colegas, gestores, classes.

No que tange à supressão de conteúdos e aceleração na aquisição de conhecimentos, são recorrentes os casos de notícias de professores que são estimulados a receberem maiores salários consoante o desempenho das suas turmas. O sistema avaliativo pode ser influenciado por tais incentivos, sendo burlado ou maquiado com resultados irreais: uma nota 5,0, por exemplo, supostamente pode ser aumentada no sistema de notas:

[...] o exame não surge na escola, mas como um instrumento de controle social. Entender se o ato de examinar tem relação com a exclusão do estudante e, quando se promove avaliação o educando é incluído na escola é fundamental para necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação. É pertinente uma outra questão: como se configuram os exames no processo educativo atual? (Santos, 2008, p. 12).

Esse controle social que faz a criança ser retirada da sua “comunidade primária de relações imediatas” (Adorno, 2020, p. 121) que são sua casa, sua família, seus agrupamentos religiosos e seus conhecidos no entorno de casa. Destarte, ao ser inserido na escola, essa criança passa a ter contato com outras visões, todavia os atravessamentos de um currículo engessado será parte desse vínculo estabelecido.

Exemplos de revisionismo podem ser explicitados, como, por exemplo: a revolução que derrubou a monarquia por dez anos na França, em 1789, são citados e revisitados por cidadãos que clamam pela “democracia”. Todavia, a análise do contexto histórico em torno dessa “liberdade” pode ser revista e utilizada por uma parcela que visa manter-se no poder.

A personificação de governos tirânicos são estudados no curso da história: na *pólis* grega, nos períodos de guerras, um político tomava o poder com a justificativa de salvar os direitos da população, sendo que aquela pessoa ameaçava a cidade-estado grega de alguma forma.

Segundo o entendimento de que sociedades transformam suas realidades e podem promover amplas revoluções, podemos perceber a legitimidade do sentimento em um primeiro momento, sem a devida problematização. O pensamento

em questão certamente é expresso em caso de indignação e insatisfação com a governabilidade daquele país, estado ou município, fazendo emergir personalidades que supostamente “salvarão a pátria”.

3 “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos”

A sala de aula deve ser um local de acolhida, da multiplicação dos saberes, de produção do saber crítico, de valorização das subjetividades e experiências daquela comunidade escolar como um todo. Todavia, analisando o pressuposto da competência de número 4 (Brasil, 2017), podemos questionar: será que a BNCC propicia a interpretação de uma visão que não vise a hierarquização e coisificar (Adorno, 2020) os princípios éticos e de solidariedade?

Quando a competência pede que haja a expressão das diferentes visões de mundo, essas visões partem do princípio de uma lógica eurocêntrica, na qual faz que o currículo tenha 70% de conteúdos de periodização europeia, colocando tudo o que difere como “ousado” ou “exótico”:

Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, nos documentos oficiais, apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. Assim, a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. O autor defende um currículo que estivesse centrado não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitasse a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscasse problematizá-las (Silva Júnior, 2016, p. 94).

Naturalizar as opressões e as relações que são institucionalizadas. Essas opressões podem ser observadas em conteúdos como a “partilha da Ásia e da África” no nono ano do ensino fundamental. A parte que se refere à resistência e luta dos povos subjugados é praticamente nota de rodapé, em meio a habilidades extensas e que ressaltam a crise na economia europeia, e não numa problematização com autores desses países e suas narrativas acerca dos episódios. A própria bibliografia do documento é incipiente nessas questões, limitando as possibilidades da própria problematização.

Também, essa mesma periodização da história sugere o marco “antes e depois de Cristo”. Apesar de ser uma forma de se localizar no tempo, já demonstra

que a história mundial se orienta por uma lógica cristã, onde os processos se tornam “diferentes” ou “exóticos”, diferindo do que é imposto. Se faz necessário frisar que estudantes que ainda estão se apropriando do raciocínio lógico matemático possuem dificuldades em calcular essas datas.

Um indicativo para essa problematização seria repensar a representação e narrativa dos acontecimentos históricos e, mais necessário ainda, elaborar novas formas de estudar o componente, abrangendo metodologias que incluam as turmas nos debates e na produção das metodologias utilizadas. Porém, numa lei onde as imposições de conteúdo são inúmeras, torna-se complexo, pois qualquer inovação pode atrasar uma sequência de aulas que se pauta em prazos.

Devemos respeitar as subjetividades individuais ao planejar e executar as sequências didáticas, mas de que maneira o conceito é praticado em nossas aulas? É preciso repensar as amarras e implicações que são tecidas além das classes escolares, resultando em influências em nossas práticas enquanto professores. A discussão atual acerca da inclusão e dos direitos à saúde, segurança, dignidade humana (prevista na CRFB/88) é uma construção coletiva e de total relevância tanto no ambiente acadêmico, escolar e cotidiano. Todavia, as leis possuem suas contrariedades, como analisamos até aqui.

A escola é um espaço de formação no qual a criança e jovem estabelece relações que serão fundamentais na construção da sua personalidade, na aquisição de novos saberes e na fundamentação de experiências determinantes para o pleno desenvolvimento.

Entretanto, a prática pedagógica não se estende apenas na reprodução de conteúdo e na obtenção de notas para o requisito de aprovação. Os desafios encontrados no exercício da profissão de professor são constantes e alguns devem ser enumerados: carga horária excessiva para completar horas de trabalho, demandas emocionais sensíveis, acúmulo de funções e descrédito perante parte da sociedade.

Na perspectiva dos discentes há o enfrentamento das mais variadas demandas projetadas em sala de aula: o bullying, o machismo, a violência de gênero, o racismo e a xenofobia são comportamentos arbitrários enfrentados diariamente por estudantes que deveriam encontrar na escola um local de acolhimento das suas demandas.

O mais paradoxal no processo de ensino-aprendizagem é que a burocracia que rege as instituições escolares não dão conta do debate e da quebra de paradigmas que é o exercício de lidar com a alteridade e com as diferenças. Como inserir, por exemplo, a disciplina “Projeto de Vida” na etapa do Ensino Médio se componentes curriculares necessários como Sociologia e Filosofia são cada vez mais suprimidos? Como poderemos fomentar uma autorreflexão crítica, condição necessária do autoconhecimento e do reconhecimento do Outro, sem discutir os saberes filosóficos e suas práticas críticas?

Queremos crer, como já mencionamos anteriormente, que a escola, desde que orientada para a emancipação dos sujeitos, pode promover a consciência emancipatória. Sendo assim, pode ser um local sensível de debates críticos, problematizando as demandas citadas, empoderando docentes e discentes, exercendo liberdade diante das demandas encontradas. Contudo, isso depende de um esforço muitas vezes castrado e frustrado pelas próprias diretrizes, cujos interesses pela sua natureza, elaboração e implementação no contexto atual, podem ir de encontro aos valores dessa educação emancipadora e democrática.

O educador brasileiro Paulo Freire (1974) correlaciona o processo de formação e alfabetização como provedores da autonomia, pois saber os grafemas e fonemas é algo que pode nos libertar da condição de oprimidos (termo utilizado para definir os dominados pela classe dominante). No prefácio de sua obra “Pedagogia do oprimido” é estabelecida a discussão sobre a apropriação das palavras que nos torna seres críticos e autônomos.

Todavia, estipulam-se prazos para a alfabetização, sistematizando a práxis pedagógica em resultados urgentes. Freire entende que os sujeitos estão inseridos numa situação “tempo-espaço”, somos resultados da nossa época e se não é ofertado situações de reflexão sobre essa situacionalidade, haverá poucas condições da reflexão crítica sobre nossas vivências.

Se somos esse resultado das transformações nas sociedades, é possível dizer que os “reformadores da educação” brasileira atual não almejam que o currículo escolar abra precedentes para discussões no âmbito das análises críticas-reflexivas. Isso tem consequências severas. Quando um estudante se encontra envolvido em discursos rasos de meritocracia e tem o seu foco o ingresso rápido no mercado de trabalho, sendo base de sustentação familiar em diversos casos, não há tempo hábil

para a formulação de críticas e reflexões sobre essa lógica, essa imersão torna o indivíduo como mais um instrumento desse mecanismo mercadológico.

Outro ponto de suma importância é como esse discurso é fortalecido. Bouth (2013) em seu estudo focado nas gestões (que atingem diretamente o cotidiano escolar) aponta para a avaliação como um meio de fomentar gestões antidemocráticas nas instituições de ensino, pois existe um conceito de promoção de professores que conquistam melhores resultados das suas turmas:

A avaliação educacional deve proporcionar informações sobre a qualidade de um programa educativo ou de um centro educacional em toda sua amplitude. Isso é possível por meio de um estudo ordenado e sistêmico fundamentado em evidências. Contudo, se esse instrumento for utilizado de forma inadequada, em gestão escolar antidemocrática, as consequências para o processo de ensino-aprendizagem podem ser evidentes (Bouth, 2013, p. 369.).

Gestões políticas interferem diretamente no cotidiano pedagógico, impondo determinados padrões que devem ser seguidos sem os devidos questionamentos. Os conceitos avaliativos focam na hegemonia de saberes, num apanhado acrítico, as habilidades trabalhadas pelos currículos determinam “conteúdos-chave” sem a participação ampla da comunidade escolar e a participação de profissionais da educação na construção de documentos norteadores é insuficiente.

A verticalidade é mapeada em determinadas narrativas que atribui ao corpo docente o suposto “fracasso escolar”: numa suposta falta de notas numéricas elevadas ou conceitos positivos, responsabilizando os professores pelos resultados alcançados pela comunidade discente no final de cada ano letivo. Esse discurso exclui a carga horária extenuante que os profissionais são submetidos, rejeita as péssimas condições de trabalho, às múltiplas subjetividades dos alunos, o seu histórico familiar e condições estruturais as quais são sumariamente ignoradas: salas de aula amplas, suporte tecnológico e falta de material didático adequado.

Logo, as avaliações de larga escala impostas para sugerir uma pontuação que representa toda uma comunidade escolar são marcadores numa ótica neoliberal que pressupõe a quantidade de notas em detrimento da qualidade de ensino, numa lógica mercadológica que ignora as condições do corpo docente e tem o seu foco em resultados alcançados.

A investigação de Bouth (2013) entende que a educação enquanto parâmetro democrático tem sua constituição na avaliação do corpo docente visando corrigir problemas e encontrar soluções, não de maneira punitiva ou coercitiva. Todavia, focar apenas no corpo docente não deve ser entendida como único subterfúgio para promover uma educação que seja aliada à democracia.

Deste modo, as elaborações dos conteúdos estão numa lógica educacional mercadológica que valoriza em primeiro plano a proficiência em língua portuguesa e matemática (Freitas, 2018), valorizar os outros saberes inseridos nas ciências humanas e na experiência de vida dos alunos é uma atitude de luta e resistência ao suposto neoliberalismo empregado dentro das escolas.

Freire entende que todos são dotados de cultura e saberes. O aluno enquanto sujeito nas aulas deve ser elemento ativo nas descobertas, em seus questionamentos e os docentes necessitam conscientizar-se do seu papel atuante neste processo, horizontalizando as relações. Aprendemos consideravelmente com as experiências alheias, e nessa divisão acontece a soma de saberes.

Freitas (2018) aponta que a escola é um recorte da política vigente de uma determinada sociedade, logo é possível considerar que a educação não se encontra deslocada da realidade social. Não se estabelece uma dicotomia entre as classes e a realidade das organizações políticas, pois são as mesmas que ditam as leis e regras.

As políticas econômicas, políticas e sociais devem ser analisadas ao classificar um país como “neoliberal”. Todavia, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), observa-se a privatização de empresas estatais e uma abertura da economia configurando tal inclinação.

Fomentando por uma questão de competitividade entre o corpo docente, incluindo a promoção salarial através dos resultados e reconhecimento dos estudantes por melhores notas. A escola torna-se a representação de uma empresa. Quando a ótica neoliberal adentra o cotidiano das aulas no Brasil - fomentando após o ano de 2016 com a consolidação do governo de Michel Temer, observa-se a promoção uma ânsia em resultados obtidos, a lógica da competitividade é apresentada na vida escolar:

Em relação à educação, historicamente, a atuação educativa e o espaço escolar respondem à sociedade como veículo de transmissão de ideias dominantes, sendo de certa forma responsáveis por uma visão centralizadora da realidade. Muitos pensadores questionam e buscam entender os desafios

impostos por uma educação antidemocrática. Dewey (1852-1959) afirma em sua obra *Democracia e Educação*, que uma vida voltada à democracia está interligada, independentemente de uma educação voltada para o hábito de pensar de forma reflexiva. De acordo com Dewey, "[...] um pensamento (o que uma coisa sugere, e não a coisa tal como se apresenta) é criador, é uma incursão no novo. Ele subentende alguma inventividade" (Mota, Dublante, 2023, p. 663).

O discurso transmitido com a demanda atual que se faz entre estudantes que obtêm títulos de melhor desempenho, méritos promovidos muitas vezes por empresas privadas e a busca incessante por resultados satisfatórios, configura um processo educativo de "promoção". Tal método explicita a lógica capitalista, que exclui indivíduos dentro das suas subjetividades, exclui as desigualdades que os alunos enfrentam ao adentrar os espaços.

Jovens estudantes, dentro dos preâmbulos das leis atuais podem estar inseridos numa estrutura que reforça a equidade, haja visto que cada indivíduo possui as próprias experiências e condições de acesso à escola. Todavia, a democracia pressupõe que a diversidade seja considerada e a mesma é obliterada quando o corpo docente perde sua tomada de decisões, focando apenas em formar cidadãos que possuam domínio em gramática, redação e cálculo.

A diluição desse discurso democrático se dá na falta de diálogo entre gestões escolares, docentes e discentes. Nessa verticalização de decisões, as demandas políticas ditam o cotidiano pedagógico (veja o projeto Escola sem Partido, que surge sob a justificativa de uma suposta "doutrinação ideológica").

Ao concluir o prefácio de seu ensaio, "Pedagogia do oprimido", Freire (1974) aborda o sectarismo como uma atitude que impede a libertação das pessoas em seu processo de autonomia. Um caso emblemático no Brasil recente é a criação do projeto nomeado "Escola sem Partido" no ano de 2015, que acusa os professores da suposta "*doutrinação ideológica*": uma maneira de cercear a liberdade de cátedra e impedir diálogos acolhedores em sala de aula. Casos de educadores que abordam temas tidos como "espinhosos" que foram perseguidos e expostos são recorrentes e proporcionam uma sensação de medo e insegurança.

As leis sobre a Educação são elaboradas por cidadãos que "*aparentemente*" não atuam em sala de aula, não vivenciam o cotidiano *in loco*, mas essas normatizações atingem toda uma comunidade escolar, uns mais, outros menos,

a depender do nível de consciência, no entanto, de forma vertical e sem o debate necessário.

A escritora negra norte-americana bell hooks enfrentou dificuldades nos “dois lados da trincheira”, enquanto aluna e professora. Na Universidade, não havia tanto acolhimento com os professores brancos e tampouco uma relação estreita com os colegas brancos. Entender sua condição de ativista na luta contra o racismo e ter sido empoderada por professoras negras foi um marco intenso em sua trajetória:

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (hooks, 2017, p.10).

A autora, escritora, professora e ativista comenta que suas professoras se engajaram na missão de conhecer a trajetória dos estudantes e suas demandas. Como citado anteriormente, a carga horária de um professor de educação básica em Santa Catarina é excessiva para obter uma folha de pagamento razoável (em média R\$ 4.000 por 30 horas semanais) e, a depender da disciplina, a quantidade de turmas é elevada. Mesmo com as condições não favoráveis, tentar adentrar no universo dos jovens é uma estratégia eficaz e pode transformar vidas: bell hooks é exemplo disso.

Apreciadora da obra de Paulo Freire, encontrando-o pessoalmente em um seminário de educação, hooks (2017) praticou em sua carreira a “pedagogia engajada”, na qual os/as estudantes precisam exercer uma liberdade crítica, focada na afetividade, na luta contra a desigualdade de gênero, raça e cor.

Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. [...] Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula (hooks, 2017, p. 31).

bell hooks (2017) reconhece as lacunas na obra de Freire quanto à pauta feminista e faz sua parte perante a uma luta tão válida. Mulheres sofrem opressões

da sociedade nas mais variadas esferas: na família, com ostensivos controles de comportamento: no trabalho, com assédio e questionamentos sobre suas habilidades e com o machismo estrutural que está configurado há séculos. O papel de hooks enquanto educadora foi trazer o feminismo para a universidade, trabalhando autoras negras e empoderadas, mesmo com a resistência da academia em acolher um assunto tão necessário.

Em suas obras, hooks (2017) destaca o poder do diálogo para um fortalecimento da relação entre professores e alunos, mesmo que esses atravessamentos sejam confundidos, em certas ocasiões, com um amor devotado. Seus pressupostos fortalecem a luta antirracista, que tanto é necessária num país de entranhas colonialistas.

No reforço dessa convivência na qual a liberdade de opinar, de estabelecer afetos e encontrar-se com seus pares é que se fomenta a base teórica de hooks:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (2017, p.174).

Um aluno torna-se incluído nos processos pedagógicos e se torna protagonista em seu processo de aprendizagem quando uma identificação com seus colegas e seus professores acontece. hooks (2017), em “Aprendendo a transgredir”, aponta que em suas salas havia poucas mulheres negras e no momento em que há o encontro com uma professora negra, houve uma identificação, pois as mesmas atravessaram lutas semelhantes para ocupar a academia.

Entendemos que o silenciamento de pautas, obliterando os debates, são uma forma de sufocar a democracia, pois a escola forma seres humanos que estão atuando e atuando em várias demandas da sociedade. Ainda sobre a obra de hooks:

No sexto capítulo do livro, “Essencialismo e experiência”, aborda como aluna(o)s de grupos marginalizada(o)s têm tido suas vozes silenciadas dentro das instituições de saber. hooks define uma estratégia pedagógica que assegure, por meio de diferentes ferramentas, que essa(e)s aluna(o)s possam falar e, para tanto, traz a necessidade de que suas experiências sejam relatadas a fim de produzir novas teorizações. Experiência, neste caso, sendo considerada a partir de um ponto de vista que não se subordina aos demais tipos de conhecimento, como os científicos (Oliveira, 2015, p. 3).

Enquanto os (as) professores (as) não se aprofundarem em pautas atuais, não haverá uma conexão com a realidade da juventude. Casos de professores (as) que são resistentes a diálogos envolvendo política, gênero, feminismo e desigualdade social são comuns, alguns(as) com medo do cerceamento institucional e outros (as) ignorando as mudanças da última década.

Outra possibilidade de problematização a ser discutida é a relação entre os assim chamados “diferentes sujeitos, culturas e povos”. Skliar (2003) apresenta o termo “banalização do outro”, no tocante ao lugar que os alunos ocupam nas classes. Debater a questão do racismo, por exemplo: educadores e educadoras que não debatem a questão da opressão, tendem a negar que o Brasil é um país extremamente racista devido a sua herança colonialista. E de que maneira a negação afeta a reflexão?

O racismo, em algumas narrativas escolares, é abafado em generalizações de estereótipos étnicos, sendo discutido apenas no dia da abolição da escravatura no Brasil, 13 de maio, ou no dia da consciência negra, 20 de novembro. A maioria da população do país é negra e não deve ser contada apenas a sua opressão e dominação. Valem as palavras de Skliar, mesmo que não estejam contextualizadas na discussão sobre racismo:

O pensamento ocidental continua tomando o outro pelo próximo, reduzindo o outro ao outro próximo. Reduzir o outro ao próximo é uma tentação um tanto difícil de evitar, pois a alteridade radical constitui sempre uma provocação e, portanto, está destinada à redução e ao esquecimento na análise da memória, é isso que chamamos de história. Porém, nesta gestão do próximo, fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar em qualquer momento (Skliar, 2003, p. 41).

Quem é esse “outro” que a escola anula?? É aquele ou aquela estudante que tende a ser um assunto “incômodo”, “um assunto oculto”, “um problema” a ser resolvido quanto antes. O autor cita com eloquência os casos de pessoas com deficiências:

Curriculares Nacionais (PCN, em adiante) do Brasil — Adaptações Curriculares (1999), esses outros com necessidades especiais que encontram nesse discurso uma estranha referência de unanimidade e igualdade na experiência de ser outros. A todos eles, como dizem Souza e Cardoso (2001) a escola deveria oferecer um programa curricular reduzido,

diminuído ou adaptado, para melhor atender às possíveis dificuldades encontradas por eles frente a exigência escolar (Skliar, 2003, p. 42).

Ao reduzir o conteúdo, deduzindo que o outro não consegue alcançar a habilidade, há uma suposição dos limites. Existem casos em Santa Catarina de alunos (as) que avançam os anos em processo de alfabetização, entretanto, é necessário ouvir as suas “vozes” e perceber seus valores, história de vida, ensinamentos e sua oralidade, um aspecto desvalorizado em meio ao processo de avaliação.

Carlos Skliar (2003) utiliza o termo “*alteridade radical*”: o outro que não sou eu, que está próximo apenas, e essa relação se dá na autossuficiência. Podemos nos utilizar do caso dos estudantes e das estudantes estrangeiras: estes sofrem xenofobia por expressiva parte dos colegas, que desrespeitam seus saberes. Entretanto, o significado e a gênese da palavra são ignorados nas mediações escolares e o tema é suprimido, não debatido e subentendido como algo superado.

4 “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica”

As diferentes bases de produção historiográfica são pontos relevantes de discussão sobre o ensino em História. O incentivo à pesquisa é uma habilidade que deve ser despertada de múltiplas maneiras. Considerando isso, de que forma é possível problematizar os procedimentos da historiografia se a BNCC limita a inovação e a criatividade? De que forma a criticidade é valorizada se os saberes são quantificados a todo momento? Aqui, permanece como pano de fundo aquele digamos “vício de origem”, que reiteramos desde o início dessas nossas análises: como problematizar quando problematizar é a norma?

Segundo Freitas (2018), podemos considerar de cunho neoliberal a concorrência estabelecida no âmbito educacional que valoriza os “melhores alunos”, os que obtêm resultados considerados satisfatórios conduzidos por professores que se inserem em tal sistema. A busca incessante por resultados positivos instrumentaliza o corpo escolar e privatiza as condições que o Estado deveria oferecer em sua totalidade.

Os critérios de avaliação como foco em classificar os melhores resultados pode indicar uma meritocracia, com foco em saberes objetivos pode tornar o trabalho

pedagógico excludente e antidemocrático. Podemos estabelecer os seguintes questionamentos: uma aluna que tem apreço pelo ensino de Artes se sente incluída numa prova do SAEB? Um aluno que tem interesse nos acontecimentos históricos locais, se sente contemplado numa avaliação basicamente baseada em raciocínio lógico matemático?

A influência neoliberal sobre o sistema educacional é evidente na maneira como as avaliações de larga escala, como o SAEB, moldam a prática pedagógica e a experiência escolar. A pressão por resultados positivos e a valorização de rankings criam um ambiente competitivo que privilegia a obtenção de números em detrimento da qualidade do ensino e da inclusão dos diferentes interesses e contextos dos alunos.

Essa abordagem pode transformar o trabalho pedagógico em um mero exercício de preparação para avaliações, excluindo áreas do conhecimento que não se encaixam nas métricas estabelecidas, como o ensino das Artes e a valorização dos conhecimentos locais.

A adoção de uma mentalidade utilitária e pragmática na educação, que visa preparar os alunos exclusivamente para o mercado de trabalho, ignora a importância da formação integral e da promoção de habilidades socioemocionais. A pressão por resultados e a competição entre instituições acabam por enfraquecer o papel da educação como um espaço de reflexão crítica e desenvolvimento pessoal.

Em vez de criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, o sistema atual tende a homogeneizar a experiência escolar, desconsiderando as subjetividades e os interesses individuais dos alunos. Os defensores dessas avaliações de larga escala pressupõem que esses saberes de interpretação de texto, gramática e matemática devem ser trabalhados nos primeiros anos de ensino fundamental.

Entretanto, os múltiplos saberes e a sensibilidade desses alunos não deveriam ser permeados pela perspectiva de alcançar números e resultados para a gestão escolar e destaque na política local. Outra face do sucateamento da educação pública é divulgar esses resultados numa competição desenfreada de qual instituição obtém “resultados satisfatórios”. Nega-se a subjetividade de cada indivíduo:

Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de

desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro (Freitas, 2018, p. 6).

As avaliações de larga escala explicitam a face neoliberal do ensino público que flerta com a iniciativa privada em seus incentivos fiscais. E como as obrigações intensas, professores infelizmente acabam se inserindo nessa competitividade: reduzindo os alunos a números e resultados exatos. São questões que acabam silenciando os alunos, que podem não se sentir protagonistas do seu processo de aprendizagem, pois outros são valorizados.

Segundo Bauer; Alarvase e Oliveira (2015, p.1375), “as avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes, influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados”. O direcionamento das habilidades a serem trabalhadas é latente, e a contextualização das aulas se pautam nessa sistematização dos saberes, em conteúdos que serão utilizados única e exclusivamente em avaliações objetivas.

Com esse modelo de avaliação, o SAEB atua desde os anos 1990 utilizando os resultados das avaliações para “avaliar a qualidade de ensino”, usando uma avaliação objetiva como parâmetro. Um professor em uma sala de aula, com mais de 30 pessoas, consegue avaliar utilizando apenas do recurso de múltipla escolha? Podemos pensar nos nexos dessa metodologia e como ela insere os estudantes numa normativa onde suas notas vão acarretar possíveis olhares de instituições privadas, de empresas que visam trabalhadores que não questionam as suas condições. Desta forma, Heleno preconiza que:

O utilitarismo e pragmatismo ficam estampados na concepção de educação adotada. A atuação dos estudantes das escolas públicas fica restrita a obtenção de empregos e na oferta de bens e serviços, não se discute a produção do conhecimento ou a própria precarização desses postos de trabalho. Exige-se que os estudantes possam produzir, evitando, em última instância, o desperdício de mão-de-obra (Heleno, 2017, p. 42).

As contradições da base colidem em diversos estratos, pois o documento infere que o desenvolvimento e as habilidades socioemocionais dos alunos serão valorizadas e levadas em consideração no processo de aprendizagem. As avaliações são o final do processo e possivelmente a etapa mais valorizada numa engrenagem que não se importa com as limitações, subjetividades e interesses dos jovens que se encontram nas escolas.

Se faz importante destacar a pressão que envolve esses “resultados positivos” no desenvolvimento dos planejamentos dos professores. Freitas (2018) entende que:

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (Freitas, 2018, p. 109).

As escolas públicas passam por esses atravessamentos neoliberais ao passo que seus profissionais são constantemente avaliados por gestores que são pressionados por seus superiores e resultados favoráveis são impostos às unidades escolares. Sem resultados não há olhares de atenção das autoridades. A sala de aula possui características variadas que tornam essa homogeneização uma função fundamental de uma educação antidemocrática.

Outra demanda que permeia o magistério é o conceito de “imparcialidade” imposto de maneira arbitrária. O recente cenário político brasileiro foi atravessado por diversas movimentações que ocasionaram transformações na maneira de construir a política. Os movimentos populares nas ruas em junho de 2013 colocando em xeque o poder Executivo, a criação do movimento intitulado “Escola sem Partido” acusando os professores de doutrinadores comunistas, o crescimento do engajamento popular em redes sociais como Facebook e Twitter que engajaram as discussões, o impeachment - golpe de Dilma Rousseff de 2016 e as eleições presidenciais de 2018 envolta de *fake news* são marcos temporais que se tornaram a manifestação de uma suposta insatisfação de toda população.

Pensar nos desdobramentos do discurso autoritário nos últimos onze anos em solo brasileiro é também “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (Brasil, 2017). Ou seja, é um aporte necessário para compreender a educação como forma de libertação e empoderamento de ideias. É na escola que os jovens conseguem expressar seus ideais de vida, opiniões, fragmentos de pensamentos e cercear mentes pensantes é o objetivo de leis que visam uma espécie de “mordaça”, o que resulta, segundo Freitas:

Neste quadro, é compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o “Escola sem Partido” (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial.¹⁶ Tais iniciativas têm uma mesma origem ideológica: o neoliberalismo, nos termos de J. Buchanan e de Hayek (2010) e Mises (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (Freitas, 2018, p. 28).

Condutas arbitrárias no âmbito pedagógico podem ser sentidas ao passo que conceitos básicos como “liberdade de expressão”, “liberdade artística e cultural”, contidos na Constituição Federal de 1988, são questionados por projetos que têm como premissa silenciar possíveis debates no espaço onde deveria ser plural: as salas de aula. Projetos que invalidam a Constituição Brasileira de 1988, como, por exemplo, o “Escola sem Partido” entram no contexto de uma tentativa de silenciar o diálogo existente nas escolas, ocultando críticas e opiniões que podem ser filmadas e tiradas do seu contexto a favor de personalidades da política local.

Segundo Penna (2016), “esse é o nível das discussões divulgadas pelo Escola Sem Partido: desqualificando o trabalho complexo de pensadores importantes 96 através do recurso não da crítica, mas da calúnia e da difamação de cunho pessoal” (p.95-96). A discussão acerca das “liberdades individuais” que são supostamente vilipendiadas enquanto aulas promovem o debate com criticidade sobre gênero, religião, política, entre outros, recai no que seria essa autonomia. Não é possível promover um ambiente de cooperação, compartilhamento de opiniões, direito de escolhas se indivíduos tendem a atentar contra a produção de conhecimento.

A relação diária entre professores e alunos, amparada por lei, parte do pressuposto democrático no qual a pluralidade de pensamentos deve coexistir, numa fruição constante de saberes. Distorcer estudos e narrativas acerca da ação pedagógica apontando os profissionais da educação como “doutrinadores” e “nefastos”, criar canais de “denúncias”, filmar aulas sem o consentimento dos presentes e cercear as correntes de pensamento das ciências humanas são atitudes que se configuram como “não democráticas” e fomentam o pensamento negacionista e revisionista.

Não é incomum nos depararmos com notícias de cidades brasileiras que tentam reavivar o Projeto Escola sem Partido (EsP), numa contradição que fere a Carta Magna de 1988. Os defensores da EsP alegam que a educação que o estudante recebe em casa não deve se submeter a outras subjetividades e que a crença individual não necessita de intervenção externa. No entanto, entrar em contato com conhecimentos diversos não é garantia do desmoronamento imediato das ideias formadas. E o contrário é um processo natural em pessoas que se encontram em idade de desenvolvimento.

Quando setores da sociedade civil, lideranças religiosas, poder Executivo e Legislativo projetam no professor todo o ideal catastrófico dos maus resultados quantitativos, quando se repudia correntes de pensamento que entram em choque com o liberalismo econômico e cerceia possíveis reflexões filosóficas, observa-se que a educação se torna uma espécie de mercadoria, conceito que os autores ressaltam:

[...] a mercantilização da educação é sincrônica à sua mercadorização; ou seja, à transformação da esfera educacional em nicho de mercado. Nesse, tanto a educação escolar em si, como processo pedagógico, quanto suas ferramentas subjacentes (materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino e outros) passaram a ser trocados pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor (Motta; Andrade, 2020, p. 6).

Uma educação voltada para a “mercadoria” se mostra na falta de criticidade, de diálogos possíveis para a desconstrução de perspectivas prontas e impostas. Uma escola silenciada se dá no cerceamento de opiniões, de estudantes que são vozes ativas, mas são atravessados por interesses meramente ideológicos de uma extrema-direita que determina o que acusa em terceiros: o direcionamento do pensar.

Podemos refletir aqui no sentido que a escola se projeta: se tornar uma fábrica de resultados considerados positivos na esfera quantitativa, desconsiderando as verdadeiras habilidades socioemocionais dos estudantes e professores, numa disputa de poderes. E os saberes obliterados, afunilando o currículo de forma que os conteúdos são escolhidos porque não incomodam a uma classe privilegiada que não tolera questionamentos e reflexões que possam colocar sua existência em xeque.

Theodor Adorno (1951, p. 123) nos traz a seguinte reflexão sobre o conceito de liberdade e conseguimos aplicar a mesma na práxis pedagógica: “a liberdade não consiste em escolher entre branco e preto, mas em escapar a toda a alternativa pré-

estabelecida”. Equilibrar as discordâncias de pensamentos, mediando quando for necessário, deixar ideias fruírem é possível quando o exercício do pensar não é podado ou desmoronado por interesses mercadológicos.

Nesse sentido, a Base (Brasil, 2017) impõe um paradoxo significativo ao mesmo tempo, em que promove a problematização dos procedimentos historiográficos, limita a inovação e a criatividade necessárias para tal tarefa. A BNCC busca padronizar o ensino, impondo estruturas fixas e avaliações quantitativas que tendem a sufocar o desenvolvimento de uma criticidade genuína. A problematização, que deveria ser um meio de questionar e ampliar o entendimento dos processos históricos, acaba se tornando uma prática superficial, pois é realizada dentro de parâmetros previamente estabelecidos, o que pode esvaziar seu potencial transformador.

Esse "vício de origem" mencionado anteriormente, se refere à contradição inerente ao sistema: a crítica é encorajada, mas dentro de limites que, na prática, inibem a verdadeira reflexão crítica. Ao colocar a problematização como uma norma, a BNCC cria uma situação em que o questionamento se torna um exercício formal, desvinculado de uma prática efetivamente crítica.

A produção historiográfica, que deveria ser um campo de constante renovação e debate, periga ser reduzida a uma mera reprodução de conteúdos já consagrados, sem espaço para a emergência de novas perspectivas ou para a contestação das narrativas predominantes.

Finalmente, o incentivo à pesquisa e à inovação no ensino de História se vê aprisionado por um sistema que, ao tentar controlar e quantificar o saber, impede que ele se desenvolva plenamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema que norteia a dissertação surge das inquietações enquanto professora na educação básica e diálogos com os/as colegas de área. O desafio em vivenciar processos pedagógicos que sejam significativos é influenciado pelas leis que são impostas sem a devida problematização, diluindo movimentos de resistência sob a ótica de projetos inconstitucionais, como a EsP.

As análises dos documentos e a reflexão crítica sobre sua implementação proporcionaram uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades envolvidos na adaptação dos currículos à BNCC, desde os seus debates e implementação.

Também pudemos mostrar, em alguma medida, a possível discrepância, entre as intenções curriculares e a realidade pedagógica cotidiana, evidenciando a necessidade de uma maior formação e suporte para os educadores, bem como de uma reflexão contínua sobre a adequação das práticas pedagógicas às exigências curriculares. A reprodução das habilidades de forma imposta é uma das contradições analisadas.

O enfoque das análises se deu, especialmente, às implicações pedagógicas e políticas para o ensino de História no Ensino Fundamental. Com o auxílio das decomposições imagéticas, desvelamos como a BNCC pode, de forma subjacente - isto é, de forma inconsciente, mas ativa - para refletir e fomentar uma discussão da educação antidemocrática.

Ao decompor as competências estabelecidas para o ensino de História, demonstramos que a BNCC, ao buscar uma padronização curricular, pode limitar a autonomia dos professores e restringir a capacidade das escolas de adaptar o ensino às necessidades e contextos específicos de seus alunos. Essa centralização curricular, além de reduzir a flexibilidade pedagógica, pode promover uma abordagem bancária e prescritiva da educação, onde os estudantes são vistos meramente como receptores passivos de conhecimento, em vez de participantes ativos e críticos do processo educativo.

Um aspecto encontrado nas análises acerca da BNCC são um demonstrativo da falta de diálogo: a falta de formações, bibliografia atualizada, infraestrutura adequada nas unidades de ensino e discussões com os profissionais da

área sobre as problematizações da historiografia tradicional. Se faz necessária essa discussão, todavia sem o aporte necessário, tais pressupostos podem recair em achismos, negacionismos e revisionismos.

Entendemos que, de acordo com estudiosos e leis educacionais, os estudantes encontram-se em fase de desenvolvimento e suas vivências, demandas, dilemas e com a BNCC suas inquietações são reduzidas num currículo engessado e normatizado. E tal normatização não dá conta das discussões que possam apontar para o caminho da criticidade. possivelmente, essa postura perscrutadora não seja de uma forma uniformizada ou imposta, tornando-se um paradoxo inevitável.

Sinalizamos, modestamente, como mudanças políticas e pressões reacionárias, disfarçadas de conservadoras, podem ter moldado a BNCC, reforçando uma visão de mundo que perpetua as desigualdades de classe, raça e gênero. As recentes movimentações políticas e sociais, incluindo iniciativas como o "Escola sem Partido", revelam um cenário de crescente cerceamento da liberdade docente e de imposição de uma visão unilateral e autoritária sobre o que deve ser ensinado e discutido.

A educação, em lugar de ser um espaço de empoderamento e expressão crítica, está sendo moldada por interesses antidemocráticos que buscam limitar a diversidade e a liberdade de pensamentos e saberes. Saberes esses que, possivelmente, podem ser reprimidos e direcionados a uma lógica de competição por resultados, colocando alunos, professores e gestores a prerrogativas de análise quantitativa.

Portanto, é imperativo que se busque uma reavaliação das políticas educacionais e das práticas avaliativas para garantir que a educação possa verdadeiramente cumprir seu papel de formação crítica. Reavaliação essa que deve ser de maneira horizontal e possivelmente democrática, envolvendo toda comunidade atuante na escola.

É urgente a promoção de um ambiente educativo que valorize a diversidade de saberes, e que essa diversidade não seja reduzida a uma lógica eurocêntrica que coloque os outros como algo "exótico" ou "diferente do padrão". O respeito às particularidades dos alunos estimula a reflexão crítica, ao invés de simplesmente buscar a conformidade com padrões quantitativos e enviesados. São caminhos para

uma possível construção de uma educação mais democrática, inclusiva e emancipadora.

Paulo Freire (1974), bell hooks (2017) e Anísio Teixeira são exemplos de que a emancipação dos sujeitos é tangível, saindo do campo do planejamento e encontrando as salas de aula, promovendo a antítese à educação antidemocrática. Freire é autor alvo dos defensores da educação antidemocrática, questionado justamente por pessoas que não se dignaram a refletir sobre as suas obras e o seu legado.

A pesquisa da dissertação foi composta por uma investigação e suas considerações sobre o tema proposto. Sendo assim, propõe caminhos para a sua continuidade posterior e aprofundamento dos questionamentos estabelecidos. O estudo procurou delinear conceitualmente, buscando a literatura científico-acadêmica nacional, sobre apontamentos acerca da educação antidemocrática. No segundo momento do texto, a BNCC foi descrita no contexto da sua elaboração e estruturação e por fim, apontamos elementos que possivelmente apontam elementos antidemocráticos dentro do componente de História.

Por consequência da mudança de foco do problema, escassez de tempo e recursos financeiros, a presente pesquisa apresentou suas limitações e pretende, no futuro, aprofundar os estudos do tema com a metodologia da Teoria Crítica. Todavia, seus apontamentos podem ser um recurso para a compreensão de que a educação brasileira está enfrentando atravessamentos antidemocráticos e ideais neoliberais que influenciam e pressionam professores e alunos. Destarte, a democracia brasileira é atacada desde a sua tumultuada concepção, e um recorte dos últimos onze anos foi analisado para a compreensão da Base Nacional Curricular Comum.

Nessa compreensão de que os interesses capitalistas e neoliberais fazem parte do tecido da Base, é possível relacionar a falta de autonomia na práxis pedagógica com as exigências de um sistema que visa rendimentos de nota e desempenho, desprezando a pluralidade de saberes e múltiplos interesses dos alunos.

A BNCC possui como “aspiração” a aplicação das habilidades no cotidiano desses alunos, num possível propósito de empoderamento. Todavia, o curso da dissertação demonstra que há interesses da iniciativa privada em instrumentalizar

esses saberes adquiridos para que a maioria dos indivíduos entre no mercado de trabalho, repetindo essa lógica de resultados sem a contestação dos mesmos.

Outro ponto discutido é a aplicação das provas em larga escala que medem os índices de aprendizado, padronizando a escola em números e servindo para a implementação de avaliações e busca de recursos para as unidades escolares. Mas se torna importante apontar que essas provas priorizam habilidades em linguagens e matemática, subjugando as outras áreas de conhecimento da própria BNCC.

O estudo da História e demais áreas de conhecimento se aliam nessas percepções e como tais, deve fazer parte de um projeto discutido com todos que fazem parte da escola. Essas discussões podem promover a espontaneidade, o interesse pela pesquisa, reflexões e discussões sobre como as imposições verticais afetam o cotidiano daqueles que devem ser os protagonistas do processo de aprendizagem. Também percebemos, ao longo das leituras, que reformas educacionais impostas a toque de caixa são parte do projeto de sucateamento da educação.

Logo, é visível que temas necessários como diversidade, gênero, movimentos sociais e religiosidades possivelmente são inseridos de maneira rasa ou genérica, alguns intocáveis por conta de setores da política. E o conhecimento acaba sendo pautado por um currículo extenso que não privilegia a profundidade que as pautas merecem.

A presente pesquisa pretende, em outro momento futuro, superar a própria crítica à BNCC: formular questionários sobre as percepções da base alcançando alunos e professores, transformando o trabalho no diálogo que enalteça o coletivo.

Os artigos analisados, em sua maioria, fazem parte da literatura nacional de âmbito científico e acadêmico, com ampla maioria de profissionais atuantes em sala de aula. Esses mesmos profissionais demonstram suas objeções, alternativas e pesquisas relevantes para a discussão de uma formação crítica e atuante.

Não nos enganemos. Toda práxis pedagógica possui uma intencionalidade e um atravessamento implícito ou explícito. Almejamos aos profissionais da educação e alunos que haja espaço adequado - tanto cronológico, quanto estético - para explorar capacidades que acabam sendo reprimidas por interesses subjetivos à realidade enfrentada. Refletir sobre nossas práticas se faz necessário, tornando a educação para “a contestação e para a resistência” (Adorno, 2020).

Possivelmente, os caminhos para uma educação que promova a conscientização e a criticidade seja árduo e atravessado pelo cenário atual, que implicitamente impõe o seu ponto de vista nas leis. Todavia, a educação tem fundamental importância na promoção da cidadania e não deveria ser instrumentalizada para a legitimação de interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

Adorno, Theodor W. **Educação e Emancipação**. trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Adorno, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Unesp, 2019.

Adorno, Theodor W. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015.

Adorno, Theodor W. **Mínima moralia**. Arte e Comunicação. Lisboa: 1951.

Antunes, André. **A quem interessa a BNCC?** 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 01 maio 2024.

Bardin, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

Bauer, Adriana; Alavarse, Ocimar Munhoz; Oliveira, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 41, n. , p. 1367-1384, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201508144607>. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2024

Brasil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 set. 2021.

Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Bouth, R. N. de S. **Avaliação docente antidemocrática**: influência na prática pedagógica. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 20, n. 2, 2013. DOI: 10.5335/rep.2013.3562. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3562>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Canarin, Guilherme Orestes; BEM, Diego Quadras de; SILVA, Alex Sander. **Educação e condição humana: constelações formativas em tempos de pandemia**. In: VII SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E SOCIEDADE, 7., 2021, Criciúma. Anais [...] . Criciúma: Unesc, 2021. p. 1-6. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/filosofia/article/view/6758/5758>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Carvalho, Larissa Ribeiro Viana de. **Por dentro da BNCC**: um olhar para o letramento matemático. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Costa, Regina Alice Rodrigues Araújo. **Da emergência de um movimento à configuração de um programa: o Escola Sem Partido na atual sociedade brasileira**. 2020a. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37639>. Acesso em 05 jun 2024.

Dória, Cristiano Cardozo. **Primeiros passos em estatística com alunos do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental como contribuição para formação de cidadãos críticos**. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/225283>. Acesso em: 05 maio 2024.

Fialho, Nadia Hage; Oliveira, João Danilo Batista de. **Anisio Teixeira, Sistema de Educação e Democracia**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 43, p. 1-21, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.257567>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GJsyK8DqNwqfvBMJzhxZ9rB/#>. Acesso em: 08 jul. 2024.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Freitas, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

Freitas, Fabrício Monte; Silva, João Alberto da; Leite, Maria Cecília Lorea. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. Currículo Sem Fronteiras, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 857-870, set/dez 2018. Trimestral. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.html>. Acesso em: jun de 2024

Freitas, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 18 jun. 2024.

Freitas, Luiz Carlos **UNIBANCO pauta reforma do Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/26/seminario-unibanco-pauta-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

Gomes Junior, Cleonildo Mota. **A ideologia do movimento escola sem partido**. Educa: Revista Multidisciplinar em Educação, [S.L.], v. 7, n. 17, p. 619, 29 ago. 2020.

Heleno, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes., 2017. 283p.

Libâneo, José Carlos; Alves, Nilda (Org.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. [S.l.]a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MEC. **Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho, destaca homologação da BNCC**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MEC, Ministério da Educação. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE**. [S.l.]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Coopera%C3%A7%C3%A3o,%20comerciais%20sociais%20e%20ambientais..> Acesso em: 05 jun. 2024.

Miguel, Luis Felipe. **Uma polarização assimétrica e perene**. 2022. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2022/10/20/uma-polarizacao-assimetrica-e-perene/>. Acesso em: 03 mar. 2024

Mota, Paula Alexandra; Dublante, Carlos André Sousa. **Eleições de gestores em imperatriz: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades**. Concilium, [S.L.], v. 23, n. 17, p. 630-652, 27 out. 2023. Uniao Atlantica de Pesquisadores. <http://dx.doi.org/10.53660/clm-2188-23q27>.

Motta, Vânia Cardoso da; Andrade, Maria Carolina Pires de. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 41, p. 1-12, jan. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.224423>.

Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2024.

Oliveira, Cecília Soares Oliveira. **Conhecendo bell hooks**. In. Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.34, p.219-222, jan./jun. 2015.

Penna, Fernando. **Ódio aos professores**. In. A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

Pucci, Bruno. **Expressividade estética e decomposições imagéticas na contemporaneidade**. Criar Educação, Criciúma, v. 13, n. 1, p. 1-19, 23 fev. 2024.

Fundacao Educacional de Criciúma- FUCRI.

<http://dx.doi.org/10.18616/ce.v13i1.7881>.

Rosas, Agostinho da Silva. **Por uma epistemologia da criatividade libertadora:**

entre atualidade brasileira e prática da liberdade. Revista de Informação do Semiárido, Angicos, v. 1, n. 1, p. 1-20, jan. 2013. Disponível em:

https://periodicos.ufersa.edu.br/risa/article/view/3144/pdf_5. Acesso em: 01 abr. 2023.

Santos, Elielsom Oliveira dos. **O movimento todos pela educação e a contrarreforma do ensino médio**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de O Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/greyc/Downloads/Elielsom_Oliveira_dos_Santos_EPSJV_Mestrado_2020%20(2).pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

Santos, Cristiane Geralda dos. **Avaliação da aprendizagem: inclui ou exclui?**. 2008.

47 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32279/1/Monografia%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

Saviani, Dermeval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicologia Escolar e Educacional, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 653-662, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/>. Acesso em: 01 maio 2024.

Silva, Alex Sander da; Canarim, Guilherme Orestes; Cipriano, Karoline. **Educação e produção do conhecimento nos processos pedagógicos**. II Seminário De Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 3., 2019, Criciúma. Anais [...] . Criciúma: [S.l.], 2019. p. 1-3.

Silva, Samira da; Zamparetti, Bruna Cataneo. **Revisionismo, história e negacionismo**: uma análise a partir das produções midiáticas do Brasil paralelo. 2021. 33 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Graduação em Licenciatura em História, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/d1401c14-5809-4d8a-a5d7-ac5202e45192/content>. Acesso em: 07 ago. 2024.

Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da. **BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 41, p. 91–106, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6776. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Skliar, Carlos Bernardo. **A educação e a pergunta pelos Outros**: diferença, alteridade, diversidade e os outros .:outros::. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Souza, Francisco Overlande Manço de. **Sinergia entre espaços formativos**: enlace entre Educação Popular e Escola Pública no horizonte do inédito viável Freireano. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20828>. Acesso em: 04 abril 2024