

## **A apropriação do princípio de respeito aos saberes na BNCC e suas implicações no ensino de Arte<sup>1</sup>**

### **The appropriation of the principle of respect to diverse knowledge in the Brazilian BNCC and its implications for the teaching OF Art**

Carlos Eduardo Bittencourt Gomes <sup>2</sup>

Luiz Fernando Ribas <sup>3</sup>

Margarida Gandara Rauen (Margie)<sup>4</sup>

#### **RESUMO**

Neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa bibliográfica iniciada quando percebemos que a deturpação de posturas da educação popular acarreta um problema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018) e em materiais didáticos com ela alinhados, destacando o aspecto de gênero. Partimos da hipótese de que, se ocorre, na BNCC, a apropriação do princípio freireano de respeito aos saberes, ele não é efetivado em recursos didáticos. Inicialmente, revisitamos alguns sentidos do respeito aos saberes em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), a fim de relacioná-los com os conceitos feministas de androcentrismo (PERROT, 2007; BOURDIEU, 2012) e discriminação interseccional (GONZALEZ, 1980/2019; CRENSHAW, 2002; CARNEIRO, 2011; AKOTIRENE, 2019). Na segunda parte do texto, apontamos contradições existentes na BNCC e, na terceira parte, com delimitação no ensino de Arte, analisamos a deturpação da noção freireana de respeito aos saberes em materiais didáticos implementados nas escolas públicas do ensino médio do Paraná em 2020, no contexto da pandemia.

**Palavras-chave:** Gênero. Feminismo. Androcentrismo. Pedagogia. Saberes.

#### **ABSTRACT**

This article presents the results of a bibliographic survey that was started as we realized that the misrepresentation of popular education concepts poses a problem in the Brazilian National Curriculum Base (BNCC - BRASIL, 2018) and in the didactic manuals that drawn on it, especially about gender. We have argued that both the BNCC and didactic resources appropriate Paulo Freire's principles of respect to diverse knowledge without mentioning him. Firstly, we review some meanings of respect to knowledge in the book *Pedagogy of Autonomy* (FREIRE, 1996) to connect them with the feminist concepts of androcentrism (PERROT, 2007; BOURDIEU, 2012) and intersectional discrimination (GONZALEZ, 1980/2019; CRENSHAW, 2002; CARNEIRO, 2011; AKOTIRENE, 2019). In the second part of the text, we point out the contradictions that are found in the BNCC. In the third part, we focus on Art

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa de mestrado em andamento de Carlos Eduardo Bittencourt Gomes e considerações provenientes da dissertação de Luiz Fernando Ribas (RIBAS, 2021), ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de Educação, Cultura e Diversidade. E-mail: kdubgomes@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Mestre em Educação (UNICENTRO). É pedagogo e arte-educador. Vinculação institucional: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: feeribas@hotmail.com.

<sup>4</sup> Doutorado e pós-doutorado na Área de Artes. É professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de Educação, Cultura e Diversidade. E-mail: margie@unicentro.br.

teaching and analyze the misrepresentation of Freire's principle of respect to the various types of knowledge in didactic resources that were launched for the public high schools of Paraná in the context of the pandemic since 2020.

**Keywords:** Gender. Feminism. Androcentrism. Pedagogy. Diverse Knowledge.

### **Saberes, respeito e a BNCC**

Em sintonia com os debates internacionais sobre diversidade cultural nos anos 1990, Paulo Freire expandiu suas reflexões sobre ética e direitos humanos, culminando no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996). Preocupado com os danos da ética do mercado neoliberal, o mestre alertava: “Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 1996, p. 22). Nada mais atual:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 33).

Em termos da experiência cultural e das lutas mundiais feministas por respeito aos direitos humanos, o pensamento de Freire dialoga com obras nacionais e estrangeiras. Nos anos 1980, por exemplo, Lélia Gonzalez analisara a subordinação do negro e, particularmente, a violência simbólica contra mulheres negras e o seu alijamento social na cultura brasileira (GONZALEZ, 2019). Também há aproximações entre Freire e Pierre Bourdieu quando ambos criticam os mecanismos que reforçam das desigualdades sociais (RAMOS, 2020). Para Bourdieu, a subalternidade é consequência de práticas culturais perpetuadas por meio do *habitus* de dominação masculina nas sociedades patriarcais: “A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas” (BOURDIEU, 2012, p. 44). O *habitus* implica manter os homens em um *status* privilegiado e em primeiro plano nas esferas sociais e políticas, com a premissa de serem os mandantes, os definidores, enquanto as mulheres os assistem. A fala das mulheres é desconsiderada de uma forma socialmente naturalizada e as próprias dominadas, quando ignoram esse processo da cultura patriarcal, tendem a aceitar a condição subalterna como legítima, sem compreender o caráter arbitrário com que se constroem as práticas hierarquizadas em um mundo androcêntrico. Assim são determinadas as classificações daquilo que pertence ou não a cada gênero, seja nas relações de trabalho, de comportamento, de vida social etc. Tudo dentro de um campo hierarquizado no qual a dominação masculina se perpetua:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Bourdieu nos aponta que nesta divisão cabe aos homens “[...] realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem

falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida.” (BOURDIEU, 2012, p. 41). Por outro lado, na qualidade de posicionadas em segundo plano, as mulheres

veem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes (BOURDIEU, 2012, p. 41).

Kimberlé Crenshaw expõe os processos de discriminação interseccional e a percepção das múltiplas camadas de alijamento relacionadas a gênero, origem étnico-racial e classe social em processos de exclusão (CRENSHAW, 2002). Crenshaw denuncia a problemática da separação das lutas antirracistas e de anti-discriminação de gênero. Ela propõe associar o combate a essas discriminações porque, separadamente, corre-se o risco de manter alguns grupos invisibilizados, fora do alcance das ações de políticas e legislações criadas para, supostamente, a proteção de todas contra tais marginalizações. Em diversos países já existe

[...] proteção legal contra as discriminações racial e de gênero. No entanto, quando as leis não preveem que as vítimas da discriminação racial podem ser mulheres e que as vítimas da discriminação de gênero podem ser mulheres negras, elas acabam não surtindo o efeito desejado e as mulheres ficam desprotegidas (CRENSHAW, 2012, p. 8-9).

Ou seja, a discriminação interseccional atua de forma acumulativa, sendo imprescindível

reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero. Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam (CRENSHAW, 2012, p. 8).

Esse contexto de discriminação ou de discriminações se favorece de um meio estrutural que dificulta a sua visibilidade, visto que “forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação.” (CRENSHAW, 2002, p. 176). Nessa seara, após a morte de Freire (1997), sociólogas feministas brasileiras como Sueli Carneiro (2011) ampliaram os debates antirracistas e antissexistas.

Essas breves conexões refletem a abrangência do pensamento de Freire e de seus ideais de equidade e rejeição a todas as formas de discriminação: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 40).

Embora Paulo Freire não seja citado na BNCC, as prerrogativas de respeito estão claramente colocadas no texto, a começar pela competência geral para a Educação Básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Enquanto o substantivo “saberes” é utilizado 55 vezes na BNCC, conforme verificamos com a ferramenta de busca do Word, “respeito” ocorre 125 vezes, sobretudo no sentido não

discriminatório: “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Percebe-se, porém, que o sentido freireano de respeito aos saberes é justaposto ao uso de saberes como sinônimo de conhecimentos, sem aprofundar a noção de identidades, fato amplamente debatido em relação à omissão da categoria gênero no texto (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020). De que modo educadores promoverão discussões e estudos qualitativos sobre o respeito às diversidades se a BNCC (2018) não enfatiza o trabalho de percepção às diferentes identidades? Sabe-se que a própria construção do documento foi afetada por preceitos ultraconservadores e na imposição de ideais discriminatórios naturalizados.

Um dos exemplos de polêmica com a qual as discussões sobre gênero e orientação sexual estiveram envolvidas foi o movimento de repúdio à inclusão dos temas na então terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018). Membros da bancada conservadora no Congresso Nacional foram responsáveis pelo movimento contra a chamada “ideologia de gênero” na 3ª versão do documento, objetivando a interrupção imediata do trâmite da BNCC, até que as referências aos temas fossem removidas.<sup>5</sup> Consequentemente, menções relativas a gênero e orientação sexual, até então explícitas na 2ª versão, foram excluídas do documento final.

Tais interferências, embasadas em preceitos ultraconservadores, objetivam propagar concepções desatualizadas de família, em que predomina a lógica androcêntrica. Além disso, a subalternização dos temas relacionados às diferentes identidades de gênero reforça o androcentrismo também no campo da escola, onde o *habitus* se desvela em todas as ações curriculares. Na versão homologada da BNCC (2018), cuja redação foi suprimida e simplificada, engendrando a ambiguidade de definição do que se entende como passível de problematização na escola para efeitos de ruptura com culturas de discriminação (RIBAS, 2021), conforme consta na Quadro 1.

**Quadro 1: Comparação entre o texto da penúltima (BRASIL, 2016) e última versão da BNCC (BRASIL, 2018).**

COMO ERA - 2017	COMO FICOU - 2018
<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.</p>	<p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>

Fonte: Quadro elaborado por Luiz Fernando Ribas.

A exclusão dos temas, uma forma de limitar o alcance do respeito pleno à diversidade cultural, foi orientada a partir de concepções binárias e androcêntricas de mundo, acarretando a marginalização e subalternização de identidades de gênero divergentes do padrão no qual a heterossexualidade e a dominação masculina (BOURDIEU, 2012) se tornam a norma, ao

<sup>5</sup>Dados coletados no site: <https://catracalivre.com.br/educacao/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-bncc/>.

contrário do entendimento explicitado na Declaração Universal da Diversidade Cultural (DUDC – UNESCO, 2002):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3).

A BNCC, portanto, neutraliza preceitos básicos expostos na Constituição Federal (1988), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Universal da Diversidade Cultural (DUDC - UNESCO, 2002), que em seu Art. 1º reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade, benéfico para as diferentes gerações.

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002, p. 3).

Ao desconsiderar a importância da Diversidade Cultural como fator fundamental para a construção de currículos escolares inclusivos e para o alcance de competências que o próprio documento situa como necessários, a BNCC (2018) ignora a realidade do país no tocante às desigualdades e suas consequências. Os elevados índices de violência registrados no Brasil (CERQUEIRA *et al.*, 2020) espelham uma sociedade na qual ações educativas de fomento à difusão do respeito aos direitos humanos são urgentes para conter todas as formas de discriminação que motivam feminicídios e crimes contra pessoas LGBTQIA+. Estudos recentes também discutem as consequências amplas do racismo estrutural, dos preconceitos e da interseccionalidade na esfera do trabalho:

[...] estudos da Demografia analisaram principalmente os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) segmentando como perfil populacional com maior marginalização nos espaços de trabalho mulheres com baixa escolaridade, etnia negra ou parda, inscritas em territórios marginalizados e com predominância de ocupações voltadas ao cuidado, ao trabalho doméstico ou a outras ocupações perpassadas por vínculos trabalhistas informais [...] os pesquisadores da Educação e Interdisciplinaridades contribuíram com a proposição de uma agenda educativa libertadora, capaz de expandir as concepções de profissão e mundo do trabalho para o diverso, em vez da limitação binária, em favor de um espaço dialógico e inclusivo nas instituições educativas e demais instâncias sociais. [...] Em relação às práticas violentas evidenciadas nos estudos frente aos LGBTQs, verificou-se a violência, por meio de agressão física e assédio implícito com piadas, como a prática predominante [...] outro aspecto indicado foi o estigma social que se fez presente por tentativas de classificar como desviantes ou patológicas as identidades diversificadas, o que também aconteceu com os sujeitos que vivem com HIV/AIDS. (CORTEZ *et al.* 2019, p. 7 e 9).

Crenshaw (2002), ao cunhar o conceito de interseccionalidade, objetivou demonstrar as diferentes sobreposições de preconceito ao qual as mulheres negras são expostas. Se a mulher, por si só, já sofre o preconceito de gênero, a mulher preta ainda lida como o preconceito de raça, o que repercute em inúmeras ausências de oportunidades e subalternização em diversos aspectos, como, por exemplo, na história da arte. A interseccionalidade é óbvia nas diversas camadas de preconceito que são atribuídas às pessoas em decorrência de distintas formas de

discriminação às quais são expostas, seja por gênero, raça, classe social e/ou condição física, resultando em múltiplas desvantagens:

Tal conceito [de interseccionalidade] é uma sensibilidade analítica, pensadas por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focada nos homens negros (AKOTIRENE, 2019, p. 18).

Embora a compreensão do conceito de interseccionalidade possa ser ampliada, vale ressaltar que o termo se funda exatamente nas lutas do feminismo negro, uma vez que “[...] a pessoa mais desrespeitada da América é a mulher negra. A pessoa mais desprotegida da América é a mulher negra. A pessoa mais negligenciada da América é a mulher negra.”<sup>6</sup> Sendo assim, o critério da interseccionalidade facilita expor objetivamente as diferenças existentes entre os agentes até mesmo dentro de um único movimento social, permitindo a identificação da “[...] discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras” (CRENSHAW, 2002, p. 8).

Nesse sentido da realidade social, o pensamento inclusivo de Paulo Freire, antecipando os preceitos difundidos pela UNESCO (2002), e as demais teorias dedicadas à defesa da equidade (BOURDIEU, 2012; CRENSHAW, 2002; CARNEIRO, 2011; GONZÁLEZ, 2019; AKOTIRENE, 2019) se contrapõem às ambiguidades presentes na BNCC (BRASIL, 2018), cujos empréstimos deturpados da educação popular freireana reverberam nos recursos didáticos que a implementam.

### **O programa aula Paraná: saberes sem diversidade**

Dadas as referências já consideradas, foi analisada a diversidade de gênero no repertório das linguagens artísticas nas aulas da terceira série do Ensino Médio referentes ao ano letivo de 2020, ofertadas aos alunos da rede básica de ensino do estado do Paraná através do programa denominado Aula Paraná.<sup>7</sup> Em razão da pandemia da Covid-19 e da necessidade do distanciamento social, desde março de 2020, o ensino remoto implantado no Paraná consistiu de aulas gravadas pela Secretaria de Estado da Educação viabilizadas através da TV aberta, *Youtube*, Aplicativo Aula Paraná e plataforma *Google Classroom*. Também foram disponibilizados slides das aulas, atividades na plataforma e os impressos chamados Trilhas de Aprendizagem, para estudantes sem acesso adequado às mídias. A carga horária deste ano letivo foi cumprida por meio do ensino remoto depois da suspensão das aulas presenciais pelo Decreto Estadual n. 4.258, a partir de 20 de março.<sup>8</sup>

O cotidiano escolar foi radicalmente mudado com as Aulas Paraná, pois muitas foram as adaptações necessárias nos componentes curriculares e no planejamento institucional, com a reavaliação e até mesmo a reformulação dos documentos norteadores do trabalho, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e o Plano de Trabalho Docente (PTD), que precisaram ser completamente ajustados ao sistema padronizado. A autonomia dos professores e da instituição foi afetada profundamente. A padronização interferiu até mesmo na grade curricular e um exemplo foi a diminuição, pela metade, da carga horária da disciplina Arte no Colégio Santo Antônio da cidade de Imbituva - PR, onde o primeiro autor trabalha.

---

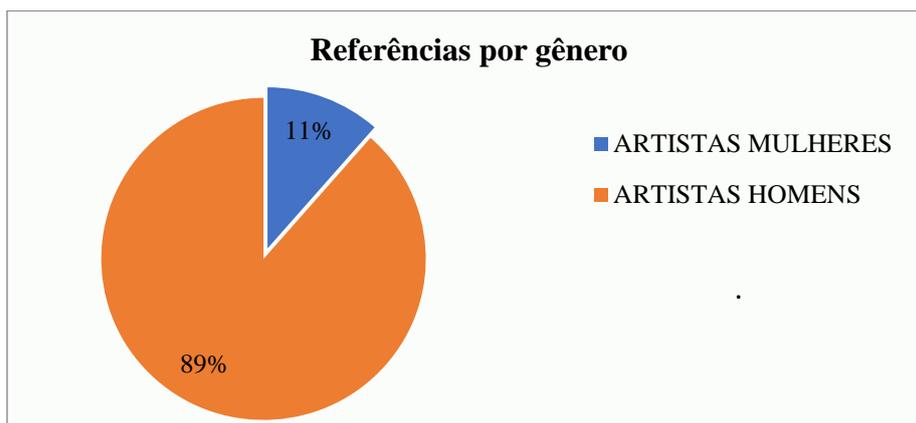
<sup>6</sup> Trecho do discurso de Malcom X (1925-1965) extraído do videoclipe da música “Don’t hurt yourself” do álbum visual “Lemonade” (2016) da artista estadunidense Beyoncé, que narra a submissão vivenciada pelas mulheres negras em um contexto no qual o privilégio das brancas é sobreposto ao das mulheres pretas.

<sup>7</sup> O acervo de aulas, com acesso aberto, está disponível no site [http://www.aulaparana.pr.gov.br/arte\\_3ano2020](http://www.aulaparana.pr.gov.br/arte_3ano2020)

<sup>8</sup> Decreto disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068>.

Os materiais das trinta e três aulas da disciplina Arte da terceira série do Ensino Médio disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação foram o recorte desta pesquisa. A análise dos materiais didáticos do Aula Paraná buscou identificar a ocorrência de artistas por gênero e, através da contagem de menções de artistas mulheres e artistas homens, foi verificada a proporcionalidade de representatividade. O gráfico 1 ilustra os resultados obtidos.

**Gráfico 1: Percentual de artistas mulheres e homens mencionados nas Aulas Paraná**



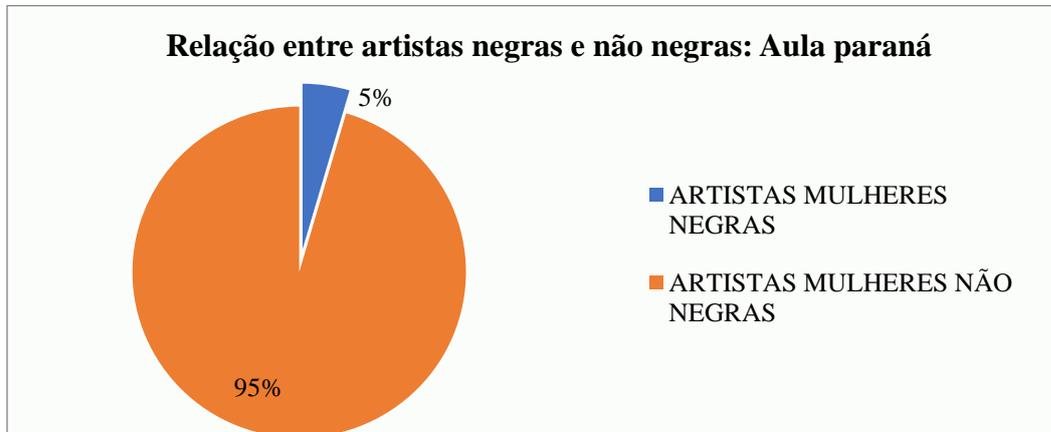
Fonte: Elaborado por Carlos Eduardo Bittencourt Gomes

Constatou-se, no referido estudo, que enquanto o discurso da Aula Paraná propõe o respeito aos saberes e às diversidades, em se tratando de gênero e num recorte selecionado das aulas de Arte, existe uma grande disparidade de representatividade entre os gêneros masculino e feminino, refletindo o problema da invisibilidade de mulheres e desprezando a historiografia feminista das artes, conforme discute Michelle Perrot (2007).

Após a contagem de menções de artistas mulheres e homens nessas aulas e nos materiais complementares, verificamos que 89% dos nomes citados para exemplificar os conteúdos são masculinos (170 artistas homens) e apenas 11% são femininos (22 artistas mulheres). Além disso, do ponto de vista qualitativo, as atividades não proporcionam oportunidades para a articulação e/ou a integração com saberes construídos no contexto de estudantes e suas comunidades. As ambiguidades da BNCC, com seus empréstimos deturpados da educação popular freireana, reverberam nos documentos que a implementam e em práticas educacionais, conforme analisamos nas Aulas Paraná, no contexto da pandemia.

Trazendo a análise para temática da discriminação Interseccional, o gráfico 2 ilustra a quantidade de artistas negras e não negras mencionadas nas mesmas 33 aulas difundidas para as terceiras séries do Ensino Médio no Programa Aula Paraná.

Gráfico 2: Percentual de artistas mulheres negras e não negras mencionadas nas Aulas Paraná



Fonte: Elaborado por Carlos Eduardo Bittencourt Gomes

Em um total de 22 artistas, quantidade já restrita de mulheres mencionadas nas 33 aulas, percebemos a quantidade irrisória de apenas uma artista negra, evidenciando a pior invisibilidade de mulheres negras nos conteúdos transmitidos aos alunos de terceira série de Ensino Médio, no componente curricular Arte do Programa Aula Paraná para todo o estado. Esse apagamento, não por acaso, repercute as profundas desigualdades existentes na sociedade.

Dessa forma, a subalternização das produções artísticas das mulheres pretas, conforme constatado no referencial das Aulas Paraná, contribui para a manutenção da discriminação sexista e desvela a intersecção existente nesses recursos didáticos, uma vez que as produções de mulheres, independentemente de raça, já são frequentemente menosprezadas em recursos didáticos, planos de ensino, repertórios docentes e projetos político-pedagógicos.

Meninas negras, ao não se observarem representadas, poderão incorporar a ideia de que não existem produções artísticas qualitativas de mulheres pretas, contribuindo para a sensação de falta de representatividade e pertencimento. Tal fato, por si só, demonstra ser antagônico ao senso de escola para o enfrentamento aos preconceitos e segregações e o respeito à diversidade humana: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 67).

### Considerações finais

Neste artigo, partimos da visão de prática educativa de Paulo Freire e de sua convergência com teóricos que reafirmam o repúdio a todas as formas de discriminação, para argumentar que a BNCC, sem reconhecer a sua fonte, apropria o preceito de respeito aos saberes, central no pensamento freireano e na educação popular dele originária.

Demonstramos, com resultados de análise de materiais didáticos da Aula Paraná, a efetiva neutralização do pensamento inclusivo de Paulo Freire, pois o caráter androcêntrico do repertório artístico analisado reforça uma construção masculina de mundo e, portanto, também é incoerente com o critério de respeito utilizado nos marcos legais, além de marginalizar o que se entenderia por saberes construídos nos variados contextos culturais de crianças e jovens, impactando o seu pertencimento social. A subrepresentatividade de artistas mulheres negras em especial reflete, além da natureza androcêntrica, a presença de discriminação interseccional nos materiais analisados.

Os recursos da Aula Paraná, já alinhados ao disposto na BNCC (2018), ilustram as falhas conceituais presentes no próprio documento no tocante ao respeito pleno às identidades sob a ótica da diversidade cultural.

Nesse sentido, a BNCC (2018) se torna mais um instrumento de aprofundamento de lógicas discriminatórias, se contrapondo ao ideal de uma escola e de currículos escolares que tenham como base a valorização dos direitos humanos e suas diversidades, sem perder de vista as intersecções que impedem a ascensão social de corpos subalternizadas. De modo antagônico e distante da pedagogia de Paulo Freire, o que se tem são marcos legais e materiais didáticos que estimulam o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para a inserção no mercado de trabalho e não para a vida e o mundo de múltiplos saberes.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. [1. ed., 1998]
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (DF): MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CERQUEIRA, D. R. C. *et al.* *Atlas da Violência*. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>.
- CORTEZ, P. A. *et al.* Sexismo, misoginia e LGBTQfobia: desafios para promover o trabalho inclusivo no Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. v. 29, n. 4, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290414>
- CRENSHAW, K. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero. Texto de palestra proferida na UNIFEM. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004, p. 7-16. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>.
- CRENSHAW, K. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. *Estudos Feministas*, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Reedição revisada de texto apresentado no IV Encontro Anual da ANPOCS, em 1980. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista brasileiro*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 237-255.
- MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. *Pesquisa e Ensino*, v. 1, 2020, p. 1-14. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626/907>
- PERROT, M. *Minha história das mulheres*. 2. ed. Trad. Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, J. A. A. Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela educação. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Salvador, v. 9, n. 3, 2020, p. 9-28. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/31899/0>.

RIBAS, L. F. *O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I: uma proposta inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2021. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1485>

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>.