

Currículos Nacionais e Populismo: uma comparação entre Brasil e a Espanha

National Curricula and Populism: a comparison between Brazil and Spain

Marta Estellés¹

University of Auckland

marta.estelles@auckland.ac.nz

Jordi Castellvi Mata²

Universidad Autónoma de Barcelona

castekun@gmail.com

Amurabi Oliveira³

Universidade Federal de Santa Catarina

amurabi1986@gmail.com

Resumo: Apesar da crescente atenção à educação para a cidadania desde a virada do século 21, a recente disseminação do populismo autoritário em todo o mundo levantou relativamente pouca atenção nas políticas e pesquisas educacionais. Como resultado, as possibilidades e limitações que os currículos nacionais oferecem aos educadores para lidar com esse fenômeno ainda são bastante incertas. Neste artigo, desenvolvemos um quadro analítico baseado nas principais características do populismo autoritário e da educação para a cidadania crítica para comparar os elementos e o alcance para abordar o populismo

1 Universidade de Auckland, Auckland, Nova Zelândia.

2 Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.

3 Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

nos currículos nacionais do Brasil e da Espanha, dois países onde a ascensão do populismo nacional está se tornando cada vez mais preocupante. Este artigo examina até que ponto os currículos nacionais nesses países incluem objetivos e conteúdos que permitem aos professores lidar com as complexidades desse fenômeno, desde a polarização política até a exaltação das identidades nacionais.

Palavras-chave: populismo autoritário; educação para a cidadania crítica; currículos nacionais.

Abstract: Despite increasing attention to citizenship education since the turn of the 21st century, the recent spread of authoritarian populism worldwide has raised relatively little attention in educational policy and research. As a result, the possibilities and limitations that national curricula offer to educators to deal with this phenomenon are still rather uncertain. In this article, we develop an analytical framework based on the key features of authoritarian populism and critical citizenship education to compare the elements and scope for addressing populism in the national curricula of Brazil and Spain, two countries where the rise of national populism is becoming increasingly worrying. This paper examines the extent to which national curricula in these countries include goals and contents that enable teachers to address the complexities of this phenomenon ranging from political polarisation through to the exaltation of national identities.

Keywords: authoritarian populism; critical citizenship education; national curricula.

Introdução

A ascensão de forças populistas autoritárias na última década coloca desafios às democracias atuais que têm dimensões educacionais claras. Apesar da crescente atenção à educação para a cidadania desde a virada do século XXI, a recente disseminação do populismo autoritário em todo o mundo levantou relativamente pouca atenção nas políticas e pesquisas educacionais (ESTELLÉS e CASTELLVI, 2020), com algumas exceções notáveis (MÅRDH e TRYGGVASON, 2017; PETRIE et al. 2019; RANIERI 2016; ZEMBYLAS, 2019, 2020). Como resultado, as possibilidades que os currículos nacionais oferecem aos educadores para lidar com esse fenômeno ainda são bastante incertas. Brasil e Espanha são dois países onde a ascensão do populismo nacional está se tornando cada vez mais preocupante. No Brasil, Jair Bolsonaro, ex-militar e populista de extrema direita, venceu as eleições nacionais em 2018. Na Espanha, o partido de extrema direita “Vox”, fundado em 2013, passou de uma posição irrelevante para ser o partido com o terceiro maior número de membros do Parlamento em 2019. Este artigo examina até que ponto os currículos nacionais desses países incluem objetivos e conteúdos que podem permitir que os professores abordem as complexidades desse fenômeno, desde a polarização política até a exaltação das identidades nacionais.

Para examinar os currículos brasileiro e espanhol, desenvolvemos um quadro analítico, baseado nas principais características do populismo autoritário e da educação para a cidadania crítica, para comparar o escopo de abordagem do populismo em diferentes currículos nacionais. Depois de apresentar a estrutura analítica e delinear os contextos de cada país, usamos essa estrutura para descrever e comparar as características dos currículos nacionais de ambos os países em relação ao populismo. A última seção do artigo explora os antecedentes das semelhanças e diferenças identificadas.

Um quadro de análise para educação crítica para a cidadania em tempos populistas

Nas últimas décadas, houve uma proliferação de publicações acadêmicas e políticas educacionais relacionadas à educação para a cidadania em todo o mundo. No entanto, apesar de sua clara relação e coincidência no tempo, pouca atenção tem sido dada ao recente aumento do populismo autoritário neste campo (ESTELLÉS e CASTELLVI, 2020; MÅRDH e TRYGGVASON, 2017; PETRIE et al. 2019). Assumimos, em todo caso, que para qualquer acadêmico, educador e formulador de políticas comprometido com uma compreensão crítica da educação para a cidadania, a questão da disseminação do populismo autoritário em todo o mundo é uma verdadeira preocupação educacional. Apenas na última década, líderes populistas autoritários venceram eleições na Polônia, Hungria, Turquia, Brasil, Índia e Estados Unidos, para citar apenas alguns dos casos mais conhecidos, e vários outros países experimentaram uma séria ascensão de partidos populistas extremistas. Embora o apoio a líderes e partidos populistas autoritários não seja principalmente um problema educacional (EATWELL e GOODWIN, 2018), ele tem claras implicações educacionais.

Em nossa pesquisa anterior sobre o tema (ESTELLÉS e CASTELLVI, 2020), concluímos que esse fenômeno apresenta desafios educacionais específicos, como a forma de lidar com identidades divisivas, narrativas de discurso de ódio ou sentimentos nacionalistas exaltados, que os modelos genéricos de educação crítica para a cidadania muitas vezes ignoram. Para analisar a existência ou ausência de oportunidades para abordar o populismo autoritário nos currículos nacionais, desenvolvemos um quadro de análise para a educação para a cidadania crítica em tempos populistas. O desenvolvimento deste quadro de análise foi realizado em cinco fases diferentes.

Em primeiro lugar, realizamos uma revisão da literatura para identificar os elementos-chave da educação para a cidadania crítica a partir do trabalho de vários estudiosos críticos, como Westheimer e Kahne (2004), Veugelers (2007) e Johnson e Morris (2010). Combinamos os tipos ideais de cidadãos críticos de Westheimer e Kahne (2004) e Veugelers (2007) com os descritores de elementos-chave da educação para a cidadania crítica descritos por Johnson e Morris (2010). As concepções do cidadão crítico ideal desenvolvidas por Westheimer e Kahne (2004) e Veugelers (2007), que têm um forte compromisso com a justiça social e a mudança, forneceram uma orientação para os objetivos que uma educação para a cidadania crítica deve perseguir. O modelo de educação para a cidadania crítica desenvolvido por Johnson e Morris (2010) forneceu vários elementos para nosso quadro analítico.

Em segundo lugar, seguindo o mapeamento desenvolvido por Johnson e Morris (2010), justapusemos as contribuições dos estudiosos mencionados anteriormente aos seguintes objetivos curriculares:

conhecimento, habilidades, valores e disposições, pois esses termos são amplamente utilizados nas políticas curriculares (COGAN et al, 2002) e na maioria das definições de educação para a cidadania (ALTHOF e BERKOWITZ, 2006). Durante esta fase, desenvolvemos a Tabela 1 para mapear os principais descritores da educação para a cidadania crítica (eixo vertical) em relação aos objetivos curriculares (eixo horizontal).

Tabela 1. Mapeamento de elementos relevantes da educação para a cidadania crítica

	Conhecimento	Habilidades	Valores	Disposições
Westheimer e Kahne (2004)	<p>Conhecimento sobre movimentos sociais democráticos.</p> <p>Conhecimento de como afetar a mudança sistêmica</p> <p>Conhecimento das causas sociais das desigualdades e injustiças atuais</p>	<p>Habilidades para avaliar criticamente as questões sociais, políticas e econômicas e estruturas</p> <p>Capacidade de ponderar opiniões e argumentos variados</p> <p>Habilidades para navegar contencioso nas arenas políticas</p>	<p>Preocupação com a justiça social</p> <p>Respeito pelas várias vozes e prioridades dos cidadãos, considerando as evidências provenientes de diferentes fontes e partes interessadas</p>	<p>Disposto a abordar áreas de injustiça</p>
Veugelers (2007)	<p>Conhecimento sobre as forças estruturais e ideológicas que obstruem as oportunidades de desenvolvimento</p> <p>Conhecimento sobre como fazer estruturas políticas coletivamente que desafiam o status quo</p>	<p>Capacidade de analisar criticamente as estruturas de poder subjacentes para promover a emancipação pessoal e coletiva</p>	<p>A preocupação com a dignidade humana e Justiça social</p>	<p>Socialmente consciente</p> <p>Cooperativo</p> <p>Motivado para mudar a sociedade</p>

Johnson e Morris (2010)	<p>Conhecimento de sistemas sociais, injustiças e estruturas de poder</p> <p>Conhecimento das interconexões entre cultura, poder e transformação</p> <p>Conhecimento da própria posição, culturas e contexto; senso de identidade</p> <p>Conhecimento sobre mudança social sistemática</p>	<p>Capacidade de investigar baixas e mais profundas e analisar criticamente as estruturas sociais</p> <p>Capacidade de refletir criticamente o próprio status</p> <p>Pensamento crítico independente</p> <p>Habilidades de diálogo e cooperação</p> <p>Capacidade de imaginar um mundo melhor</p> <p>Habilidades em agir coletivamente para desafiar o status quo</p>	<p>Preocupação com a justiça social e consideração da autoestima</p> <p>Relação dialógica inclusiva com a identidade e os valores dos outros</p> <p>Informado, responsável e ação ética</p>	<p>Interesse crítico em assuntos públicos</p> <p>Compromisso com a justiça social e a mudança</p> <p>Responsável para si e para os outros</p> <p>Disposto a aprender com os outros</p> <p>Crítico e autônomo</p>
-------------------------	--	---	---	--

Fonte: autores (2022)

Em terceiro lugar, utilizamos a literatura no campo da ciência política para identificar as principais características do populismo autoritário. Nesse campo, a recente ascensão do populismo levou a uma abundância de produção acadêmica e o conceito tem sido usado para referenciar uma ampla gama de fenômenos. Como aponta Freedman (2017, p. 2), o único consenso é que “o populismo é um conceito escorregadio para definir, atraindo uma gama de conotações culturais e geopolíticas que se sobrepõem apenas com dificuldade”. Neste estudo, baseamo-nos nas definições desenvolvidas por Eatwell e Goodwin (2018), Norris e Inglehart (2019) e Wodak (2015). Esses estudiosos usam os termos “populismo nacional”, “populismo autoritário” e “populismo de direita”, respectivamente, para descrever o fenômeno que nos preocupa. Segundo esses estudiosos, esses tipos de populismo são caracterizados pelas seguintes características:

- Uma clara distinção entre “nós” (o povo, a maioria silenciosa, a França esquecida...) e “eles” (as elites distantes e corruptas). Os líderes populistas geralmente prometem dar voz àqueles que foram negligenciados pelas elites corruptas, questionando a política liberal hegemônica ocidental (EATWELL e GOODWIN, 2018).

- A priorização dos interesses da nação (por exemplo, a América em primeiro lugar, Brasil acima de tudo) e a exaltação de sentimentos nacionalistas. Os imigrantes e as mudanças étnicas são vistos como ameaças culturais à identidade nacional, valores e modos de vida. O medo e o valor autoritário da segurança contra eles são usados como arma política contra grupos minoritários (NORRIS e INGLEHART, 2019; WODAK, 2015).

- A difusão de narrativas demagógicas e discursos de ódio. Os líderes populistas costumam usar experiências pessoais em campanhas e debates políticos porque são difíceis de argumentar e fáceis de entender (KRASTEYA e LAZARIDIS, 2016). Eles também contribuíram para banalizar o debate político (OWEN 2017; THOMPSON 2017) e difundir o discurso de ódio contra grupos minoritários e seus oponentes políticos (International Network Against CyberHate 2018).

- Ser um fenômeno de longa data. Os populismos autoritários surgiram muito antes da crise financeira de 2008. Eles são o resultado de profundas mudanças sociais que Eatwell e Goodwin (2018) agrupam em quatro ‘D’s. A primeira refere-se à desconfiança (*distrust*) dos políticos e das instituições cívicas que a natureza elitista das democracias liberais fomentou entre um grande número de cidadãos. A segunda está relacionada ao medo da destruição (*destruction*) da identidade e cultura nacional devido à mudança hiperétnica e à imigração. A terceira refere-se às crescentes desigualdades derivadas das economias neoliberais globalizadas e aos intensos sentimentos de privação (*deprivation*) por elas alimentados. Finalmente, o quarto é sobre o desalinhamento (*dealignment*) provocado pelo “enfraquecimento dos laços entre os partidos tradicionais e o povo” (EATWELL e GOODWIN, 2018, 15).

Na quarta fase, as principais características do populismo autoritário foram justapostas aos quatro objetivos curriculares (conhecimento, habilidades, valores e disposições). Esta justaposição foi construída sobre os elementos previamente identificados da educação para a cidadania crítica. Assim, usamos a Tabela 1 para derivar o quadro analítico para a educação para a cidadania crítica em tempos populistas mostrados na Tabela 2. Esse processo foi realizado especificando as descrições genéricas da Tabela 1 e depois adaptando-as às principais características do populismo autoritário.

A estrutura analítica apresentada na Tabela 2 permite que professores e formuladores de políticas vejam como elementos da educação para a cidadania crítica podem ser orientados para a questão do populismo autoritário nas políticas educacionais e nos contextos de ensino. A análise subsequente dos currículos brasileiro e espanhol usa essa estrutura fornecendo um conjunto de “questões de enquadramento” (JOHNSON e MORRIS, 2012, p. 287) para identificar características relevantes. Por exemplo, as perguntas usadas para examinar o texto curricular para o objetivo curricular de “conhecimento” foram: os alunos aprendem sobre os problemas derivados da polarização política e identidades políticas opostas?; exploram as causas mais profundas e as raízes históricas do populismo?; são estimulados a refletir sobre as consequências de usar o medo, a raiva e a vergonha reprimida como arma política?; eles aprendem sobre as terríveis consequências de exaltar as identidades nacionais?; etc.

Tabela 2. Uma Estrutura analítica para Educação para a Cidadania Crítica em Tempos Populistas

Populismo autoritário	Educação para a Cidadania Crítica em Tempos Populistas			
Características gerais	Conhecimento	Habilidades	Valores	Disposições
Nós versus eles	Conhecimento dos problemas derivados da polarização política e identidades políticas opostas Conhecimento sobre as forças ideológicas por trás dos discursos de 'nós' versus 'eles'	Competências para identificar e analisar criticamente a culpabilização dos bodes expiatórios (minorias) pelos problemas da sociedade Capacidade de refletir criticamente sobre as identidades políticas dos outros e de alguém	Relação dialógica e inclusiva com os valores e identidades políticas dos outros Respeito às vozes variadas	Disposto a entender as opiniões políticas dos outros sobre questões divisórias
Priorização da nação	Conhecimento da exaltação das identidades nacionalistas e suas consequências excludentes	Habilidades para identificar e analisar criticamente narrativas de 'nosso país primeiro' e a visão do 'outro' como uma ameaça cultural Capacidade de imaginar um mundo mais	A preocupação com a dignidade humana e justiça social, transcendendo o interesse da própria nação	Disposto a se envolver em questões de justiça social em escala global

Estellés, Mata e Oliveira – Currículos nacionais e populismo

		globalmente cooperativo		
Difusão de narrativas demagógicas e discurso de ódio	Conhecimento dos problemas derivados da banalização do debate político, da disseminação do discurso de ódio e do uso do medo, da raiva e da vergonha reprimida como arma política	Habilidades para analisar criticamente o discurso de ódio e interpretar as emoções que essas narrativas evocam Capacidade de examinar criticamente os debates políticos	Preocupação em distinguir entre fato e ficção Informado, responsável e ação ética	Perspectiva crítica e auto-expressão cívica digital responsável
Um fenômeno de longa data	Conhecimento das causas socioeconômicas e raízes históricas do populismo e suas consequências sociais Conhecimento dos movimentos democráticos contra o autoritarismo e possibilidades de mudança	Capacidade de analisar criticamente as causas e consequências mais profundas do autoritarismo Capacidade de detectar injustiças sociais e terrenos férteis para radicalização política Habilidades para se engajar em ações sociais e transformadoras para a busca da justiça social	Preocupação com a justiça social e os valores democráticos	Socialmente consciente Motivado para mudar a sociedade

Fonte: autores (2022)

Nós contra eles

Esta seção examina até que ponto os currículos escolares analisados reforçam (ou questionam) narrativas populistas que criam bodes expiatórios e identidades opostas de “nós” versus “eles”. Tanto o currículo espanhol quanto o brasileiro incluem referências genéricas à importância de promover valores democráticos como o diálogo, a compreensão mútua, o respeito à diversidade e o uso de uma linguagem não discriminatória. Também fazem referências específicas à questão da discriminação.

A disciplina espanhola optativa de Valores Cívicos e Sociais também inclui várias habilidades relacionadas à análise de “formas de discriminação: racismo, xenofobia, desigualdade de oportunidades” (57). Da mesma forma, o currículo brasileiro para o ensino médio enfatiza o seguinte na disciplina de Ciências Humanas e Sociais: “Identificar diferentes formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.” (BNCC 2018, p. 576).

Além disso, o currículo brasileiro foca nos processos de construção de identidade por meio da linguagem em habilidades como as seguintes:

Compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando a diversidade e pluralidade de ideias e posições, e agindo de acordo com os princípios e valores da democracia, da igualdade, dos Direitos Humanos, do exercício do autoconhecimento, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação e combate a preconceitos de qualquer natureza (BNCC 2018, 489)

No entanto, ao mesmo tempo em que abraçam esses objetivos democráticos, ambos os currículos contribuem para a construção de identidades opostas e “outro” de certas culturas. O caso do Brasil é particularmente paradigmático. O Brasil é um país com múltiplas etnias e minorias e seu currículo aborda esse pluralismo na sociedade a partir de uma perspectiva multicultural (MOODOD e MEER, 2012), referindo-se às populações indígenas como “eles”.

O currículo brasileiro adota a posição da cultura hegemônica que respeita outras culturas e valoriza uma sociedade diversa, sem integrar essas culturas na ideia de “nós”. Isso é especialmente evidente na educação primária, quando o currículo enfatiza “compreender a si mesmo e aos outros como identidades diferentes” (BNCC 2018, 357) – omitindo as semelhanças – e “explorar, conhecer, desfrutar e analisar criticamente práticas e produções de seu meio social, povos indígenas, comunidades tradicionais brasileiras e sociedades diversas” (BNCC 2018, 198), como se seu meio social fosse outro que não os povos indígenas e as comunidades tradicionais brasileiras.

A Espanha também é um país culturalmente diverso, no entanto, seu currículo oculta essa diversidade assumindo uma falsa homogeneidade cultural. Apenas os currículos regionais cobrem suas próprias culturas e identidades, mas esses currículos continuam omitindo culturas de outras regiões (MARTÍN, 2003). Semelhante ao currículo brasileiro, as culturas, gêneros, ideologias e classes sociais estão escondidas sob a

ideia de “respeito ao outro”⁴. A palavra “outros” esconde todos aqueles que não são hegemônicos. No entanto, ao contrário do currículo brasileiro, o currículo espanhol pouco aborda a questão da construção da identidade. Somente a disciplina de Filosofia no currículo do ensino médio estimula timidamente os alunos a refletir sobre a formação de identidades pessoais e o papel da socialização nesse processo: “Ele conhece os diferentes elementos do processo de socialização e os relaciona com sua própria personalidade.” (DECRETO REAL, 1105/2014, 493)

Tanto o currículo espanhol quanto o brasileiro ocultam outros grupos não hegemônicos com o uso da palavra “outros” e omitindo quem são os “outros”. Quando se afirma explicitamente quem é o “outro”, ambos os currículos costumam se referir à diversidade em termos culturais e étnicos, negligenciando a diversidade de opiniões políticas, classe social, raça, gênero etc. É surpreendente, por exemplo, que o currículo brasileiro, ao longo de suas 594 páginas, menciona apenas uma vez a palavra “racismo”, apesar do longo histórico de disparidades raciais no país (GOMES, 2019). Além disso, quando o tema da diversidade cultural é abordado, a sociedade brasileira é retratada como uma justaposição de várias culturas sem qualquer diálogo intercultural ou integração das diversidades em uma sociedade heterogênea. A falta dessa abordagem e a invisibilização de outras diversidades podem reforçar as narrativas populistas ao criar e dar espaço para identidades opostas de “nós” versus “eles”.

A Priorização da Nação

Esta seção analisa em que medida os currículos nacionais examinados contribuem para questionar a narrativa do “meu país primeiro”, narrativa tão relevante entre os defensores do populismo autoritário. Considerando os vínculos históricos entre escolas e Estados-nação⁵, não surpreende que essa dimensão seja a mais negligenciada nos currículos espanhol e brasileiro, apesar de seu suposto apoio ao discurso universalista dos Direitos Humanos (OLIVEIRA, 2021, 2022).

No currículo espanhol, as disciplinas não obrigatórias de Valores Cívicos e Sociais (Ensino Fundamental) e Valores Éticos (Ensino Médio) são os únicos cursos que oferecem alguma margem para abordar a questão do nacionalismo excludente, devido à sua ênfase no desenvolvimento dos Direitos Humanos. valores baseados na ideia de a humanidade ultrapassar as fronteiras nacionais (OSLER e STARKEY, 2010). Sua abordagem, no entanto, permanece muito ampla, quando comparada ao nível de especificação de conteúdo que outras disciplinas tradicionais têm dentro deste currículo. A única referência específica a esta questão no currículo de espanhol é a seguinte:

4 Importante mencionar nesse caso a relevância que a atuação de grupos conservadores como o “Escola sem partido” teve na definição desses currículos, especialmente no combate à chamada “ideologia de gênero”, sendo uma das principais vitórias desses grupos a retirada da palavra gênero das políticas curriculares (BORGES e BORGES, 2018; MICHETTI, 2020; OLIVEIRA, 2022), algo que pode ser compreendido como um reflexo da ascensão do conservadorismo no Brasil em período recente (BURITY, 2020).

5Veja a pesquisa histórica educacional e histórica curricular que traçou a presença latente da ideologia nacionalista no que Raimundo Cuesta chama de “textos visíveis” de instrução (decretos e outros textos legislativos, bem como livros didáticos escolares, especialmente livros didáticos de História) como Boyd (2000), Cuesta (1997) ou Schissler e Soysal (2005).

Contrastar informações sobre os acontecimentos históricos e políticos que deram origem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, incluindo o uso de ideologias nacionalistas e racistas que defendiam a superioridade de uns sobre outros, chegando ao caso extremo do Holocausto judaico, bem como a discriminação e extermínio de todos aqueles que não pertenciam a uma determinada etnia, modelo físico, religião, ideias políticas, etc. (DECRETO REAL, 1105/2014, p. 174)

Esta ênfase no discurso dos Direitos Humanos também se combina –sem muita problematização– com o estudo dos símbolos da nação espanhola. Como mencionado anteriormente, a questão do nacionalismo excludente só está incluída nas disciplinas optativas do currículo espanhol e, portanto, é notadamente ausente nos cursos de ciências sociais. Em contrapartida, as poucas referências a esse tema incluídas no currículo brasileiro podem ser encontradas na disciplina obrigatória de Ciências Humanas e Sociais. Essas referências destacam a natureza socialmente construída e contínua, disputada dos Estados-nação, que é uma dimensão completamente omitida no currículo espanhol, apesar de seus conflitos políticos internos a esse respeito (ÁLVAREZ JUNCO, 2001, 2016). As seguintes habilidades incluídas no currículo brasileiro ilustram essa abordagem:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do solo e de formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, estados-nação e organizações internacionais) e considerar os conflitos populacionais (internos e externos), diversidade étnico-cultural e características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BNCC 2018, p. 573)

De qualquer forma, não se deve esquecer que as referências feitas pelos currículos espanhol e brasileiro à questão do nacionalismo excludente são muito excepcionais nos documentos. A maior parte do conhecimento de conteúdo incluído nas disciplinas de ciências sociais de ambos os currículos está orientada para o estudo da história da nação (desde os tempos antigos até o presente), seu território, costumes, símbolos de pertencimento, etc. (CASTELLVI e GONZÁLEZ-MONFORT, 2020, MASSIP, CASTELLVI e PAGÈS, 2020). Além disso, quando outras perspectivas são integradas para analisar questões sociais, elas tendem a seguir a sequência: a) local, b) regional, c) nacional, d) global. Essa “sequência expansiva do ambiente” (LERICHE, 1992) que situa a criança no centro da sequência e define o ambiente em termos político-administrativos provou ter um papel importante no desenvolvimento de esquemas de pertencimento territorial e visões supremacistas (ESTELLÉS, 2013; ROMERO e LUIS, 2008).

A difusão de narrativas demagógicas e discurso de ódio

Os currículos espanhol e brasileiro oferecem aos educadores várias possibilidades para impedir a disseminação de narrativas demagógicas e combater o discurso de ódio, embora essas expressões sejam pouco mencionadas nesses documentos. Há, no entanto, uma clara diferença entre ambos os currículos neste

momento. O documento brasileiro adota uma abordagem muito mais crítica, afirmando explicitamente a natureza política dos discursos a serem analisados. No currículo espanhol, este posicionamento político só pode ser visto nas disciplinas não obrigatórias de Valores Cívicos e Sociais (ensino primário) e Valores Éticos (ensino secundário), onde atitudes e valores que visam prevenir o preconceito e estimular a reflexão sobre as consequências éticas de atos cívicos são promovidos abertamente. Veja, por exemplo, a seguinte disposição/valor incluído em Valores Éticos: “Valorizar a necessidade de regulamentação ética e legal em relação ao uso dos meios de comunicação de massa, respeitando o direito à informação e a liberdade de expressão que os cidadãos têm.” (DECRETO REAL, 1105/2014, p. 541). Esta disciplina opcional presente no currículo espanhol também é a única disciplina que incorpora algum conhecimento específico de conteúdo relacionado à demagogia, uma questão completamente ausente no currículo brasileiro.

Como parte de diferentes disciplinas (Línguas, Ciências Sociais, etc.), ambos os currículos contêm amplas referências à literacia digital, como o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação às mensagens digitais recebidas. O documento espanhol também promove disposições para a autoexpressão cívica digital responsável tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Veja por exemplo “Usar novas tecnologias para desenvolver valores sociais e cívicos em ambientes seguros.” (DECRETO REAL, 126/2014, p. 57)

Em resumo, tanto o currículo espanhol quanto o brasileiro incluem alguns conhecimentos, habilidades, valores e disposições para combater o discurso de ódio, embora o primeiro adote uma abordagem muito mais crítica e de confronto. No entanto, nenhum dos currículos dá muita atenção às consequências das emoções políticas embutidas nos discursos demagógicos.

Um fenômeno de longa duração

Os populismos autoritários não são novos. O século XX, em particular, oferece uma ampla gama de exemplos (ÁLVAREZ JUNCO e GONZÁLEZ LEANDRI, 1994). Os cursos de história na escola muitas vezes compilam esses eventos históricos como casos isolados que têm pouca relação com o presente e são apresentados como se não pudessem ocorrer hoje (MASSIP, CASTELLVI e PAGÈS, 2020). Esta é uma tendência que é exemplificada no currículo espanhol. No ensino médio, populismos autoritários e ditaduras estão presentes como um tema de estudo orientado para o conhecimento em Geografia e História: “Explicar vários fatores que permitiram a ascensão do fascismo na Europa.” (DECRETO REAL, 1105/2014, p. 302)

Na educação primária, o populismo como fenômeno de longa duração está notavelmente ausente nas Ciências Sociais. É estudado principalmente através dos Valores Cívicos e Sociais, mas de forma não explícita, e visa enfatizar o respeito aos valores democráticos, identificar problemas sociais e cívicos e propor ações para ajudar na sua resolução para a busca da justiça social: “Participar ativamente da vida cívica de forma pacífica e democrática, transformando o conflito em oportunidade, conhecendo e usando a mediação e a linguagem positiva na comunicação de pensamentos, intenções e opiniões pessoais.” (DECRETO REAL, 126/2014, p. 57).

Ao contrário, o currículo brasileiro é muito mais explícito no estudo crítico do populismo autoritário como um fenômeno de longa data. No ensino médio, por meio das Ciências Humanas e Sociais, estimula a

identificação do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política e na sociedade, relacionando-os a períodos de democracia e ditadura na história da América Latina. Esse currículo também dá um escopo transnacional, ainda que menos explícito, a essas questões, promovendo valores de respeito às diferentes identidades e direitos humanos.

No ensino fundamental, dá-se grande ênfase ao estudo das questões sociais atuais, especialmente à compreensão das mudanças sociais, embora não se faça menção específica ao populismo autoritário: “Compreender eventos históricos, relações de poder e os processos e mecanismos de transformação e manutenção de estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo em diferentes espaços e usá-los para analisar e participar do mundo contemporâneo.” (BNCC, 2018, p. 402).

O currículo do ensino secundário espanhol está principalmente focado na transmissão do conhecimento histórico eurocêntrico, fazendo pouca conexão com as sociedades atuais ou atuais. O currículo brasileiro aborda explicitamente questões controversas como o populismo autoritário, usando exemplos de países da América Latina e além e conecta esse fenômeno a eventos políticos atuais.

Tabela 3. O currículo pretendido do Brasil mapeado no Marco para a Educação para a Cidadania Crítica em Tempos Populistas.

BRASIL

Características Gerais	Conhecimento	Habilidades	Valores	Disposições
Nós vs. Eles	Conhecimento dos problemas derivados da polarização política e identidades políticas opostas	Competências para identificar e analisar criticamente a culpabilização dos bodes expiatórios (minorias)	Relação dialógica com os outros e valores políticos dos outros	Disposição a entender as opiniões políticas dos outros sobre questões divisórias
Priorização da nação	Conhecimento sobre as forças ideológicas por trás dos discursos de 'nós' versus 'eles'	Habilidades para identificar e analisar criticamente as narrativas de 'nosso primeiro' e a visão do 'outro' como uma ameaça	A preocupação com a dignidade humana e justiça social	Disposição a se envolver em questões de justiça social em escala global

		ameaça cultural		
		Capacidade de imaginar um mundo mais globalmente cooperativo		
Difusão de narrativas demagógicas e discurso de ódio	de	Conhecimento dos problemas derivados da banalização do debate político, disseminação do discurso de ódio e uso do medo, da raiva e da vergonha reprimida como arma política	Habilidades para analisar criticamente o discurso de ódio e interpretar as emoções que essas narrativas evocam	para Preocupação em distinguir entre fato e auto-expressão digital responsável
Um fenômeno de longa duração	de	Conhecimento das causas socioeconômicas e raízes históricas do populismo e suas consequências sociais	Capacidade de analisar criticamente as causas e consequências sociais autoritarismo	Preocupação com a justiça social e os valores democráticos
		Conhecimento dos movimentos democráticos contra autoritarismo e possibilidades de mudança	Capacidade de detectar injustiças sociais e férteis para radicalização política	Socialmente consciente e motivado para mudar a sociedade
			Habilidades para se engajar em ações sociais e transformadoras para a busca da justiça social	

ESPAÑA

Características gerais	Conhecimento	Habilidades	Valores	Disposições
Nós vs. Eles	Conhecimento dos problemas derivados da polarização política	Competências para identificar e analisar criticamente	Relação dialógica e inclusiva com os valores e identidades dos outros	Disposição a entender as opiniões políticas dos outros em

e identidades políticas culpabilização dos políticos dos outros questões divisivas
 opostas bodes expiatórios
 (minorias) pelos Respeito pelas vozes
 Conhecimento sobre problemas da variadas
 as forças ideológicas sociedade
 por trás dos discursos
 de 'nós' versus 'eles' Capacidade de refletir
 criticamente sobre as
 identidades políticas
 dos outros e de alguém

Priorização da nação Conhecimento da Habilidades para A preocupação com a Disposição a se
 exaltação das identificar e analisar dignidade humana e envolver em questões
 identidades criticamente justiça social, de justiça social em
 nacionalistas e suas narrativas de 'nossa transcendendo escala global
 consequências país primeiro' e a interesse da própria
 excludentes visão do 'outro' como ameaça
 uma ameaça cultural

Capacidade de
 imaginar um mundo
 mais globalmente
 cooperativo

Difusão de narrativas demagógicas discurso de ódio Conhecimento dos Habilidades para Preocupação em Perspectiva crítica e
 problemas derivados analisar criticamente o distinguir entre fato e auto-expressão cívica
 e da banalização do discurso de ódio eficácia digital responsável
 debate político, da interpretação as emoções
 disseminação do que essas narrativas Atuação informada,
 discurso de ódio e do evocam responsável e ética
 uso do medo, da raiva
 e da vergonha Capacidade de
 reprimida como arma examinar criticamente
 política os debates políticos

Um fenômeno de longa duração Conhecimento das Capacidade de Preocupação com a Socialmente
 causas analisar criticamente justiça social e os consciente
 socioeconômicas e as causas e valores democráticos
 raízes ideológicas do consequência mais Motivado para mudar
 populismo e suas profundas do a sociedade
 consequências sociais autoritarismo

Conhecimento dos Capacidade de

movimentos democráticos autoritarismo possibilidades mudança

detectar contra os autoritários e efêmeros

injustiças e terrenos para a política

Habilidades para se engajar em ações sociais e transformadoras para a busca da justiça social

Símbolos chaves	Elemento presente no currículo	Espaço para elemento no currículo, mas não explícito	Ausente no currículo
----------------------------	--------------------------------	--	----------------------

Conclusões

Duas descobertas importantes surgiram a partir deste estudo. Em primeiro lugar, os currículos nacionais espanhóis e brasileiros oferecem espaços limitados para abordar a questão do populismo autoritário a partir de perspectivas críticas, com abordagens diferentes em cada país. Em segundo lugar, há uma lacuna entre os objetivos e valores explícitos dos currículos analisados e o conteúdo de conhecimento e as habilidades por eles cobertos.

Como visto na Tabela 3 e na Tabela 4, cada elemento abrangente da estrutura para o desenvolvimento da educação para a cidadania crítica em tempos populistas tem pelo menos alguma presença nos currículos nacionais espanhol e brasileiro. Alguns deles, no entanto, oferecem pouco potencial. É o caso, por exemplo, da questão do nacionalismo excludente e do papel das emoções no comportamento político. É difícil imaginar como condenar o nacionalismo excludente sem questionar as visões essencialistas dos Estados-nação (ROMERO e LUIS, 2008) ou como educar “adversários políticos” (RUITENBERG, 2009) sem atender às dimensões afetivas da política (ZEMBYLAS, 2019). Essas questões, apesar de identificadas como cruciais por pesquisas recentes (ZEMBYLAS, 2019, 2020), permanecem excluídas dos debates e agendas da política educacional, ainda tão apegadas ao ideal do cidadão nacional racional (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2000). Em relação aos elementos que são explicitamente promovidos pelos currículos analisados, foram identificadas diferenças entre os dois países. Enquanto o currículo brasileiro aborda a maioria dos temas relacionados ao populismo nas disciplinas obrigatórias, o currículo espanhol o faz apenas nas disciplinas não obrigatórias, relegando-as ao status de não essenciais. Essa diferença significativa pode ser explicada pelo contexto de produção desses documentos: o currículo brasileiro foi elaborado

majoritariamente por um partido de esquerda (Macedo 2017; SILVA e ALVES, 2020), enquanto o currículo espanhol foi desenvolvido por um partido conservador, o “Partido Popular”, após um longo debate partidário em que a educação para a cidadania esteve no centro da controvérsia (GÓMEZ e GARCÍA, 2013; VIÑAO, 2016). Outra diferença relevante muito relacionada a isso se refere à adoção de diferentes formas de falar sobre educação para a cidadania. O currículo espanhol recorre constantemente à retórica da pedagogia politicamente correta (ESTELLÉS, 2013) que evita a controvérsia –e, portanto, o populismo– e despolitiza palavras como “respeito à diversidade”, “compreensão mútua”, “diálogo” e “valores democráticos”. Ao contrário, o currículo brasileiro adota uma abordagem muito mais combativa, sem medo de usar palavras como “populismo”, “ideologia” ou “poder”. Essa diferença entre os dois países também reflete a inclinação política do governo no poder quando cada currículo foi aprovado (GÓMEZ e GARCÍA, 2013; SILVA e ALVES, 2020; VIÑAO, 2016). No Brasil, a forma mais combativa de falar reflete as lutas lideradas por grupos de mulheres, negros e indígenas para desnaturalizar e conquistar espaços no currículo escolar (ARAÚJO, 2012; DA SILVA e GUIMARÃES, 2010). Essa forma de falar, no entanto, contrasta com a omissão da questão das injustiças raciais no país e a falta de integração das comunidades indígenas e afro-brasileiras na ideia de “nós”. Isso parece ser fruto do “mito da democracia racial”, que historicamente tem dado mais ênfase à diversidade racial no Brasil do que ao conflito racial (GUIMARÃES, 2019).

A análise também destaca a incongruência entre as intenções e o conteúdo de ambos os currículos analisados, o que é um achado comum na análise de currículos nacionais (ESTELLÉS, 2013; JOHNSON e MORRIS, 2012). Os documentos analisados adotaram formalmente o discurso de educação para a cidadania de organizações internacionais (CABRERA, 2016; RAMÍREZ et al, 2007), sem implementar mudanças profundas em sua orientação curricular. No entanto, as inconsistências internas encontradas não refletem apenas as tendências globais de padronização da retórica da educação para a cidadania, mas também os interesses e interações complexas de diferentes grupos de poder na criação de currículos nacionais. O problema é que a falta de meios para atingir os objetivos curriculares declarados da educação para a cidadania fornece aos educadores críticos pouca margem para abordar a questão do populismo autoritário na sala de aula. Como alertam Johnson e Morris (2012), a incongruência entre os objetivos curriculares e o conteúdo pode resultar na implementação de programas baseados no que McLaughlin (2000) denomina uma interpretação “mínima” da educação para a cidadania.

Referências

- ALTHOF, Wolfgang; BERKOWITZ, Marvin W. Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, v. 35, n. 4, p. 495–518, 2006.
- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 2001.
- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- ÁLVAREZ JUNCO, José; GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo (Orgs). *El populismo en España y América*. Madrid: Catriel, 1994.
- ARAÚJO, Amílcar. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História e Ensino*, v. 1, n. 1, p. 111–128, 2012.

- BORGES, Rafaela; BORGES, Zulmira. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–23, 2018.
- BOYD, Carolyn. **Historia Patria**. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975. Barcelona: Pomares, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BURITY, Joanildo. Conservative wave, religion and secular State in Post-impeachment Brazil. **International Journal of Latin American Religions**, v. 4, n. 1, p. 83–107, 2020.
- CABRERA, Blas. La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales: Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 3, p. 171–195, 2016.
- CASTELLVÍ, Jordi; GONZÁLEZ-MONFORT, Neus. Educación para una ciudadanía crítica en España: cambios y continuidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 166-175, 2020.
- COGAN, Jhon; MORRIS, Paul; PRINT, Murray. **Civic education in the Asia–Pacific region: Case studies across six societies**. Londres: Routledge Falmer, 2002.
- CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares, 1997.
- DA SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 31, n. 60, p. 3–33, 2010.
- EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew. **National Populism**. The revolt against liberal democracy. Londres: Pelican, 2018.
- ESPAÑA. **Decreto Real 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato**. Boletim Oficial do Estado: Madrid, 2014.
- ESPAÑA. **Decreto Real 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria**. Boletim Oficial do Estado: Madrid, 2014.
- ESTELLÉS, Maria. Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, n. 82, p. 1-32, 2013.
- ESTELLÉS, Maria; CASTELLVÍ, Jordi. The Educational Implications of Populism: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. **Sustainability**, v. 12, n. 15, p. 1-16, 2020.
- EURYDICE, **Citizenship Education in Europe**. Bruxelas: Eurydice, 2012.
- FREEDEN, Michael. After the Brexit referendum: Revisiting populism as an ideology. **Journal of Political Ideologies**, v. 22, n. 1, p. 1–11, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista ABPN**, v. 11, p. 141–162, 2019.
- GÓMEZ, A. Ernesto; GARCÍA, Carmen Rosa. El Debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una Cuestión más Ideológica que Curricular. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 12, p. 127–140, 2013.
- GUIMARÃES, Antônio. A democracia racial revisitada. **Afro-Ásia**, v. 60, n. 2, p. 9–44, 2019.
- INTERNATIONAL NETWORK AGAINST CYBERHATE. **INACH Annual Report 2017-2018**. European Commission, 2018.
- JOHNSON, Laura; MORRIS, Paul. Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, v. 21, n. 1, p. 77–96, 2010.
- JOHNSON, Laura; MORRIS, Paul. Critical citizenship education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, v. 48, n. 3, p. 283–301, 2012.

- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507–524, 2017.
- MÅRDH, Andreas; TRYGGVASON, Ásgeir. Democratic education in the mode of populism. **Studies in Philosophy and Education**, v. 36, n. 6, p. 601–613, 2017.
- MARTÍN, Antonio. La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedicariana a los programas autonómicos. In: ROZADA, José Maria (Org.) **Las reformas escolares de la democracia**. Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones, 2003, 175–186.
- MASSIP, Maria; CASTELLVÍ, Jordi; PAGÈS, Joan. La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. **Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia**, v. 14, n. 2, 167-196, 2020.
- MCLAUGHLIN, Terence. Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. **Journal of Philosophy of Education**, v. 34, n. 4, p. 541–570, 2000.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1–19, 2020.
- NORRIS, Pippa; INGLEHART, Ronald. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- OLIVEIRA, Amurabi. Reading the world through the educational curriculum: The Social Sciences curriculum in Brazil in the context of the rise of conservatism. **Bellaterra journal of teaching and learning language and literature**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.
- OLIVEIRA, Amurabi. The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the “indoctrinating teachers” in Brazil. **REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 11, p. 85-100, 2022.
- OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh. **Teachers and Human Rights Education**. Trentham Books, 2010.
- OWEN, Diana. Twitter Rants, Press Bashing, and Fake News: The Shameful Legacy of Media in the 2016 Election. In: SABATO, Larry; KONDIK, Kyle; SKELLEY, Geoffrey (Orgs), **Trumped: The 2016 Election That Broke All the Rules**. Laham: Rowman & Littlefield, 2017, p. 438-480.
- PETRIE, Margaret; MCGREGOR, Callum; CROWTHER, Jim Crowther. Populism, democracy and a pedagogy of renewal. **International Journal of Lifelong Education**, v. 38, n. 5, p. 488–502, 2019.
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 21, n. 1, p. 5–44, 2000.
- RAMÍREZ, Francisco; SUÁREZ, David; MEYER, Jhon. The worldwide rise of human rights education. In: BENAVIDES, Aaron; BRALAVSKY, Cecilia (Org.), **School knowledge in comparative and historical perspective**, Nova Iorque: Springer, 2007, p. 35-52.
- RANIERI, Maria (Org.) **Populism, media and education**. Challenging discrimination in contemporary digital societies. Routledge, 2016.
- ROMERO, Jesus; LUIS, Alberto. El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 12, 2008.
- RUITENBERG, Claudia. Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 28, n. 3, p. 269–281, 2009.
- SCHISLER, Hanna; SOYSAL, Yasemin (Orgs.). **The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition**. Oxford: Berghahn, 2005.
- SILVA, Ileizi; ALVES, Henrique. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–284, 2020.

THOMPSON, Mark. **Sin palabras. ¿Qué ha pasado con el lenguaje de la política?** Barcelona: Debate, 2017.

VEUGELERS, Wiel. Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. **Compare: A Journal of Comparative Education**, 37, n. 1, p. 105–119, 2007.

VIÑAO, Antonio. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más?” **Historia y Memoria de la Educación**, n. 3, p. 137–170, 2016.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseh, What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237–269, 2004.

WODAK, Ruth. **The politics of fear: What right-wing populist discourses mean.** Nova Iorque: Sage, 2015.

ZEMBYLAS, Michalinos. The Affective Modes of Right-Wing Populism: Trump Pedagogy and Lessons for Democratic Education. **Studies in Philosophy and Education**, v. 39, n. 2, p. 151–166, 2019.

ZEMBYLAS, Michalinos. Affect, biopower, and ‘the fascist inside you’: the (Un-)making of microfascism in schools and classrooms. **Journal of Curriculum Studies**, v. 53, n. 1, p. 1–15, 2020.

Submetido: 08/07/2022

Aceito: 01/10/2022