

Que tipo de escola (re)produz fake news?

Igor Lôbo Siqueira Rodrigues
Iago Vilaça de Carvalho
UNIRIO-NUTES/UFRJ

RESUMO

Nesse ensaio teórico, buscamos refletir sobre como pode ser feito um enfrentamento às fake news, tão espalhadas nos últimos anos. Para tanto, discorremos sobre o papel da alfabetização científica (e seus possíveis modelos) nesse contexto, entendendo que sua prática depende de políticas públicas que orientam um padrão de escolas a ser seguido. Essas escolas, por sua vez, modelam e são moldadas por uma perspectiva sociológica da educação, na qual podem assumir um papel reprodutor ou transformador da sociedade. Desse modo, problematizamos as concepções sociais, políticas e pedagógicas implícitas nas políticas públicas produzidas por uma sociedade neoliberal, e como as escolas assim pensadas se tornam (re)produtoras das *fake news*.

Palavras-chave: desinformação; educação em ciências; políticas públicas; currículo.

What kind of school (re)produces fake news?

ABSTRACT

In this theoretical essay, we seek to reflect on how fake news, so widespread in recent years, can be tackled. Therefore, we discuss the role of scientific literacy (and its possible models) in this context, understanding that its practice depends on public policies that guide a pattern of schools to be followed. These schools, in turn, model and are shaped by a sociological perspective of education, in which they can assume a reproductive or transforming role in society. In this way, we problematize the social, political and pedagogical conceptions implicit in public policies produced by a neoliberal society, and how schools conceived in this way become (re)producers of fake news.

Keywords: disinformation; science education; public policy; curriculum.

¿Qué tipo de escuela (re)produce fake news?

RESUMEN

En este ensayo teórico, buscamos reflexionar sobre cómo se pueden abordar las noticias falsas, tan extendidas en los últimos años. Por lo tanto, discutimos el papel de la

alfabetización científica (y sus posibles modelos) en este contexto, entendiendo que su práctica depende de políticas públicas que orientan un patrón de escuelas a seguir. Estas escuelas, a su vez, modelan y se configuran desde una perspectiva sociológica de la educación, en la que pueden asumir un papel reproductor o transformador de la sociedad. De esta forma, problematizamos las concepciones sociales, políticas y pedagógicas implícitas en las políticas públicas producidas por una sociedad neoliberal, y cómo las escuelas así concebidas se convierten en (re)productoras de fake news.

Palabras clave: desinformación; enseñanza de las ciencias; políticas públicas; currículo.

Introdução

Em diferentes aspectos, a sociedade, a ciência, a tecnologia e a educação são temas profundamente relacionados. Na atualidade, a sociedade ocidental é influenciada pelo pensamento científico e pelo desenvolvimento tecnológico, ao passo que estes também são influenciados e influenciam os interesses dos grupos dominantes. Um dos temas que tem recebido grande atenção por parte da mídia, de cientistas e da opinião pública são as *fake news*: notícias e informações intencionalmente produzidas para enganar ou reforçar uma determinada narrativa ou determinado discurso. Esses conteúdos podem ser produzidos por diferentes agentes sociais, públicos ou privados e possuem um grande impacto social, político, científico e educacional (ZHOU; ZAFARANI, 2020).

Ao mesmo tempo, vem crescendo o debate em torno das formas de combate e redução da propagação dessas falsas notícias. Serviços de verificação feitos por agências de checagem de notícias e canais de notícia são de grande relevância para o enfrentamento a este problema. Entretanto, a produção e ascensão das *fake news* ocorre numa velocidade muito maior do que essas agências conseguem verificá-las.

Assim, outro caminho que também tem sido ampliado é o debate do papel da Educação, sobretudo da Educação em Ciências, na abordagem deste tema em sala de aula, como forma de construir discussões e processos formativos que oportunizem e incentivem o pensamento crítico e o compromisso com a verdade. Desse modo, pensamos que a Educação em Ciências possui um papel de suma importância para o processo de participação política, a partir do engajamento e a atuação cidadã comprometida com a justiça social.

Para problematizar uma Educação em Ciências e seu potencial para o combate às fake News e à desinformação, consideramos que é imperativo também problematizar o currículo

e as políticas públicas curriculares como elementos indispensáveis nessa equação. A escola tem um papel fundamental na formação científica dos estudantes e que essa formação é direcionada por um currículo, que, por sua vez, é instituído pelo Estado por meio das políticas públicas. Dessa forma, não há compromisso com a formação sociocientífica, sem um currículo comprometido com a formação plural e crítica. E não há tal currículo sem políticas de Estado empenhadas na promoção de uma educação pública de qualidade como direito de todos.

Nesse debate, não podemos deixar de lado questões sobre a manutenção de pressupostos da sociologia da educação que concebem a instituição escolar como mecanismo social de manutenção de um modelo de sociedade assentado na desigualdade e nas assimetrias de poder. Sendo assim, o objetivo do presente ensaio é discutir sobre que tipo de alfabetização científica estamos promovendo, a partir dos direcionamentos curriculares, e assim, buscar compreender que modelo educacional e de escola está sendo atualmente privilegiado.

O Papel da Alfabetização Científica no Enfrentamento Das *Fake News*

A preocupação com as *fake news* e com o cenário de pós-verdade em que nos encontramos vem crescendo cada vez mais, sobretudo em um contexto onde a produção dessas notícias falsas pode levar a resultados desastrosos, inclusive moldando resultados de eleições e colocando a própria democracia representativa em risco. Ainda que saibamos que a ciência hegemônica, eurocêntrica e branca, como é, seja “por si só, um estado de pós-verdade para pessoas negras e suas epistemologias” (ROSA *et al*, 2020), no mundo contemporâneo, essas notícias falsas parecem ser mais facilmente produzidas e distribuídas, portanto, se tornam cada vez mais perigosas. Mas afinal, de que forma essa maior facilidade se apresenta?

Alguns elementos podem ser citados para que se possa compreender a ascensão das *fake news*; muitos deles relacionados à cultura digital, que pode ser compreendida como uma mistura de pesquisa, trabalho colaborativo, relações sociais e interesses capitalistas” (ARAGÃO *et al*, 2021). Com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a possibilidade de produção e divulgação de notícias, imagens, textos, vídeos está

(literalmente) nas mãos das pessoas. A multiplicidade de programas de computador ou aplicativos de celular para criação e edição de imagens e vídeos torna acessível à população geral o que antes era restrito às mídias tradicionais; ou seja, “qualquer um” pode produzir a informação que bem entender, na mídia que quiser, com a estética que preferir. Consequentemente, as *fake news* podem literalmente ser produzidas “em casa”, com um custo muito reduzido.

Aliado ao baixo custo de produção desses materiais, sua circulação também é favorecida pelo uso difundido das redes sociais. Com apenas um “clique”, a notícia falsa pode alcançar dezenas, centenas, milhares ou até milhões de pessoas. Por outro lado, enquanto as relações trabalhistas brasileiras sofrem um processo de *uberização*, no que diz respeito à comunicação digital, aumenta o cenário de *tiktokização*, com vídeos curtos, diretos, dinâmicos, divertidos e, consequentemente, superficiais. Afinal, quanto é possível comunicar, problematizar, criticar, se o espaço (temporal) para essa comunicação é cada vez menor? Em um contexto onde o produtivismo se torna mais significativo do que a qualidade da notícia que se produz, as *fake news* se propagam mais rápido do que conseguimos enfrentá-las, visto que mesmo a quantidade de *likes* e *cliques* seja mais importante do que a qualidade do que se produz.

Por fim, o caminho ultrarrelativista, que supõe tudo ser possível e a subjetividade ser supervalorizada abre espaço para que os interesses pessoais estejam em uma posição de privilégio em relação à coerência da informação. Isto é, por um lado a opinião pessoal se torna tão (ou talvez mais) relevante que a veracidade da notícia, e, por outro, existe uma tendência maior que acreditemos em notícias que favoreçam nossos pontos de vista, ou que tenham sido divulgadas por pessoas em quem confiamos.

Assim, podemos resumir esses elementos em: facilidade de criação, publicação, baixo custo de produção e rápida circulação das *fake news*, em relação com as mídias tradicionais; popularização das redes sociais; benefícios econômicos do compartilhamento de notícias tendenciosas (SILVA, 2020; ZHOU; ZAFARANI, 2020); a ultrarrelativização e valorização excessiva da subjetividade (BRABO, 2021), a tendência a acreditarmos em notícias que nos favorecem ou que são compartilhadas por pessoas em quem confiamos (SILVA, 2020); e a sobrevalorização de modelos cada vez mais dinâmicos e imediatistas de conteúdo.

Nesse cenário, cabe perguntarmo-nos de que forma podemos fazer um enfrentamento a essa expansão das *fake news*. Um possível caminho, como indicado por Delmazo e Valente (2018), poderia ser um ataque financeiro, ou melhor, um ataque ao financiamento de plataformas, mídias e usuários que produzam e divulguem essas *fake news*. Isto é, os veículos midiáticos que produzem e compartilham *fake news* poderiam ser expostos aos patrocinadores, para que seu financiamento fosse retirado – estratégia usada pelo Sleeping Giants, por exemplo –, ou para que suas contas nas redes sociais sejam deletadas ou suspensas, e que esses indivíduos e empresas sofressem consequências legais pelos seus atos.

Silva (2020), por outro lado, aponta algumas problemáticas e limites dessa estratégia:

Se um colunista de um jornal publica uma notícia falsa na esfera que atua, como identificar se foi intencional ou não? Ou ainda, deve-se punir o jornal como um todo ou aquele jornalista que fez a publicação? Questionamentos simples que podem tomar grandes proporções consoante as situações (SILVA, 2020, p. 20),

Outro possível caminho, defendido por Brabo (2021), seria uma reforma – ou seria revolução? – na alfabetização científica. Afinal, que alfabetização científica está sendo produzida em nossas escolas, para que seja tão fácil acreditarmos em notícias de procedência duvidosa? Que criticidade a educação em ciências tem promovido para que as pessoas saiam da *consciência ingênua* e cheguem à *consciência crítica* (FREIRE, 2014)?

Durant (2005) aponta três possíveis abordagens de alfabetização científica. Em primeiro lugar, temos a interpretação na qual a alfabetização científica significa “saber muito sobre ciência” (DURANT, 2005, p. 15). Esse modelo valorizaria, portanto, um conhecimento enciclopédico; ser alfabetizado cientificamente seria conseguir listar uma série de conhecimentos ditos “essenciais”. No entanto, há dois problemas nessa abordagem: 1) quais são e até onde vai o conhecimento que é essencial?; e 2) essa forma de alfabetização científica não discute a ciência em si, seus processos, suas descobertas, mas apenas uma série de informações, uma “sinopse científica” (DURANT, 2005, p. 17).

O segundo modelo ensinaria a “saber como a ciência funciona” (DURANT, 2005, p. 17), isto é, trataria de ter um foco não somente no conhecimento produzido pela ciência, mas também nos processos da pesquisa científica. Porém, essa abordagem também carrega problemas, pois é pautada em uma visão idealizada do que seriam a “atitude científica” e o

famigerado “método científico” (DURANT, 2005, p. 20). A compreensão de que os profissionais da ciência possuem uma atitude particular, impessoal, desinteressada, com uma atitude mental diferente não só é fantasiosa, como supõe que essas pessoas sejam diferentes do “cidadão comum”, esse sim permeado por valores, crenças, sentimentos, emoções. O “método científico”, por sua vez, é entendido como um modelo único, universal de como produzir ciência, mesmo que os cientistas usem uma grande variedade de métodos, ou “estratagemas exploratórios” (DURANT, 2005, p. 21) em seu trabalho; métodos esses que não podem ser reduzidos a um único procedimento denominado método científico.

Por fim, o último modelo, que é defendido pelo autor, trata de saber como a ciência realmente funciona. Ou seja, alfabetização científica significaria um conhecimento sobre a ciência, mas também uma compreensão sobre como são feitas as pesquisas, para além da visão idealizada, problematizando as dificuldades, tensões, erros, múltiplos caminhos metodológicos, questões políticas e sociais com as quais dialogam, etc. É esse o modelo que poderia ser útil no enfrentamento às *fake news*, com criticidade, argumentação fundamentada, tendo em vista as questões relacionadas às relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Com reconhecimento de falácias (BRABO, 2021) e problematização das questões sociocientíficas-tecnológicas, poderíamos chegar a um contexto onde as pessoas assumissem um ativismo sociocientífico (PRSYBYCIEM *et al*, 2021) e pudessem reconhecer e enfrentar as *fake news*. No entanto, precisamos nos perguntar: que modelo de alfabetização científica aplicamos nas escolas? Que currículo, quais políticas públicas moldam a educação básica brasileira?

Pensando no Currículo e As Políticas Públicas para o Combate Às Fake News

Quando pensamos na promoção de uma alfabetização científica para o combate das *fake news*, é importante refletir sobre a participação e atuação docente nessa questão, contudo, outra dimensão de grande relevância, e que pretendemos discutir, é o papel do currículo e das políticas públicas curriculares para o enfrentamento da desinformação. Reconhecendo que o compromisso com a Educação deve ser pensado como política de Estado, e não apenas como política de governo, nos voltamos agora para o que diz a atual política curricular que pensa a Educação atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No documento da Base (2018), na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, constam três competências específicas: 1) Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global. 2) Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis. 3) Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Na terceira competência, é possível encontrar a seguinte habilidade:

Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações (BRASIL, 2018, p. 559).

Desse modo, podemos ver que a discussão sobre a veracidade das informações está presente como um elemento a ser fomentado pelas disciplinas científicas. No entanto, apesar de expressar o tema da confiabilidade de discussões sociocientíficas em seu texto, a problemática da desinformação ultrapassa a esfera didático-pedagógica. Nos contextos global e brasileiro atual, a escalada das fake news vem ocorrendo muito direcionada pelo discurso de determinados grupos políticos (ALCANTARA; FERREIRA, 2020). Ao mesmo tempo, observamos ao longo dos últimos anos, uma série de transformações foram acarretadas pela ideologia neoliberal e pela difusão de valores de mercado, em diferentes esferas, inclusive na Educação (CHARLOT, 2007). Não obstante, tais transformações impactaram de modo contundente a elaboração de políticas públicas em Educação (CHARLOT, 2007; BALL, 2006).

Nesse sentido, tomando as discussões de Silva et al. (2015, p. 331) sobre a BNCC, podemos perceber a Base como “mais uma peça nos embates para a constituição de uma

democracia no Brasil, para configuração de um estado democrático a partir da sociedade diversificada, desigual, fragmentada, cindida e dividida”. Assim, não apenas o conteúdo da sala de aula está diretamente envolvido com o contexto de tensões políticas e disputas de narrativas, mas também as linhas gerais do modelo educacional de um ponto de vista nacional.

Traçando um panorama do processo de elaboração da BNCC, Silva et al. (2015) discutem as políticas educacionais e as metodologias empregadas na elaboração das duas versões iniciais da base, a versão de 2014 e a de 2015. Os autores argumentam que a própria instituição de uma base curricular comum no Brasil já é um desafio de elevada complexidade quando levamos em conta as diferenças regionais e culturais. No entanto, como política de Estado, a Base surge após uma série de outras políticas, como: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 1997 e 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais, também de 1998; as Orientações Curriculares Nacionais, de 2006; entre outras. A elaboração de suas primeiras versões levou em consideração uma metodologia que articula diferentes vozes e agentes da educação e da sociedade (SILVA et al., 2015).

Das diferenças entre a versão de 2014 e 2015, podemos destacar o maior número de pessoas envolvidas na elaboração da segunda versão, em relação à primeira. Contudo, o tempo de elaboração, organização, discussão e elaboração da equipe organizadora foram muito menores no documento de 2015, em comparação ao de 2014 (SILVA et al., 2015). Avançando nas questões mais técnicas da elaboração da BNCC, Macedo (2014) identifica os grupos públicos e privados envolvidos na tentativa de hegemonização do currículo, por meio da Base. A autora percebe essa política pública como uma política que cria novas formas de controle, a partir da avaliação à luz de modelos privados, visando garantir uma pretensa qualidade e eficiência educacional.

Além da reforma curricular promovida pela base, ocorre também a Reforma do Ensino Médio, que propõe que as escolas ofereçam o que são chamados de “itinerários formativos”, que nada mais são que um conjunto de novas disciplinas livres, com o objetivo de aproximar os estudantes das áreas de atuação profissional de interesse. Em tese, as escolas podem fornecer múltiplas possibilidades de caminhos, dentro das possibilidades, o que daria um leque de opções para os alunos se especializarem. Contudo, como apontam

Branco e Zanatta (2021), essa reforma possui caráter arbitrário e autoritário, tendo sido implementada, juntamente com a BNCC, a partir de uma Medida Provisória, sem um debate amplo e horizontal com a sociedade e com especialistas.

Outra questão são as condições em que estes novos percursos formativos serão promovidos. As escolas não compartilham das mesmas realidades. Como garantir que os alunos terão acesso a múltiplas opções de escolha se os contextos escolares em termos de estrutura física, instrumental e quantitativo de profissionais são tão desiguais? Nesse sentido, retomando Branco e Zanatta (2021), compreendemos que o Novo Ensino Médio visa atender muito mais às demandas do empresariado e do mercado do que dos próprios estudantes e docentes, a quem essas mudanças de fato impactarão.

A Escola Que (Re)Produz *Fake News*

As políticas públicas para a educação edificam um modelo de escola que garante a manutenção e perpetuação de uma determinada estrutura social. Isto é, pensar sobre essas políticas significa pensar em que sociedade se quer construir, a partir de que escola. Evidentemente, existe uma multiplicidade de escolas, com estruturas e comunidades escolares específicas, que constroem práticas próprias dentro de suas possibilidades. Sem uma pretensão de produzir uma generalização universalizante de todas essas escolas, podemos encontrar os caminhos “naturais” que essas políticas públicas sinalizam.

Pode-se travar uma extensa reflexão sobre o papel da escola na sociedade, porém aqui nos atentarmos a uma questão: a escola deve reproduzir ou transformar a sociedade? Ainda que possam existir respostas distintas a essa pergunta, no contexto de uma sociedade afundada no neoliberalismo, políticas públicas que valorizam esse modelo vão naturalmente deslocar a escola para esse caminho. Afinal, as escolas criadas e controladas pelo Estado poderiam trilhar um rumo oposto ao que o próprio Estado segue?

É nesse sentido que podemos entender a escola como um aparelho ideológico de Estado (LINHARES *et al*, 2007), ou como um aparelho privado de hegemonia (GRAMSCI, 2001); uma escola cuja função primordial é manter o *status quo*, a organização da sociedade pensada por um Estado que representa uma elite e sua ideologia. Não à toa, os processos avaliativos que orientam as estruturas de controle da BNCC, por exemplo, são pautados em modelos privados de uma sociedade neoliberal. A escola, nesse contexto, seria um

instrumento para a concretização de uma estrutura societária na qual a iniciativa privada seria preponderante.

Por outro lado, a suposta universalização de uma base *nacional* e *comum* cai por terra não só pelas questões referentes às regionalidades, mas também com a reforma do ensino médio, e seus supostos “caminhos múltiplos” que poderiam ser seguidos pelos estudantes. Na prática, em escolas públicas com falta de professores, ausência de material, de produtos de limpeza, de alimentos, como seria possível oferecer diversos caminhos pedagógicos? Em suma, as escolas oferecem o que for possível dentro das condições em que se encontra. Trata-se, portanto, da regressão de direitos sociais, em uma orientação (MOURA; FILHO, 2017).

Enquanto as escolas particulares, com mais recursos, conseguem proporcionar a seus estudantes diversas possibilidades formativas, aqueles e aquelas que estudam em escolas públicas, com recurso limitado, estariam, também, limitados aos percursos oferecidos. Assim, não só se formaliza, de forma indireta, uma diferença essencial entre a educação pública e a privada, como se constrói uma estrutura em que os estudantes das escolas públicas são levados a seguir um caminho pré-estabelecido, já indicando um rumo profissional para essas pessoas. Haveria, portanto, um núcleo geral, em tese compartilhado pelas escolas, e núcleos profissionalizantes específicos em cada localidade. Essa estrutura é basicamente uma aplicação da sociologia da educação durkheimiana. Para Durkheim (2011), a sociedade funcionaria como um único organismo, onde seus órgãos seriam os grupos sociais, e os indivíduos as células. Para cada grupo/órgão, os cidadãos/células deveriam ter funções – e, conseqüentemente, formações – específicas, portanto, diferenciadas. Haveria, necessariamente, uma estratificação social (re)produzida pela escola.

A enorme receptividade do pensamento durkheimiano no Brasil, desde a tradução de seu livro *Educação e Sociedade* em 1929, apenas 7 anos após seu lançamento, foi fruto de uma sociedade brasileira com forte influência intelectual europeia (OLIVEIRA, 2018), e com grande estratificação social. O retorno a esse modelo representa um retrocesso, com sérias implicações, como:

[...] o recrudescimento da dualidade educacional, do fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização. (MOURA; FILHO, 2017).

Nesse cenário, uma educação bancária (FREIRE, 2014) é um caminho natural, afinal uma educação problematizadora, uma educação para a liberdade, ou até libertária, não serviria aos interesses de reprodução de um modelo político-econômico que promove desigualdades. A alfabetização científica, por sua vez, é a capacidade crítica de reconhecimento de *fake news* se torna limitada. Essa escola, (re)produtora dessa sociedade, é também (re)produtora das *fake news*, uma vez que não constrói as bases necessárias para enfrentá-las.

Nesse sentido, para se enfrentar as *fake news*, é necessário um outro enfrentamento: não basta negar as notícias falsas; precisamos de uma educação que permita o reconhecimento das *fake news* e uma postura mais crítica no geral. É necessária uma oposição a esse modelo de escola pautado em políticas públicas neoliberais. Para que possamos sobreviver à era da pós-verdade, é necessário construir uma nova escola, para uma nova sociedade.

Considerações Finais

Como discutido neste ensaio teórico, um dos desafios enfrentados pela sociedade, pela ciência e pela Educação em Ciências são as *fake news* e a desinformação, que possuem como grande agravo a descredibilização do discurso científico e do papel das produções científicas. Longe de defendermos uma lógica cientificista ou salvacionista da ciência, argumentamos em defesa da ciência enquanto perspectiva com capacidade de ler a realidade e de fornecer caminhos com o potencial crítico de intervenção em questões sócio-científicas.

Dessa forma, o presente texto teve como objetivo fomentar uma Educação em Ciências para o combate às *fake news*, problematizando, para isto, o tipo de alfabetização científica que nosso currículo promove. Nossas reflexões levaram em conta a estrutura curricular como resultado de um processo mais amplo, que se dá por meio das políticas públicas. Por sua vez, essas políticas são as ações do Estado, que estão alinhadas às concepções educacionais definidas pelo interesse dos grupos que detém o poder.

A partir de nossas reflexões, inferimos que, apesar das políticas públicas atuais de educação e do currículo de ciências versarem sobre o comprometimento com a veracidade das informações – uma pauta muito cara no enfrentamento aos fatos e narrativas falsos – elas também são produto de um processo nacional e global de difusão da ideologia

neoliberal e dos valores de mercado. Esse mesmo processo procura emplacar, por meio do estabelecimento de uma nova civilidade e de uma economia moral, os princípios e ideais capitalistas (BALL, 2006).

Por um lado, a BNCC evidencia a hegemonização do currículo e sistemas de avaliação baseados em mecanismos de controle de qualidade inspirados em preceitos mercadológicos. De outro lado, o Novo Ensino Médio aprofunda desigualdades ao ampliar o distanciamento entre as escolas públicas e privadas, ao não fornecer subsídios e infraestrutura adequada para que as escolas públicas elaborem currículos mais diversificados e forneçam caminhos pedagógicos para o direcionamento profissional dos estudantes.

Desse modo, percebemos que estas políticas privilegiam o discurso e os interesses dominantes, configurando a escola como um aparelho ideológico que promove as pautas hegemônicas que “mantém o mundo em seu lugar”. Esses interesses e pautas são definidos de acordo pelos grupos que detém o poder e o capital, cujos discursos também são reverberados e endossados pelas narrativas criadas pela desinformação e pelas fake news.

Sendo assim, defendemos a escola como um espaço plural e a educação pública de qualidade como um direito irredutível a todas e todos. A Educação em Ciências e seu caráter crítico e analítico possui potencial para promover a formação de cidadãos politicamente engajados e socialmente comprometidos com a verdade, a coletividade e a justiça social. Essa perspectiva também deve estar nos debates pedagógicos e políticos, sendo considerada para elaboração das políticas de Estado e do delineamento de um projeto educativo nacional alinhado com um projeto de nação que contemple a diversidade, a pluralidade de saberes e a mitigação das várias formas de opressão.

Referências

ARAGÃO, C.; BRUNET, K. S.; PRETTO, N. d. L. Hackear a educação por dentro. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis. v. 39, n. 3, 2021. p. 01-17.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e debates. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.

BRABO, J. C. Falácias, pós-verdade e ensino-aprendizagem de ciências. **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória. v. 19, n. 1, 2021. p. 24-38.

BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**, v. 4 n. 3: Edição Especial: I SSAPEC - Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2021. p. 58-77.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 29 jul. 2022.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo: Revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa**, n. 4, p.129-136, set./dez. 2007.

DELMAZO, C.; VALENTE, J. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 1, 2018, p. 155-169.

DURANT, J. **O que é Alfabetização Científica?** In: MASSARANI, L.; TURNEY, J.; MOREIRA, I. d. C (Orgs.). *Terra Incógnita: A Interface entre Ciência e Público*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005. p. 13-26.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. d. **Althusser: A Escola como Aparelho Ideológico de Estado**. Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2007.

MACEDO, E. **Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Para Quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. **A Reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais**. Revista Retratos da Escola. Brasília. v. 11, n. 20, 2017. p. 109-129.

OLIVEIRA, A. **Repensando a Sociologia da Educação no Brasil: ações afirmativas e teorias do sul**. Revista de Sociología de la Educación (RASE). v. 11, n. 1, 2018. p. 59-69.

PRZYBYCIEM, M. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; MIQUELIN, A. F. Ativismo sociocientífico e questões sociocientíficas no ensino de ciências: E a dimensão tecnológica? **Ciência & Educação**. Bauru. v. 27, 2021. p. 01-21.

ROSA, K.; ALVES-BRITO, A. PINHEIRO, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. v. 37, n. 3, 2020. p. 1440-1468.

SILVA, I.L.F. ALVES NETO, H.F. VICENTE, D.V. A Proposta da Base Nacional Comum Curricular e o Debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, vol. 51, n. 3, p. 330-342, setembro/dezembro, 2015.

SILVA, M. M. S. Catalisadores das fake news: Uma discussão teórica no âmbito sociológico. **Ágora Filosófica**. Recife. v. 20, n. 1, 2020. p. 05-26.

Agradecimentos

Agradecemos pelo apoio institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO e da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde/UFRJ, bem como ao apoio financeiro da CAPES, pela concessão das bolsas.

Igor Lôbo Siqueira Rodrigues

Graduado em Engenharia Química (UFBA), bacharel e licenciado em Física (UFBA), pós-graduado em Divulgação e Popularização da Ciência (COC/Fiocruz), mestre em Educação (UNIRIO), doutorando em Educação (UNIRIO).
e-mail: igu.lobo@gmail.com

Iago Vilaça de Carvalho

Graduado em Licenciatura em Química (UFRJ). Mestre em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ). Doutorando em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa Literaturas e Escritas na Educação em Ciências (LECIÊNCIAS)
e-mail: iago.v.c@ufrj.br