

**A LEI E A ORDEM: efeitos de sentidos reacionários e conservadores para o currículo**

**THE LAW AND THE ORDER: effects of reactionary and conservative meanings for the curriculum**

**LEY Y ORDEN: efectos de los significados reaccionarios y conservadores para el currículo**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.46088

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** Distintas demandas e disputas podem ser percebidas nos mais variados contextos do campo educacional. Não obstante, também se diferenciam as concepções teórico-metodológicas da pesquisa em educação. Em uma abordagem discursiva, não essencialista, a partir da qual temos participado do debate curricular, rejeitamos uma unidade essencial e/ ou de fundamento último para o social. Assim, as exigências e/ ou solicitações diferenciais são reconhecidas como fluxos culturais, bem como efeitos de poder, uma vez produzidas no espaço-tempo aberto da enunciação, no qual o contexto é relevante para a comunicação, mas jamais estará dado tal como um sentido de totalidade para ser desvelado e meramente transmitido como cálculo. Dessa forma, procuramos contribuir com o debate no campo do currículo, compreendido como uma prática cultural sempre ambivalente, em que “o mesmo e o Outro” são iteradamente articulados na própria luta pela significação. Considerando a abordagem, buscamos o que está em jogo em algumas disputas políticas atuais, especificamente, no contexto de enunciação curricular articuladas por propostas de cunho reacionário e conservador. Para tal, propomos a leitura de três Projetos de Lei, os quais visam audaciosas alterações no campo: ensino religioso como solução para os problemas da educação; o criacionismo como conteúdo de ensino nas escolas; a criminalização dos docentes por assédio ideológico. Discutindo os projetos, esperamos contribuir com o debate, explicitando algumas reedições discursivas e as estratégias que põem em jogo, como a hibridização livre de discursos os mais variados, incluindo os do campo educacional.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Efeitos de sentido. Demandas conservadoras.

Recebido em: 24/05/2019

Aceito em: 06/09/2020

Publicação em: 24/03/2021

**William de Goes Ribeiro**

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal Fluminense, Brasil.

E-mail: [williamgribeiro@gmail.com](mailto:williamgribeiro@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>

**Sheila Aparecida da Mota Pereira**

Graduada em Pedagogia

Pedagoga e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, Brasil.

E-mail: [sheila\\_mota@id.uff.br](mailto:sheila_mota@id.uff.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0909>

**Como citar este artigo:**

RIBEIRO, W. G.; PEREIRA, S. A. M. A LEI E A ORDEM: efeitos de sentidos reacionários e conservadores para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.46088>.

**Abstract:** Distinct demands and disputes can be perceived in the most varied contexts of the educational field. Nevertheless, the theoretical-methodological conceptions of research in education are also different. In a discursive, non-essentialist approach, from which we have participated in the curricular debate, we reject an essential and / or ultimate foundation for the social. Thus, differential demands and / or requests are recognized as cultural flows, as well as effects of power, once produced in the open space of enunciation, in which the context is relevant for communication, but will never be given as a sense of totality to be unveiled and merely transmitted as calculation. Thus, we seek to contribute to the debate in the field of curriculum, understood as an always ambivalent cultural practice, in which "the same and the Other" are iterately articulated in the struggle for signification itself. Considering the approach, we seek what is at stake in some current political disputes, specifically in the context of curricular enunciation articulated by proposals of a reactionary and conservative nature. To this end, we propose the reading of three Bill of Laws, which aim audacious changes in the field: religious teaching as a solution to the problems of education; creationism as content of teaching in schools; the criminalization of teachers by ideological harassment. Discussing the projects, we hope to contribute to the debate, explaining some discursive reeditions and the strategies they put into play, such as hybridization free of the most varied discourses, including those of the educational field.

**Keywords:** Curricular Policy. Effects of sense. Conservative demands.

**Resumem:** Se pueden percibir diferentes demandas y disputas en los más variados contextos del campo educativo. También se diferencian las concepciones teórico-metodológicas de la investigación en educación. En un enfoque discursivo, no esencialista, desde el que hemos participado en el debate curricular, rechazamos un fundamento esencial y / o último de lo social. Así, las demandas y / o demandas diferenciales se reconocen como flujos culturales, así como efectos de poder, una vez producidos en el espacio-tiempo abierto de la enunciación, en el que el contexto es relevante para la comunicación, pero nunca se dará como significado. de la totalidad para ser desvelado y simplemente transmitido como un cálculo. Así, buscamos contribuir al debate en el campo del currículum, entendido como una práctica cultural siempre ambivalente, en la que "lo mismo y el Otro" se articulan iterativamente en la lucha por el sentido. Considerando el enfoque, buscamos lo que está en juego en algunas disputas políticas actuales, específicamente, en el contexto de la enunciación curricular articulada por propuestas reaccionarias y conservadoras. Para ello, proponemos la lectura de tres proyectos de ley, que apuntan a cambios audaces en el campo: la educación religiosa como solución a los problemas de la educación; el creacionismo como contenido didáctico en las escuelas; la criminalización de los docentes por acoso ideológico. Al discutir los proyectos, esperamos contribuir al debate, explicando algunas reediciones discursivas y las estrategias que ponen en juego, como la libre hibridación de los más variados discursos, incluidos los del ámbito educativo.

**Palavras-clave:** Política curricular. Efectos de los sentidos. Exigencias conservadoras.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, tecemos uma análise de proposições voltadas para o currículo escolar, estas mobilizadas por um cunho que julgamos conservador. Trabalhamos com a ideia de que tais propostas são efeitos de uma disputa por significação do que vale (e do que não vale) a pena ser ensinado na escola. Em uma abordagem discursiva e não essencialista, a partir da qual temos participado do debate curricular, rejeitamos uma unidade essencial ou um fundamento último para o social (LOPES, 2015; LOPES e MACEDO, 2011; MACEDO, 2014). Neste quadro teórico, demandas são reconhecidas como fluxos discursivos, bem como efeitos de poder, uma vez produzidos no espaço-tempo aberto da enunciação, no qual a explicitação do contexto envolve a comunicação, mas jamais estará dada, tal como uma totalidade de sentido, à disposição para ser desvelado e meramente transmitido como se fosse cálculo e previsibilidade (DERRIDA, 1991). Retomamos tais elementos, adiante com mais detalhes, procurando contribuir com o debate curricular, este compreendido como uma prática cultural sempre ambivalente, em que "o mesmo e o Outro" são articulados na própria disputa de sentido (RIBEIRO, 2016, 2017).

Considerando a abordagem, temos nos empenhado em compreender o que tem sido mobilizado

pelas políticas curriculares no Brasil, especialmente, em um contexto em que tudo parece girar em torno do nome Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), como se tratasse de uma suposta exigência legal (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017) que perpassa distintos governos. O recorte deste trabalho visa identificar elementos que no próprio campo educacional - e político mais amplo - possa estar a serviço dos anseios conservadores; procura ainda destacar os embates inevitáveis da escola com o viés proposto, dando a pensar no que pode ser posto em (re) ação.

Para compor a argumentação, propomos neste texto uma leitura de três Projetos de Lei (PL), os quais visam audaciosas transformações no país<sup>1</sup>. Cumpre dizer que não os tomamos como modelos generalizáveis e representáveis de um bloco coeso de um grupo, mas efeitos de ideologias conservadoras que nos assombam. A opção pelos projetos se dá em um quadro teórico também em (des) construção, o qual possibilita compreendê-los como elementos de uma negociação de sentidos que também nos produz subjetivamente. Com isso, queremos evitar por a questão sob a dicotomia simplista “nós” x “eles”. Cumpre dizer ainda que a proposta não guarda pretensão de generalizações. Não pretendemos anunciar o prelúdio da ação; diferentemente, visamos explicitar percepções sobre o que tem mobilizado tais discursos. O enfoque deste trabalho guarda pretensões mais modestas, buscando entender o que vem tornando o discurso possível, compreendendo nosso próprio texto efeito de um processo disjuntivo e contingente. Desse modo, cumpre elucidar que os projetos não apenas propõem *alguma coisa*, mas já são *algo* a partir do qual se busca a regulação, tanto dos sentidos de currículo quanto das projeções formativas para os sujeitos.

A partir disso, destacamos reedições discursivas reacionárias e as estratégias que põem em jogo, por exemplo, a hibridização de discursos os mais variados, incluindo os do campo educacional e pedagógico. Num primeiro momento, identificamos a ideia de que o ensino religioso irá resolver os mais variados problemas sociais. Posteriormente, salientamos a pretensão de tornar *a teoria criacionista* conteúdo de ensino escolar. A seguir, enfocamos a questão da criminalização das práticas docentes, justificadas por um suposto “assédio político-ideológico” que estaria ocorrendo nas escolas do país. Por fim, tecemos algumas considerações, abrindo indicações para novas pesquisas no campo. Inferimos que, em seu conjunto, os elementos, aparentemente espalhados, hibridizam discursos múltiplos e descontextualizados que reeditam crenças e perspectivas, como a pretensa e ilusória neutralidade política, bem como a pretensão de controle das práticas docentes. Ademais, sustentamos que há em comum nos projetos uma reconfigurada marginalização da diferença.

## 2 ENSINO RELIGIOSO COMO SOLUÇÃO

Atualmente, parece-nos difícil imaginar que algo seja posto como uma solução simples em esfera de educação no Brasil. No entanto, para alguns políticos, o problema passa por uma questão de “fé” – ou melhor, de um modelo de crença para as escolas, tendo em vista atender o que a ciência não atende, isto é, uma integração entre as áreas de conhecimento. Entendemos que tais ideias são parte de um processo de disputa que remonta os anos 1980 no Brasil no qual articulações de cunho religioso pentecostal também participam, visando a ampliação de suas demandas (MACEDO, 2017, 2018). Nesta seção, destacamos o Projeto de Lei 309/ 2011<sup>2</sup>, assinado pelo até então deputado federal Marco Feliciano, afiliado ao Partido Social Cristão (PSC), registrado em 09/02/2011, atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados Federais. Ele propõe alterar o art. 33 da Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas e privadas de ensino no país.

O deputado justifica a obrigatoriedade da seguinte maneira:

Sendo Ensino Religioso visto como área de conhecimento, será ele mais um importante espaço de reflexão e formação, onde o educando fomentará

<sup>1</sup> Priorizamos os projetos que já estavam em curso antes do governo de Jair Bolsonaro, entendendo que os mais recentes podem colocar outros elementos em discussão.

<sup>2</sup> No site da câmara dos deputados tem-se acesso ao processo de tramitação de tal projeto: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=491602>; [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=838509&filename=PL+309/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=838509&filename=PL+309/2011).

interações de diversas áreas de conhecimento, possibilitando assim uma formação integral, ecológica, holística, sistêmica e não mais uma formação fragmentada, dividida em áreas, vinda da escola tecnicista e do cartesianismo da ciência. O Ensino Religioso colabora com a formação integral da pessoa humana (BRASIL, PL 309/2011).

Tal perspectiva se ampara na crítica à organização da educação escolar, sobretudo pelo caráter disciplinar a partir do qual o conhecimento se estrutura. O deputado espera que a proposta do PL articule sentidos próximos de uma integração curricular, mas paradoxalmente sem abandonar a lógica disciplinar. Está em jogo também uma crítica ao “tecnicismo”, ao “cientificismo moderno” e ao “cartesianismo”. Significantes que circulam no campo educacional, hibridizados em uma proposta que se pretende superadora.

A ideia é que o ensino religioso passará a fomentar outro tipo de reflexão dos alunos, integrando o *conhecimento* (a partir do pressuposto de que as disciplinas não fazem). No entanto, parece que não se configura em preocupação o paradoxo disciplinar, o que se enfatiza no PL são a ausência e a falha da instituição escolar, por não oferecer essa disciplina em seu currículo, tal como se espera. Na concepção do deputado, além de se produzir uma compreensão fragmentada e limitada, a escola apresenta capacidade educativa duvidosa, já que está se privando os alunos de uma área fundamental para a formação. Nesse caso, atribui ao ensino religioso um *status* de superioridade em relação às demais áreas. O conteúdo deste já está tomado *a priori*, como base para o pensamento.

É claro que não acreditamos que haja uma homogeneidade na forma como pode ser pensado e proposto o ensino religioso. Porém, destacamos o quanto a obrigatoriedade nesse campo pode estar comprometida com crenças salvacionistas, por parte de determinadas instituições políticas e religiosas que esperam que o espaço público espelhe suas crenças mais caras. Nesse caso, o PL sugere que uma disciplina, por si só (o que já é contraditório e polêmico), poderá proporcionar uma espécie de “articulação final”, uma resposta única para todas as áreas de conhecimento submetidas. A justificativa, no projeto em questão, é que a proposta possibilitará uma formação completa, amparada na “fé cristã”. Trata-se de uma disciplina, mas com a capacidade de integrar “todo” o conhecimento, portanto, com uma aptidão de explicar e dar conta de todas as demais áreas.

O texto articula uma mescla muito variada de significantes: “integral”, “ecológico”, “holístico”, “sistêmico”, os quais deslizam de maneira pseudointegradora, com base na suposta forma superior e interligada. No geral, a ideia se contrapõe ao *exterior constitutivo*, imaginado do outro lado da fronteira antagônica (a educação contra a qual se luta): “fragmentada”, “disciplinar”, “tecnicista” e “cartesiana”, ambos também aproximados como se fosse a mesma coisa. Com base na teoria do discurso (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015), entendemos *exterior constitutivo* como um conjunto imaginado de elementos que faz com que em uma determinada cadeia discursiva articulatória elementos se unam, apesar das diferenças. Em outras palavras, a cadeia discursiva se articula para ganhar mais força contra o que se poderia considerar um *inimigo* (que pode ser uma ideia geral), o que faz com que se componha no discurso articulações investidas contra este “outro” contra o qual se luta contingencialmente. Assim, o PL se aproxima de um arquivo incomensurável de críticas, bem ou mal elaboradas, a respeito da escola e das disciplinas.

Também chama a atenção, nesse projeto, uma crítica ao “modelo colonizador brasileiro”. Feliciano afirma em um dos trechos do PL que “os colonizadores” não trataram o ensino religioso com “clareza de identidade”:

não tivemos na nossa colonização, uma clara identidade da linha de conhecimento e da linha da formação religiosa, poderíamos assim dizer que tal fato acabou prevalecendo por um tempo e não resta dúvida que fomos fortemente marcado (sic) e influenciado (sic) por tal atitude (BRASIL, PL 309/2011).

Podemos inferir de tal projeto que parte de nossos problemas herdam uma “marca colonizadora”, qual seja: “a falta de clareza de conhecimento e da linha de formação religiosa”, tornando explícito que

o que pretende é alterar as crenças de toda a população. Pensando em “colonizar direito”, estabelece o ensino religioso – o qual propõe como uma área de conhecimento superior – mais uma vez como “a solução”, agora frente aos prejuízos de “nosso problema histórico”. O que parece estar ele imaginando, ao buscar uma “leitura histórica” (que o faz como colonização deficiente) – passa pela ideia de que há uma concepção religiosa clara para ser posta em um projeto de nação, parte integrante de um suposto *ethos nacional*, conforme trata Appadurai (2009). A colonização passa por uma moral majoritária e violenta, sempre lembrada pelos grupos minoritários da incompletude de tal *ethos*.

Um terceiro aspecto que consideramos pertinente destacar diz respeito à articulação do ensino religioso à pluralidade, amparo este enfocado na defesa de que não se está dando margem ao proselitismo. Em contradição com os aspectos salientados, o que parece defender Feliciano, nesse texto, é uma perspectiva “ampla”, “ecumênica”, “harmoniosa”, a partir da qual o aluno compreenderá a via religiosa como transformadora. Assim, tal ensino será capaz de despertar os conceitos de respeito às religiões, bem como promover a compreensão da alteridade (compreendida como uma espécie de tolerância com quem tem uma religião que diverge). Entende-se que é o conhecimento religioso na escola – com uma função intrínseca (seu papel) - que fará o humano ser mais respeitoso “com o outro”.

O papel do ensino religioso é despertar o educando para o mundo do conhecimento religioso, abrindo-se para o pluralismo religioso e para a alteridade, promovendo assim uma ação transformadora capaz de garantir o respeito à formação do ser humano num âmbito maior, situação que não vinha ocorrendo anteriormente (BRASIL, PL 309/2011).

Com relação à palavra “anteriormente”, pressupomos que sinaliza a mudança de governo (após o *impeachment* da presidenta). Agora, o “ser humano” pode alçar um “âmbito mais elevado” através do “mundo do conhecimento religioso”. No entanto, a suposta ação transformadora aponta para o apagamento da alteridade, o que é bastante preocupante se considerarmos que tais demandas estão ganhando força nos últimos anos, acompanhado as mudanças de produção da BNCC (MACEDO, 2017, 2018).

Já o significativo “despertar” remete novamente à justificativa para a aprovação do PL, compondo uma hierarquização a partir do ensino religioso; este compreendido como “o ensino da crença religiosa cristã”, sob o amparo de uma leitura pentecostal. Pressupondo que tal proposta possibilita a abertura para o pluralismo, visa preencher uma lacuna relativa à moralização das relações, sem dar maiores esclarecimentos a respeito do trabalho com ateus e agnósticos, por exemplo, tampouco das distintas concepções de religião, muitas delas conflitantes entre si. Em suma, a diversidade no PL subjaz a uma *unidade da ordem*.

Considerando o exposto, o ensino religioso supostamente: 1) “resolveria” o problema da fragmentação disciplinar e das áreas de conhecimento, possibilitando uma formação integral e coesa; 2) “corrigiria” os efeitos históricos prejudiciais de uma colonização que não tinha clareza da sua identidade religiosa; 3) contribuiria para despertar os valores morais mais elevados e pluralistas, os quais garantiriam a tão propalada “compreensão” e “acolhida do outro” nas escolas. Nessa perspectiva, a proposta persegue uma projeção utópica e idealista de uma identidade humana, sob a alegação meramente afirmativa de não haver nenhuma possibilidade de proselitismo. Para tal, basta que se aplique a regra: o ensino religioso na escola (como religião cristã evangélica pentecostal sob os pressupostos do deputado) é a via para um mundo melhor para todos.

### 3 TEORIA CRIACIONISTA NAS ESCOLAS

O projeto 5336/2016<sup>3</sup>, de autoria do Deputado Federal Jefferson Campos, afiliado ao Partido Social Democrático (PSD), foi registrado em 18/05/2016. Atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados Federais, o texto propõe acrescentar um parágrafo ao art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

<sup>3</sup> No site da câmara dos deputados tem-se acesso ao processo de tramitação de tal projeto <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085037>; [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1459211&filename=PL+5336/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1459211&filename=PL+5336/2016).

a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, para incluir a *Teoria da Criação* na base curricular do Ensino Fundamental e Médio. Nesta seção do estudo, atentamos a tal aspecto do projeto, bem como as implicações que traria em caso de aprovação.

§ 10. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir o estudo da ‘Teoria Criacionista’, baseada nos ensinamentos da Teologia, de forma adequada a cada etapa do desenvolvimento do estudante (BRASIL, PL 5336 /2016).

Na justificativa, o referido deputado destaca o artigo 5º da Constituição e “a liberdade de consciência e de crença” como garantia fundamental de todo cidadão brasileiro.

Conforme preceitua o artigo 5º da nossa Constituição, em seus incisos IV, VI, e VIII, a manifestação de pensamento e a liberdade de consciência e crença são garantias fundamentais a serem asseguradas a todo cidadão brasileiro. (BRASIL, PL 5336 /2016).

No entanto, o deputado deixa de ressaltar que no artigo 5º da C.F., inciso VI, perspectivas de cunho religioso têm a sua concepção resguardada, porém em espaços destinados aos adeptos, enquanto a república federativa do Brasil permanecer em termos legais um estado laico: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988). O PL se aproxima do anterior, tentando se valer do discurso da diversidade para impor uma abordagem educacional na qual propõe a inclusão de uma (única) *Teoria da Criação* para todos os estudantes do país, segundo seus propósitos.

Nesse caso, ressaltamos como a centralização curricular pode despertar os mais variados desejos de regulação. Isso porque a ideia era articular tal concepção à BNCC<sup>4</sup> do Ensino Fundamental e Médio, atribuindo ao texto legal (da educação do país) um teor religioso, tendo como concepção fulcral a *Bíblia Cristã*. Entendemos que tal concepção é um dos efeitos de um contexto que vem sendo denominado de “pós-verdade” e “estado de exceção”, estudado por diversos autores (FRIGOTTO, 2017; PENNA, QUEIROZ e FRIGOTTO, 2018, por exemplo) no qual se antagonizam “o conhecimento” e “a crença” com fortes objeções e disputas protagonizadas por conservadores extremistas e pelos adeptos de uma matriz teórico-crítica de pensamento educacional. Na perspectiva de um dos reconhecidos defensores da laicidade no Brasil:

a imposição de religiões do espectro cristão nas escolas públicas não dá sinais de que vá esmorecer. Ao contrário, a disputa entre católicos, em busca da hegemonia perdida, e os evangélicos, ansiosos por ocupar o lugar daqueles na Sociedade e no Estado, pode transformar a escola numa arena de guerra dos deuses, melhor dizendo, daqueles que atuam em nome de Deus (CUNHA, 2016, p.60).

Tal texto se ampara em uma luta pela manutenção de princípios republicanos em contraposição aos pressupostos doutrinários de matrizes religiosas católicas e protestantes. Com isso, cumpre dizer que não nos interessa aqui definir um conteúdo para laicidade ou discutir a secularidade, mas destacar e compreender o embate curricular a partir do qual se articulam demandas e sujeitos em nome de suas identificações. Conforme Laclau (2013) e Laclau e Mouffe (2015) entendemos tais significantes elementos na disputa pela hegemonia do que vem a ser a educação e currículo. Nessa abordagem política, uma rede de equivalências pode se articular frente a “um inimigo comum”, cedendo parte de suas diferenças na constituição da cadeia articulatória.

Haja vista o exposto, entendemos a Teoria do Discurso pode ser pertinente para atender à discussão, já que compreendemos que se trata de sistemas de diferenciações e relações diferenciais que se dão em contextos e estruturas estruturantes. A linguagem põe em ação, mobiliza e gera efeitos, contingentes e contextuais. Nesse quadro teórico, a produção de conhecimento não é um espelho fiel da realidade, mas também efeito de relações (LOPES e MACEDO, 2011). Com base nisso, reenfatizamos que

<sup>4</sup> Entendendo que currículo é a própria luta pela produção de significados (LOPES e MACEDO, 2011, p.93), partimos do pressuposto que não há uma BNCC que “sustente” o currículo escolar.

este texto não pretende dar respostas finais. Como parte deste jogo de diferenças e poder, não pretende sustentar o contexto como uma unidade de sentido apreensível como totalidade. Ante o exposto, porém, podemos perceber as disputas sobre currículo, as quais se tornam, dependendo do contexto, cada vez mais acirradas e violentas.

Partindo do pressuposto de que uma *teoria da criação* se articula a partir de uma tradição religiosa particular, o PL claramente está privilegiando uma religião (e a religião como conteúdo) em uma matriz de leitura particular na busca pela universalização, o que Laclau (2013) e Laclau e Mouffe (2015) nos ajudam a entender como processo de articulação e de relação hegemônica no que tem sido chamado de bancada evangélica ou da Bíblia. No caso de aprovação, professores, alunos e demais sujeitos da relação pedagógica e da política curricular, visto por este prisma, estarão submetidos a um discurso religioso, a qual hierarquiza tantos outros discursos (isto é, das mais variadas crenças e doutrinas, bem como a liberdade da não crença religiosa, e, dessa forma, a escola pública). Por outro ângulo, chamamos a atenção para o fato de que a configuração de uma teoria religiosa, supostamente homogênea, trai os religiosos da própria matriz em sua singularidade, tornando-se uma regra imposta do que eles deveriam entender como da “ordem cristã”. Dessa forma, entendemos que o PL é parte de um processo colonizador, um dos efeitos que se alimenta do desejo que a todo custo busca se constituir através de valores moralistas, supostamente mais elevados.

Nesse sentido, o PL, tal como o anterior, busca sustento na pluralidade. Todavia, a alteridade é omitida e a diferença posta à margem. Cabe lembrar que a mesma “abertura” ao pluralismo costuma se revestir do medo da *diferença*, reeditando confrontos, como, por exemplo, os que vêm ocorrendo entre o *multiculturalismo* e posturas fundamentalistas, conforme destaca Apple no contexto estadunidense:

Alguns ativistas chegam ao ponto de afirmar que até uma ênfase curricular aparentemente benigna na escola, como o multiculturalismo, é perigosa. O respeito por um grande número de culturas e idéias (sic) é suspeito, uma vez que respeitar, digamos, sociedades e crenças não-cristãs costuma ser interpretado como um ataque à crença fundamental de que a fé absoluta em Jesus Cristo é o único meio de salvação (2003, p.141).

Em uma perspectiva discursiva e pós-estrutural, interessa menos julgar este ou aquele discurso colonizador e tecer comparações, posto que já sabemos dos traços extremamente conservadores do Brasil; diferentemente, entendemos que a nossa proposta visa compreender o que torna tal discurso possível; mas explicitamente, o que o fortalecesse. Nesse âmbito, nosso estudo busca algo que difere de afirmações categóricas e de receitas. Tais Investidas materializadas pelos PL, deste ou daquele partido, são efeitos de articulações que em muitos casos buscam a objetividade no currículo, compartilham – com muitos docentes e pesquisadores - o desejo de maior clareza para “o que se deve” (ou não) ensinar, apesar das diferenças.

Em meio a tal acordo, sem dúvida envolvendo proposições distintas, heterogêneas e contraditórias, no caso de conservadores como o Escola Sem Partido (ESP) é ainda reeditada a pretensa *neutralidade*, hibridizando discursos os mais difusos, os quais ganham em parte a opinião pública. O público e o privado se confundem e calorosamente apontam uma demanda a partir da qual religiosos querem impor o *sagrado* como objeto de ensino público, posto que, em tal enfoque é considerado como absoluto e de teor mais elevado.

Nessa configuração, novas cruzadas tornam-se possíveis, não exatamente no mesmo registro do passado, mas no da luta pela conservação de valores excludentes – próximo do que Appadurai (2009) chama de *identidades predatórias*. Segundo o autor, tais identidades são predatórias porque dependem da eliminação do Outro para existirem. Ambivalência essa que é marcada por uma “ansiedade da incompletude”, isto é, pelo sentimento de fracasso de um nacionalismo majoritário que não consegue atingir “a pureza”. O medo às minorias e o ódio viabiliza tais identidades imaginadas viverem pelo desejo do extermínio de outras. Nesse contexto, não basta que o *ensino religioso* fique restrito às instituições religiosas, mas que se dissemine por toda a sociedade, atribuindo à escola uma função pastoral de condução das condutas. Legitimada e reconhecida pelo Estado, a *Teoria Cristã* seria elevada ao poder de

universalização, tendo os seus representantes o dever legal de garantir a adesão.

Macedo (2017, 2018) explicita o processo a partir do qual o ESP ganha força nas discussões curriculares, sobretudo após o golpe de 2016 e o *impeachment* de Dilma Rousseff, impondo uma agenda de “liberdade” que dialoga com uma rede internacional poderosa de interesses que vem se articulando a uma racionalidade neoliberal. Lembra a pesquisadora que, nas disputas pela BNCC, conteúdos foram retirados e até mesmo o termo “gênero” suprimido, constituindo um ataque claro aos poucos avanços que vinham conquistando grupos minoritários no país, bem como deixando evidenciados os rastros de uma matriz religiosa moralista e antagonista frente ao que entendem como “políticas de esquerda”.

Para Cunha (2013), o campo religioso passa por mudanças rápidas e profundas. Ressalta que propor teorias teológicas para escola seria uma maneira de criar uma imposição ou mesmo um (des) favorecimento pelas religiões que estão com maiores ou menores adeptos nessa disputa.

O campo religioso passa por rápidas e profundas mudanças. Até 1980, o declínio na proporção de adeptos do catolicismo foi pequeno, mas contínuo. Desde então, cresceu a velocidade da redução do contingente católico, ao passo que se elevou o número de evangélicos, principalmente dos pentecostais, já que os das denominações tradicionais também tiveram seu efetivo encolhido. Os adeptos das religiões afro-brasileiras diminuíram em proveito das confissões evangélicas, algumas delas fornecendo-lhes até mesmo pastores e bispos (p.928).

A despeito das considerações do autor, compreendemos, no entanto, que a questão não se limita ao quantitativo de adeptos, mas diz respeito talvez à forma como se relacionam hoje os distintos discursos em sociedades assumidamente multiculturais, bem como pela ampla circulação de ideias e concepções em tempos de globalização e de seus efeitos mais drásticos e violentos. O contexto ao mesmo tempo em que amplia a circulação de ideias, acirra o medo ao pequeno número (ligado às minorias políticas e imaginadas), ou seja, o ódio e o confronto daí resultantes (APPADURAI, 2009). Tais elementos ampliam e tornam a questão mais complexa do que aponta Cunha, a nosso ver.

Ao argumentar que tal teoria deverá ser ensinada nas escolas, será que a mesma deverá pleitear o criacionismo<sup>5</sup> das mais variadas religiões? Ou será que a base será única e exclusivamente o livro sagrado dos cristãos? Possivelmente, em uma leitura pretensamente científica da teologia - o criacionismo, nesse caso proposto, subsume a questão, bem como as contraposições das perspectivas da ciência biológica evolucionista, bem como de outras religiões: de matrizes africanas e afro-brasileiras, do islamismo, do hinduísmo, do budismo, do confucionismo, do xintoísmo, do taoísmo etc. Apple explicita naquele contexto:

a ameaça que a constelação percebida representou aos cristãos conservadores levou muitos deles a radicalizar suas posições. Retrocedendo cada vez mais para uma interpretação literal da bíblia, fortaleceram ainda mais sua posição de que a tarefa não era acomodar a Bíblia a ciência e, sim, encaixar a ciência nas leituras e infalíveis do Gênesis... Está claro com tudo isso que a escola e as lutas em torno dela desempenharam um papel realmente fundamental na formação dos movimentos ideológicos e religiosos que procuram contestar a secularidade<sup>6</sup> (APPLE, 2003, p.133).

O autor contribui com as nossas pesquisas ao salientar a rigidez com que as posturas religiosas se desdobram em fundamentalismos que percebem na escola uma instituição que pode contribuir para seus preceitos, tornando-se alvo de disputas. Não é muito diferente do Brasil, a se considerar o teor dos PL estudados. No entanto, cumpre ressaltar que nossas concepções epistemológicas se distanciam em

<sup>5</sup> Entendemos que nessa proposta não entra a teoria de criação de qualquer outra religião a não ser a cristã. No site da Sociedade Criacionista Brasileira o termo “criacionismo” é articulado apenas para tratar da criação no livro de gênesis da bíblica cristã. Cf. <http://www.scb.org.br/scb/>.

<sup>6</sup> Trabalhamos o conceito secular/secularidade como significante em disputa.



alguma medida, sobretudo quando as análises sugerem fechamentos totalizantes. Diferentemente do pesquisador, compreendemos que a significação é constitutiva da política, tornando nossas posições e escolhas, ainda que necessárias, uma demanda constante pela explicitação contextual, ela mesma parte do jogo da diferença e do poder.

Em uma perspectiva em que a diferença é diferença em si ou diferença contra, não há diferentes a serem tornados iguais e noções como reconhecimento e redistribuição deixam de fazer sentidos. Sou sensível a argumentos de que tal movimento pode operar no sentido do enfraquecimento das políticas de redistribuição que vêm sendo conquistadas com muito esforço, mas quero defender que o que temos é uma promessa impossível cujo custo, em relação à diferença é extremamente elevado. Minha aposta política, também nesse caso, é que a educação tem a ver com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar as possibilidades de outras significações (MACEDO, 2014, p.96).

Compartilhando de tal aposta política, entendemos que o PL é extremamente problemático até mesmo para os adeptos da religião professada, ao propor como dada, natural e até mesmo científica uma matriz religiosa mais complexa. Assim, o PL em questão busca uma espécie de proselitismo institucionalizado, esperando fixar um discurso como a “Teoria Criacionista” como universal e dada. Assim, põe à margem a possibilidade de outros discursos, colonizando a diferença, incluindo a pentecostal. Alguns podem objetar que se trata de uma estratégia de visibilidade, mas, de qualquer forma, está em questão um projeto a partir do qual se oblitera a obscuridade de uma ideia reacionária, a qual supõe que a escola mostrará “os caminhos” para que todas as religiões coexistam. O PL rejeita, já que não faz nenhuma menção, o evolucionismo, submetendo a escola à crença que agora defendem como científica.

#### 4 QUANDO O PROFESSOR É VISTO COMO UM CRIMINOSO

O projeto 1411/ 2015 - de autoria do Deputado Federal Rogério Marinho<sup>7</sup>, afiliado ao Partido da Social-Democracia Brasileira, Rio Grande do Norte (PSDB-RN), foi registrado em 06 de maio de 2015, mas não está mais em tramitação<sup>8</sup> na Câmara dos Deputados Federais. No entanto, para atentarmos às demandas conservadoras, julgamos relevante mantê-lo como elemento pertinente ao estudo, já que o texto tipifica o crime de “Assédio Ideológico” e dá outras providências. A ideia nesta seção foi buscar compreender o que o discurso propõe por em prática na educação brasileira.

Logo no Art. 1º o PL tipificava o crime de Assédio Ideológico e propõe modificar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.<sup>9</sup> Em seguida, no artigo 2º, classifica como assédio toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado à pessoa com pensamento diverso. O artigo 3º propõe um acréscimo ao Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 que passaria a vigorar com 146 artigos<sup>10</sup>. No artigo 4º, tal PL propõe uma mudança na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 em seu no artigo 16, que passaria a vigorar acrescido de mais um inciso.

Trata-se de uma proposta na qual está em jogo o controle das ações do professor, um dos principais agentes do processo educacional, bem como da instituição escolar como um todo, propondo penalizar e

<sup>7</sup> Ver: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015).

<sup>8</sup> O Projeto foi retirado no dia 12/04/2017, em razão do deferimento do Requerimento 6.223/2017 que teve autoria o mesmo autor do PL Sr. Rogério Marinho. [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1542399&filename=REQ+6223/2017+%3D%3E+PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1542399&filename=REQ+6223/2017+%3D%3E+PL+1411/2015).

<sup>9</sup> A referida Lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).

<sup>10</sup> O referido decreto dispõe sobre a aplicação da lei penal: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>.

criminalizar a dimensão política da prática docente e da relação pedagógica, tornando professores e alunos meros executores técnicos<sup>11</sup>. O PL articula na justificativa os seguintes significantes: “totalitarismo”, “hegemonia”, “ideologia” e “doutrinação”. Com isso, busca explicitar uma opinião sobre a escola e os professores.

A forma mais eficiente do totalitarismo para dominar uma Nação é fazer a cabeça de suas crianças e jovens. Quem almeja o poder total, o assalto à Democracia, precisa doutrinar por dentro da sociedade, estabelecer a hegemonia política e cultural, infiltrar-se nos aparelhos ideológicos e ser a voz do partido em todas as instituições (BRASIL, PL 1411/2015).

O projeto propõe o combate à dominação dos docentes sobre os alunos, sugerindo que as instituições de ensino praticam um “totalitarismo” de cunho nacional e que esse suposto poder de totalidade - compreendido como um problema para democracia - produz uma hegemonia de pensamento, política e cultural - a partir da qual os aparelhos ideológicos atuam, servindo de suporte para ser a infiltração da voz dos partidos de esquerda. Nessa perspectiva, estariam as escolas fazendo a cabeça dos alunos, “guiando” o que se entende nesse discurso como uma visão única e homogênea de pensar.

Contudo, toda totalidade homogênea é imaginada e ficcional, já que a alteridade é constitutiva das relações. Nesse sentido, a questão do controle que é posta em discussão é algo muito mais complexo do que sugere; sem sustentação, não vai além das interpretações generalistas do Movimento Escola Sem Partido (doravante, ESP), pois:

Toda estrutura, além de diferencial, é deslocada e é esse deslocamento que revela o seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento. Apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular. Uma estrutura de tal forma deslocada não tem objetividade e, portanto, não é capaz de determinar posições de sujeito, que passam a ser descritas como significantes flutuantes (MACEDO, 2009, p. 90).

A questão é que o discurso sempre produz efeitos ao passo que também é efeito de relações de poder, coloca em prática uma série de elementos que se tornam possíveis pela hibridização de matrizes teóricas distintas, contraditórias, mas que permite na leitura criar performaticamente um ficcional sentido de unidade. No caso, é conduzido por um viés conservador, o qual torna a escola uma instituição extremamente negativa, na qual os alunos são receptáculos cativos e os docentes e a sua formação os culpados.

A palavra “poder” é citada no PL quatro vezes na justificativa, comparando docentes com fascistas, leia-se: “Quem almeja o poder total”. “Esse expediente estratégico foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações” (p.1). “A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder” (p.3). Essa visão de poder como algo direcionável está assentada em bases discursivas específicas, dando a impressão de que se trata de algo que possa ser tirado das mãos dos professores e de responsabilidade do Estado - por entidades partidárias<sup>12</sup> para a “família”, uma vez que:

<sup>11</sup> Discussões a respeito podem ser acompanhadas pelo livro organizado por Frigotto (2017) e Penna, Queiroz e Frigotto (2018).

<sup>12</sup> Na página 2 da justificativa do PL o deputado questiona as políticas do partido da oposição. " o PT precisa retomar o conceito de disputa de hegemonia, combinando a ação institucional, articulado com as lutas dos movimentos sociais e com base numa forte organização interna, com vistas reencantar a juventude e a sociedade como um todo."

Ver.

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015).

A prática do condicionamento intelectual é ainda mais preocupante quando se verifica que é reiteradamente efetuada pelo partido que está no poder, uma clara utilização dos instrumentos educacionais para a promoção de um projeto de poder (BRASIL, PL 1411/2015).

Temos a percepção de que documentos com esse propósito estão cada vez mais disseminados, tendo como tendência a ocultação e limitação da diferença. Nesse contexto, Macedo (2018) destaca uma rede conservadora a partir da qual a noção de “liberdade” do ESP passa a se articular nos últimos anos, possibilitando a penetração mais incisiva do movimento na comunidade política que debate a BNCC, fortalecendo o eixo de demandas neoliberais por *accountability*.

Nessa configuração, a legislação busca uma ordem, definindo o que pode ou não pode ser abordado em sala de aula. Quando o autor do referido projeto, por exemplo, fala em “substituir a linguagem e em conflitos desnecessários” (BRASIL, PL 1411/2015), entendemos que o que deseja é travar as negociações de sentidos para que o discurso seja limitado e as fronteiras com caráter conservador sejam re/estabelecidas. Assim, Marinho afirma que o conhecimento oferecido ao aluno deve ser amplo e sem interpretações:

As instituições de ensino, em sua essência, deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento. O amplo acesso ao conhecimento passa necessariamente pela apresentação por parte dos professores de todas as vertentes ideológicas, políticas e partidárias, sem distinção, fazendo com que o aluno, desprovido de experiências e de maturidade intelectual, possa formar suas convicções a partir de conhecimento profundo e amplo (BRASIL, PL 1411/2015).

Todavia, todo conhecimento, ou o que podemos entender enquanto tal (LOPES e MACEDO, 2011), demanda interpretação e tradução. Dessa maneira, é inviável que um professor se torne um “robô” ou “passante de conteúdo” como proposto no PL. De acordo com as pesquisadoras, conhecimentos “não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar o mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 91). Não cabe à escola ensinar tudo a todos, isso é impossível, uma vez que não existe um currículo fixo e amplo como o deputado parece supor e querer impor.

No dia 12 de abril de 2017 o referido projeto foi revogado em virtude do requerimento n. 6.223/2017 ter sido deferido, mas o curioso é que quem pediu seu revogamento foi seu próprio autor. Considerando o que até então foi discutido, podemos concordar que embora o PL não esteja mais em tramitação, entendemos que sua proposta - como um “instrumento estratégico de mobilização e propaganda” (CIAVATTA, 2017, p.11) - pode ter sido atingida.

## 5 FLUXOS CULTURAIS E DIFERENÇA

Perguntamos-nos - na leitura do primeiro PL anteriormente exposto - o que indica a expressão “clara identidade” ou a “falta de clareza de uma identidade religiosa no processo de colonização”. Já no segundo nos deparamos com a exclusão da alteridade (laicidade, ateísmo, agnosticismo, outras religiões e a própria singularidade cristã) em uma leitura criacionista, supostamente homogênea, para se tornar objeto de ensino. O terceiro procura criminalizar o docente como fascista, doutrinador e partidário de uma visão ideológica que não busca a pluralidade.

Tais interpelações nos conduziram a Appadurai (2009), quando este analisa a relação globalização e violência. Para o antropólogo, a ideia de um *ethos* nacional tem gerado um lugar de disputa que tem - já nos anos 1990 - levado a casos de violências extremas em muitos países. Segundo suas análises, as incertezas com relação às fronteiras borradas e com a intensificação de fluxos de ideias e pessoas no mundo, bem como as desigualdades geradas pelo capitalismo, atrelado a ideias de “maioria” e “minorias”, geram o que chamou de uma *ansiedade de incompletude*, matriz de uma violência em larga escala. De tal ideia há algo que nos interpela a pensar e que nos conduz a uma direção aproximada.

Mais profundamente, pensamos que a perspectiva que perpassa os três PL subjaz algo que julgamos grave, não apenas pitoresco ou jocoso. A suposta clareza em tais projetos guarda um indício de uma relação com uma ideia de pureza que se espera para um projeto de nação. A educação e o currículo são a via de um processo que ressaltarão o caminho da salvação. A partir de tais sulcos imaginados, germinarão as sementes de um novo conhecimento, religioso, da religião, mais elevado, ou seja, de teor moral e epistemológico superior, sem espaço para questionamentos, assim se supõe. Contrariamente ao que se diz, nessas abordagens, aparentemente dispersas e esparsas, o que parece estar em jogo é o apagamento da alteridade e da diferença como inquietação e perturbação interna ao conservadorismo e ao fundamentalismo. A questão fulcral: as minorias – utilizamos em expressão simbólica da diferença – são convertidas no PL no plural, submetidas ao suposto eixo comum, majoritário. Já a alteridade, a que é eleita para o combate, é enclausurada; enquanto o processo é travestido por “tolerância”.

Cabe aqui o alerta que temos feito a respeito do teor normativo da diversidade. Para Pierucci (1999), por exemplo, a diferença (do diverso), em oposição à igualdade, pode trair seus defensores através de um *mecanismo de retorsão*, isto é, um risco das políticas de identidade (que ele chamou de diferença) trair a diferença (já que tratamos de pluralidade terão que incluir os valores, sejam eles quais forem, daqueles que se reconhecem como conservadores, por exemplo). No que tange ao debate das relações étnico-raciais, Munanga (2004), outro exemplo que julgamos pertinente, destaca o quanto o desdobramento das discussões de raça para etnia não tem resolvido os problemas do racismo ou necessariamente contribuído com a luta antirracista. Além disso, o pesquisador ressalta: discursos racistas, ou não, se utilizam dos mesmos conceitos.

Já em outras bases teóricas mais aproximadas, Appadurai (2009) ressalta o quanto colonizadores os mais cruéis hoje dominam a linguagem da democracia e da liberdade. Macedo (2006, 2009) aponta questões para o termo diversidade, bem como Ribeiro (2016, 2017), defendendo a relevância de uma política da diferença, porém sem desconsiderar o caráter produtivo da diversidade, isto é, o que põem em abertura e/ ou em discussão. Sobre isso, uma discussão bem pertinente também é feita por quem também já operou com o termo e retomou a discussão em educação (BURBULES, 2012), esbarrando na configuração de outros sentidos que apontavam para algo mais radical na diferença.

Considerando o conjunto de tais leituras, não é o caso desmerecer as lutas e alcances que têm sido realizados em nome da diversidade e da identidade, mas apontar que, ainda que, não raras vezes, a política dependa hoje delas, a diversidade e a identidade – não são apenas ficcionais, mas podem ser perigosas, dependendo da “orelha do Outro”, termo que tomo de empréstimo de Jacques Derrida. O vocabulário é sempre apropriado, reconfigurado, disfarçado. Em suma, entendemos que embora possa contribuir, não perdemos de vista que a diversidade pode caminhar com uma forte normatividade.

O que queremos chamar a atenção com isso é que conceitos são mobilizados na luta política, também políticos no sentido que se tornam efeito de um processo de poder que envolve o diferimento das práticas de significação, uma disjunção de paisagens que compõem um arquivo disseminado de fluxos culturais. Nenhum conceito garante por si só o sentido e tampouco as articulações em torno dele. Com toda a aposta na diversidade, há algo de normativo que tais ideias permitem, sempre perturbadas pela diferença e pela alteridade radicais, as que não se permitem conhecer e nem se tornar objeto de etnologias comparadas. É a radicalidade da diferença que importuna qualquer projeto, e, no caso conservador e majoritário, gera ansiedade para que se possa lograr a impossibilidade do êxito: a pureza.

De tudo o que foi dito, nos parece claro o argumento: parece-nos impossível sustentar propostas nos termos apresentados. Ainda que estejamos falando de um contexto favorável a tais ideias, julgamos os indícios de sua aprovação. No entanto, o problema é que tais projetos fazem parte de tal contexto mais amplo no qual se busca disputar a opinião pública. Tal como os projetos de lei ligados ao ESP, ainda que sejam enfrentados e derrotados, pela inconstitucionalidade, por exemplo, não deixam de gerar efeitos e de por em disputa ações e mobilizações, forçando-nos a debater muitas das vezes o óbvio e o absurdo.

Na linha argumentativa deste estudo: formação alguma irá garantir a ausência de proselitismos. A questão a respeito da fluidez, das fronteiras, as incertezas sociais, as misturas, não tem impedido a

violência extrema, os genocídios, os etnocídios, pelo contrário, querendo ou não, são efeitos do que vem se chamando de globalização. O pensamento liberal democrata não pode conter. Não há uma fragmentação infinita e um mundo de maravilhas ao sabor do mercado. O movimento posto por um processo gerado pelas novas tecnologias de comunicação e pela migração tem nos conduzido a muitos aspectos pertinentes, mas também – a ansiedade de incompletude, já mencionada. Há a contraparte dos anseios por pureza e soberanias que reagem através de novas e imprevisíveis articulações e efeitos de sentido. A própria ideia de “maioria” é uma lembrança incômoda e frustrante para o conservadorismo (APPADURAI, 2009), elemento constitutivo da fúria contra as minorias, estes tidos como obstáculos na direção da soberania desejada. Os fundamentalismos islâmicos, cristãos e de outras ordens culturais correm em busca do fim de tal agonia, podendo se tornar muito perigosos.

Num contexto de judicialização dos processos educativos, em que se defende o absurdo de que nada que o professor faça pode ir de encontro aos valores familiares, uma das estratégias do ESP, fica quase inimaginável compreender como seria um ensino religioso que não pudesse gerar, nos moldes como se apresenta, problemas legais em relação à escola. A instituição passa a ser sufocada pela própria ficção.

Partindo de que não há identidades fixas e homogêneas, baseadas em uma essência - e de que o sujeito, contingentemente, se constitui na diferença, indivíduos identificam-se e a partir disso imaginam paisagens culturais que são móveis ou fluidas. Não há um absoluto (algo comum) a ser ensinado como disciplina, a não ser como ficção, sendo o seu conteúdo também efeito de relações de poder, sempre provocado pela diferença de maneira ambivalente. Assim, o ensino religioso como área de conhecimento de uma centralização curricular remete à objetividade suposta e oblitera as relações com o Outro, limitando-se a explicitar a mesmidade.

Além do desconforto com familiares ateus e agnósticos, das confrontações de religiões de matrizes as mais variadas, imaginamos problemas de interpretação e de traduções para uma área de formação disciplinar. Podemos imaginar, por exemplo, o quanto seria problemático para um professor de uma instituição católica operar pelo ensino do pluralismo de concepções em relação a Deus, a partir do qual se elabora a ideia de que se trata de “construções sociais”, tal como defendido na BNCC (BRASIL, 2017). Entendemos que se trata de perspectivas e concepções que decorrem de contextos distintos, polemizando seriamente a questão. Com isso, realçamos a dificuldade de acordos gerais para se normatizar uma área disciplinar como ensino religioso, ainda que se tratasse apenas de “valores”.

O ensino religioso se constitui como um processo complexo, heterogêneo, intersubjetivo, educacional e relacional. Lopes e Macedo (2011, p. 203) afirmam que “é a linguagem que institui a diferença e é, assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados”. Nesse caso, a ausência do proselitismo não pode ser prevista como regra, o que transfere para a instituição escolar uma das questões sociais mais delicadas. Apesar da questão do conteúdo e da formação docente, um dos PL aponta a seguinte direção:

A escola é fundamentalmente um local de produção e construção do conhecimento, devendo, portanto oferecer cientificamente elementos necessários para a descoberta da sabedoria. Lógico que isto não impede o professor de ter momentos de religiosidade e fé com os alunos, mas tem que ser feito de maneira bastante ecumênica e harmoniosa, destacando, de maneira especial o que há em comum em todas as religiões (BRASIL, PL 309/2011).

Desse modo, além de apontar a questionável e polêmica cientificidade do ensino religioso, defende a manifestação de religiosidade e de fé com os alunos. Ignora-se o preconceito enfrentado por crianças candomblecistas e de religiões de matriz afro-brasileira na escola.<sup>13</sup> Lembrando ainda as distintas estratégias que têm sido criadas pelos movimentos indígenas, como os Guarani Mbya<sup>14</sup>, para lidar com o

<sup>13</sup> Para acompanhar a discussão, sugerimos os textos de Stela Caputo como uma das consultas.

<sup>14</sup> Vários trabalhos podem ser consultados sobre a questão, sugerimos os textos de Domingos Nobre, dentre outros.

assédio religioso de religiões exógenas às comunidades. Ficando apenas com os dois exemplos, nenhum dos PL considera as discriminações e os preconceitos com as religiões de matriz africana, afro-brasileira e indígena.

Além de toda a fragilidade e problemática em torno de “um ato de fé ecumênico” em instituições do Estado, destacamos o desconforto que gera entre adeptos e não adeptos religiosos a exclusão, considerando ainda a pretensão normativa para momentos de religiosidade e fé na escola. Seguindo nessa direção, no trecho abaixo podemos entender como esse discurso foi produzido em uma articulação de poder coercitiva, utópica e moralista, ignorando a diferença, bem como subsumindo a alteridade à mesmidade religiosa:

O ensino Religioso representará um acréscimo ao processo de formação do cidadão. Neste sentido, a disciplina de Ensino religioso poderá ressignificar os valores permanentes do homem, ao reforçar os laços familiares, combater o excesso de competição e de individualismo, e ressaltar a solidariedade e a cooperação como formas de estar melhor no mundo (BRASIL, PL 309/2011).

Sobre a formação “ser completa” e “os valores permanentes do homem”:

[...] as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção (LOPES e MACEDO, 2011, p.223).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos destacar algumas propostas curriculares, as quais compreendemos como reacionárias e conservadoras. Muito mais do que uma mera denúncia, o escopo do estudo tem envolvido o empenho em compreendermos o que torna o discurso possível, considerando em especial o contexto e o desejo por uma centralização curricular no país. Conforme um conjunto heterogêneo, tais propostas nos parecem possíveis, haja vista os seguintes aspectos: pela compreensão restrita do currículo a elementos supostamente dados; por uma concepção utópica a qual visa uma projeção identitária via educação; pela concepção de objetividade para o currículo; e ainda por uma neutralidade imaginada. Tais elementos não se limitam aos PL, mas nos servem para pensar o que põe em jogo a própria ideia de centralização curricular, isto é, mobilizam os mais vorazes desejos por regulação, movidos por dogmatismos e percepções rígidas da realidade, na qual se compreende que “o conhecimento” é um espelho fiel e “a cultura” passível de coisificação e objeto de ensino.

## REFERÊNCIAS

APPADURAI, Ajur. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BHABHA, Homi. **Nuevas minorias, nuevos derechos**: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05 Set. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei 309/2011**. Altera o art. 33 da Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país. Câmara dos Deputados Federais, Brasília, DF. Disponível:

[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=1BEE6981F355FF9A899F51A509BACEC3.proposicoesWebExterno1?codteor=838509&filename=PL+309/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1BEE6981F355FF9A899F51A509BACEC3.proposicoesWebExterno1?codteor=838509&filename=PL+309/2011). Acesso em: 21 maio 2017.

- BRASIL. **Projeto de Lei 1411/2015**. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.. Câmara dos Deputados Federais, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015). Acesso em: 21 maio 2017.
- BRASIL. **Projeto de Lei 5336/2016**. Acrescenta um parágrafo 10 ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências, para incluir a “Teoria da Criação” na base curricular do Ensino Fundamental e Médio. Câmara dos Deputados Federais, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1459211&filename=PL+5336/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1459211&filename=PL+5336/2016) >. Acesso em: 21 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Terceira versão (consulta pública). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacaopdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacaopdf). Acesso em: 25 abr. 2017.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 175-206.
- CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTO, Gaudêncio. (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 07-15.
- CUNHA, Luiz. Antônio. - O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, núm. 124, pp. 925-941, julho-setembro, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Limited INC**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- LACLAU, Ernesto. A. **Razão Populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, Ernesto A.; MOUFFE, Chantau. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 21, p. 445-466, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio / ago. 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, p.87-109, 2009.
- LOPES, Alice Casimiro. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A.C.; ALBA, a. (Org). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 83-101.
- LOPES, Alice Casimiro. As demandas conservadoras do movimento escolar sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 2, p.507-524, 2017.
- LOPES, Alice Casimiro. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, p.1-15, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, 2004, p. 17-34.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RIBEIRO, William de Goes. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda diferença. **Currículo sem fronteiras**, v.16, n.3, p.542-558, set/dez.2016.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e políticas da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Curricular Comum? **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).