

HETEROGENEIDADE E TRADUÇÕES DA RELIGIÃO NO CURRÍCULO: O ESTRANHO CASO DA BNCC DO ENSINO RELIGIOSO

HETEROGENEITY AND TRANSLATIONS OF RELIGION IN THE CURRICULUM:
THE STRANGE CASE OF THE BNCC FOR RELIGIOUS EDUCATION

HETEROGENEIDAD Y TRADUCCIONES DE LA RELIGIÓN EN EL CURRÍCULO: el
extraño caso de la BNCC de Enseñanza Religiosa

Gustavo Gilson Oliveira¹ 0000-0002-1974-7425

¹ Universidade Federal de Pernambuco – Recife, Pernambuco, Brasil;
gustavo.soliveira@ufpe.br

RESUMO:

O artigo discute o Ensino Religioso (ER) como heterogeneidade visível no sistema educacional brasileiro, tomando a BNCC-ER como dispositivo discursivo e político de tradução e normalização da diferença religiosa. Partindo de uma perspectiva pós-fundacional e pós-estruturalista, articulando teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015), teoria política lacaniana e análise do discurso, o texto analisa o ER como sintoma da heterogeneidade ontológica do social e como cenário de disputas hegemônicas entre perspectivas confessionais, secularistas, pluralistas e neoconservadoras. A BNCC-ER é examinada enquanto regime de governança curricular inscrito nas racionalidades neoliberais contemporâneas, que traduz a religião em vocabulário técnico-pedagógico e transforma o pluralismo em dispositivo de controle e performatividade. A análise evidencia a fragilidade e as ambivalências do documento diante da emergência do neoconservadorismo cristão e das possibilidades de resistência e tradução que emergem nas escolas. Sustenta-se que a heterogeneidade religiosa, longe de ser obstáculo, é condição de democratização do currículo. A partir das noções de “real”, “tradução” e “hospitalidade radical”, argumenta-se que o ensino religioso, compreendido como campo de conflitos, articulações e traduções inacabadas, pode tornar-se espaço ético-político de convivência agonística e de reinvenção democrática.

Palavras-chave: currículo; BNCC; ensino religioso; heterogeneidade; teoria do discurso.

ABSTRACT:

The article discusses Religious Education (RE) as a visible heterogeneity within the Brazilian educational system, taking the BNCC-RE as a discursive and political device for the translation and normalization of religious difference. Drawing on a post-foundational and post-structuralist perspective that articulates discourse theory (Laclau; Mouffe, 2015), Lacanian political theory, and discourse analysis, the text interprets RE as a symptom of the ontological heterogeneity of the social and as a site of hegemonic struggles among confessional, secularist, pluralist, and neoconservative perspectives. The BNCC-RE is examined as a regime of curricular governance inscribed in contemporary neoliberal rationalities, which translates religion into technical-pedagogical vocabulary and transforms pluralism into a device of control and performativity. The analysis highlights the fragility and ambivalences of the document in the face of the rise of Christian neoconservatism and the possibilities of resistance and translation that emerge within schools. It argues that religious heterogeneity, far from being an obstacle, constitutes a condition for the democratization of the curriculum. Drawing on the notions of “the Real,”

“translation,” and “radical hospitality,” it contends that Religious Education – understood as a field of conflict, articulation, and unfinished translations – can become an ethical-political space for agonistic coexistence and democratic reinvention.

Keywords: curriculum; BNCC; religious education; heterogeneity; discourse theory.

RESUMEN:

El artículo analiza la Enseñanza Religiosa (ER) como una heterogeneidad visible en el sistema educativo brasileño, tomando la BNCC-ER como un dispositivo discursivo y político de traducción y normalización de la diferencia religiosa. Desde una perspectiva posfundacional y posestructuralista que articula la teoría del discurso (Laclau; Mouffe, 2015), la teoría política lacaniana y el análisis del discurso, el texto interpreta la ER como síntoma de la heterogeneidad ontológica de lo social y como escenario de disputas hegemónicas entre perspectivas confesionales, secularistas, pluralistas y neoconservadoras. La BNCC-ER es examinada como un régimen de gobernanza curricular inscrito en las racionalidades neoliberales contemporáneas, que traduce la religión a un vocabulario técnico-pedagógico y transforma el pluralismo en un dispositivo de control y performatividad. El análisis pone de relieve la fragilidad y las ambivalencias del documento ante el surgimiento del neoconservadurismo cristiano y las posibilidades de resistencia y traducción que emergen en las escuelas. Se sostiene que la heterogeneidad religiosa, lejos de ser un obstáculo, constituye una condición para la democratización del currículo. A partir de las nociones de “lo real”, “traducción” y “hospitalidad radical”, se argumenta que la enseñanza religiosa, comprendida como un campo de conflictos, articulaciones y traducciones inacabadas, puede convertirse en un espacio ético-político de convivencia agónica y de reinención democrática.

Palabras clave: currículo; BNCC; enseñanza religiosa; heterogeneidad; teoría del discurso.

Introdução

O Ensino Religioso (ER) constitui-se como uma heterogeneidade visível no interior do sistema educacional brasileiro. Sua trajetória histórica é atravessada por disputas hegemônicas sobre os contornos do espaço público, os limites da laicidade e as condições legítimas de produção de subjetividades no campo curricular. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso (BNCC-ER) apresenta-se, desse modo, como um novo projeto e dispositivo de tradução curricular dessa heterogeneidade. Ao tentar estabilizar sentidos e oferecer um enquadramento normativo para o lugar da religião na escola, o documento torna visíveis os impasses de uma modernidade educacional atravessada pela racionalidade neoliberal e pela emergência do neoconservadorismo cristão. Em perspectiva discursiva e pós-fundacional, o ER é assumido como sintoma da heterogeneidade ontológica e social que nenhuma hegemonia sutura por completo, e a BNCC-ER como tentativa – ainda que contestada e contingente – de administrar discursivamente esse excesso e sua falta constitutiva.

O projeto modernizante do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos de 1930, é um marco inicial dessa trajetória. Ao associar a escola pública e laica ao progresso e à civilização, o escolanovismo brasileiro consolidou um ideal de racionalização da vida social

que buscava colocar a religião sob a tutela da lei civil e do Estado moderno. A laicidade liberal-republicana não negava a relevância social da religião – ainda pensada no singular – preconizava, contudo, sua privatização e convertia a ordem teológica da verdade em uma economia tecnojurídica de governo das almas (Foucault, 1979; 2008). Como observa Veiga (Veiga, 2011; 2021), o gesto civilizatório escolanovista visava instaurar uma nova moral social, um novo regime de afetos e autoridade, no qual a escola se tornava a principal tecnologia de subjetivação da infância e da cidadania.

Mas a laicização da educação brasileira não foi linear nem consensual. Até o final do século XIX, as instituições escolares, de saúde e assistenciais permaneciam organicamente vinculadas à Igreja. Como mostram Casanova (1994) e Beyer (2012), a secularização redefiniu as fronteiras entre as esferas religiosa e pública sem eliminar sua contiguidade. No Brasil, a modernidade manteve feições híbridas. A gramática católica continuou estruturando a moral pública e a própria ideia de nação. Burity (2015; 2007) demonstra que essa modernidade mestiça e contraditória produziu formas recorrentes de religiosidade pública e de atravessamento teológico dos espaços sociais e estatais. O campo educacional não escapou a essa lógica. Entre tensões e acomodações, a religião seguiu presente – muitas vezes sob novas formas – no coração do projeto laico de escolarização.

A luta pela reinserção e permanência do ER no currículo das escolas públicas, liderada por setores do clero católico e intelectuais leigos, foi uma reação a esse processo. Como apontam Cury (2004; 1993) e Junqueira (2015), o discurso católico defendeu o ensino religioso como salvaguarda da moral e da identidade nacional. Inscrito sucessivamente nas Constituições da República, desde 1934, o ER tornou-se o único componente curricular constitucionalmente estabelecido no país. Essa demanda reiterada revela o caráter heterogêneo e intensamente disputado do campo. As tentativas de excluí-lo ou redefini-lo sempre produziram novos antagonismos e rearranjos discursivos (Oliveira, 2014).

Nesse sentido, o ER pode ser compreendido como um sintoma – em seu sentido lacaniano e laclauiano – de uma heterogeneidade que resiste a toda captura simbólica. O sintoma marca o ponto em que o social se mostra incompleto, onde o real retorna. É nesse ponto que emergem as estratégias hegemônicas enquanto tentativas de domesticar a diferença e fazer coincidir o particular e o universal. A tradição da análise do discurso francesa e a teoria política lacaniana oferecem, nesse contexto, ferramentas fecundas para compreender tais dinâmicas. As noções de *ethos*, interdiscurso e cena enunciativa (Maingueneau, 2008b; Amossy, 2005;

Authier-Revuz, 2020; Oliveira, 2018) permitem reconhecer as posições de sujeito, os tempos e espaços, as vozes evocadas e as exclusões constitutivas que moldam o texto da BNCC-ER.

O documento emerge em meio à consolidação de um regime de governança curricular em que o léxico da eficiência, da qualidade e da responsabilização substitui os ideais de emancipação e crítica. Sob a racionalidade neoliberal (Brown, 2019; 2015; Laval; Dardot, 2016), a escola é convocada a formar sujeitos empreendedores e autorregulados, responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso. A BNCC-ER não escapa a essa lógica, traduz o religioso em competências e habilidades, enquadrando a diversidade em um modelo multicultural e ético-humanista de convivência. O sagrado, a fé e a transcendência são reinscritos como diferença cultural, experiência cognitiva e competência pedagógica de tolerância e respeito. O gesto de tradução, contudo, não elimina o conflito, apenas o desloca para novas fronteiras discursivas.

Essa tradução ocorre num contexto em que o neoconservadorismo cristão se afirma como força política e cultural, reconfigurando o lugar da religião nas políticas educacionais (Burity, 2023; Oliveira; Oliveira, 2025; 2022). Desde a segunda década do século XXI, católicos e evangélicos conservadores, carismáticos e (neo)pentecostais têm se articulado – mesmo que de forma parcial e contestada – em torno de um mesmo campo discursivo, mobilizando fantasias morais e afetos identitários que colocam o currículo no centro de uma guerra cultural (Oliveira; Oliveira, 2022; Lopes, 2019). A cruzada contra a chamada “ideologia de gênero” e as retóricas da proteção à família e à nação cristã expressam a tentativa de restaurar uma hegemonia moral e epistemológica ameaçada. A BNCC-ER torna-se, assim, campo de disputa entre projetos secularistas, interconfessionais e confessionais conservadores, todos atravessados pelas lógicas neoliberais e pela emergência do neoconservadorismo. Nenhum desses projetos hegemônicos, todavia, é capaz de eliminar o resto heterogêneo e a alteridade radical da experiência religiosa (Laclau, 2022; Bataille, 2017) que resiste à tradução normativa e retorna nas brechas da política curricular.

É nesse entrelaçamento de forças que se inscreve a proposta deste artigo. No primeiro movimento, reconstituo a trajetória das disputas em torno do ER, compreendendo-as como tentativas de gerir a heterogeneidade religiosa que atravessa o currículo e o espaço público brasileiro. No segundo, examino a BNCC-ER como dispositivo discursivo de tradução e assimilação dessa heterogeneidade ao horizonte hegemônico das políticas curriculares neoliberais. No terceiro, discuto a persistência da diferença religiosa como resto irreduzível e o desafio ético-político de pensar uma hospitalidade radical diante da alteridade. A aposta que sustenta a escrita é que o campo curricular pode tornar-se espaço de democratização agonística,

não pela neutralização dos antagonismos, mas pelo reconhecimento da diferença como condição mesma da vida partilhada e da justiça como horizonte sempre por vir.

O Ensino Religioso como sintoma da heterogeneidade e as disputas hegemônicas em torno da BNCC-ER

Pensar o Ensino Religioso (ER) como sintoma da heterogeneidade é afirmar que, em sua formulação, se torna visível a incompletude constitutiva do projeto de ordem social moderno. O ER materializa a falha estrutural que, embora negada ou reprimida, retorna como aquilo que desorganiza e, ao mesmo tempo, sustenta o campo educacional na medida em que, a partir dessa falha, se estruturam as fantasias e desejos que mobilizam a identificação de estudantes, familiares, docentes, gestoras, acadêmicos, políticos e outras agentes do campo. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (Laclau, 1993; 2013; Laclau; Mouffe, 2015), ao articular a ontologia pós-fundacional do social com a teoria lacaniana do sujeito e do real, oferece uma chave poderosa para essa leitura. Nessa perspectiva, o social é concebido como campo de práticas significantes em permanente tentativa de fechamento, mas cuja totalização é sempre impossível. O que impossibilita esse fechamento é precisamente a heterogeneidade, a presença de um excesso que desborda qualquer lógica de equivalência ou diferenciação e que, por isso mesmo, marca o limite de toda articulação hegemônica. A heterogeneidade é, portanto, de ordem ontológica, não somente um fenômeno empírico ou social, mas a condição mesma da realidade. É um índice que aponta para o “real” lacaniano, aquilo que resiste à simbolização e que se manifesta sob a forma de fissura, ambivalência ou deslocamento (Laclau, 1993; Marchart, 2012; Stavrakakis, 1999).

Ao mesmo tempo, todavia, a heterogeneidade também se manifesta em seu registro ôntico, isto é, nas configurações históricas e discursivas específicas em que o social tenta dar forma e sentido a esse excesso. No plano ôntico, a heterogeneidade adquire nomes, rostos, instituições e práticas que encarnam o conflito entre o que o social busca integrar e o que insiste em escapar ao seu horizonte de normatização. O Ensino Religioso, nesse sentido, se apresenta como um lugar privilegiado em que a heterogeneidade ontológica do social assume uma forma histórica e institucional particular, a tensão entre a racionalidade moderna da escola pública – fundada em princípios de universalização, neutralidade e laicidade – e a persistência de lógicas, afetos e crenças que excedem o horizonte epistêmico e normativo do secularismo. Trata-se, portanto, de um sintoma, no sentido político-lacaniano (Biglieri; Perelló, 2012; Glynos; Stavrakakis, 2012; Laclau, 1993), não um erro a ser corrigido, mas o ponto em que o real retorna

sob a forma de uma perturbação produtiva, denunciando a impossibilidade de qualquer sutura plena do campo educacional. As disputas em torno da presença ou ausência do Ensino Religioso – e das crenças, lógicas e práticas religiosas – na escola não se reduzem, desse modo, a divergências ideológicas ou normativas, são expressões de um antagonismo que remete ao próprio limite ontológico da modernidade. O ponto em que o projeto de secularização, ao tentar purificar – ou imunizar (Derrida, 2000) – o espaço público de qualquer traço religioso, acaba por reinscrever o religioso sob novas formas.

Assim, o ER torna-se, simultaneamente, o sintoma da heterogeneidade ontológica do social e o marcador da forma particular que essa heterogeneidade assume na constituição histórica da modernidade e da laicidade no Brasil. No primeiro sentido, o ER evidencia a impossibilidade de um currículo plenamente universal e neutro. Toda tentativa de racionalização curricular é atravessada por elementos de crença, moralidade e pertencimento que a excedem. No segundo, ele materializa as operações discursivas específicas pelas quais o Estado brasileiro procurou traduzir a diferença religiosa em um vocabulário cívico e pedagógico. Como argumentam Burity (2007; 2015) e Montero (2022), a modernidade brasileira é estruturada por um regime de secularização híbrido, no qual o religioso não é banido da esfera pública, mas reconfigurado como princípio de coesão moral e identidade nacional. Esse modelo de laicidade conciliatória – nem estritamente secularista nem confessional – constitui o terreno no qual o Ensino Religioso se torna um dispositivo de mediação entre o religioso e o político, o privado e o público, a fé e o conhecimento.

O debate em torno do ER constitui-se, desse modo, como um dos contextos em que os projetos modernos de Estado e a sociedade brasileira encontram-se, inexoravelmente, com os limites da própria racionalidade laica (Oliveira, 2014). A heterogeneidade religiosa que esse debate visibiliza não é uma exceção ou anomalia histórica, é a manifestação daquilo que a ontologia pós-fundacional reconhece como condição – mesmo enquanto “resto” – que sustenta toda ordem simbólica ao mesmo tempo em que a perturba. É por isso que o ER, enquanto componente curricular, é sempre acompanhado de um mal-estar e, frequentemente, de conflitos viscerais. Ele nunca encontra uma forma ou fórmula definitiva que pacifique o campo. A cada tentativa de definir o ER como confessional, inter-religioso, fenomenológico ou socioantropológico, o que está em jogo não é apenas o formato pedagógico de uma disciplina, mas a fantasia de uma reconciliação entre religião e modernidade, entre fé e razão, entre a educação pública e seus múltiplos sujeitos.

Nesse sentido, analisar o ER como sintoma da heterogeneidade não é apenas interpretar sua história ou suas normas, mas, situá-lo como um lugar de produção do político. Como um ponto de condensação onde se jogam as fronteiras entre o universal e o particular, o racional e o afetivo. Essa leitura desloca a discussão sobre o ER de uma órbita moral ou institucional para uma esfera ontopolítica (Derrida, 2000; Laclau; Mouffe, 2015). No contexto brasileiro, marcado por uma laicidade híbrida e por um secularismo que dissimula a hegemonia da herança cristã, os debates em torno do ER apontam para os modos específicos pelos quais essa heterogeneidade é contida e administrada (Thomassen, 2005, 2019). Não necessariamente por sua exclusão, mas, muitas vezes, por tentativas de tradução em forma de assimilação. Através de estratégias discursivas que afirmam reconhecer e legitimar as diferenças ao mesmo tempo em que as buscam reinscrever nas fronteiras daquilo que pode ser socialmente operado e ensinado sem desafiar e comprometer o horizonte hegemônico estabelecido.

Se a heterogeneidade é a condição ontológica do social, a hegemonia é a forma pela qual o social tenta, sempre precariamente, administrar essa condição. Como argumenta Laclau (Laclau, 2013), a hegemonia é o nome político da incompletude, um processo de articulação que busca estabilizar significados contingentes e instituir uma aparência de totalidade. O “fechamento” hegemônico não é a negação da heterogeneidade, mas a tentativa de governá-la por meio de equivalências discursivas que conferem unidade ao múltiplo. É nesse ponto que se pode compreender o Ensino Religioso como um espaço privilegiado para observar a dinâmica entre heterogeneidade e hegemonia. O ER é, simultaneamente, efeito e lugar de articulações hegemônicas: efeito, porque resulta de sedimentações discursivas que procuram dar sentido à presença do religioso na escola; lugar, porque configura-se como fórum de tradução – e frequentemente de contenção – da diferença religiosa no interior do projeto educacional moderno.

Como observa Thomassen (Thomassen, 2005; 2019), o campo político é atravessado por uma tensão irresolúvel entre o “abismo da heterogeneidade” e a “necessidade de forma”. A hegemonia, nesse quadro, não apaga o excesso, mas o reinscreve sob formas de inteligibilidade socialmente aceitáveis. No caso do ER, essa reinscrição assume múltiplas gramáticas: moral, cívica, científica, multicultural ou confessional. Cada uma delas busca domesticar o real da diferença religiosa e transformá-lo em um elemento do imaginário pedagógico da nação. As transições hegemônicas nesse campo podem ser lidas como uma cronologia das tentativas de sutura do religioso, cada uma revelando, a seu modo, o retorno insistente da heterogeneidade que se pretendia neutralizar.

Como visto anteriormente, a campanha dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos de 1930, pode ser lida como a primeira grande tentativa de articular, no Brasil, o projeto de um sistema nacional e unificado de educação, constituído por escolas públicas, laicas, gratuitas e estruturadas a partir de uma pedagogia moderna e de um currículo estritamente científico (Cecchetti; Santos, 2022; Veiga, 2021). Os Pioneiros preconizavam um modelo de educação livre da tutela eclesiástica, que assumisse a tarefa de formar cidadãos ilustrados e autônomos. O ensino religioso, nessa perspectiva, deveria ser deslocado para o espaço privado das igrejas e das escolas confessionais, enquanto a escola pública teria a tarefa de se constituir como o embrião de um novo espaço público caracterizado pela racionalidade, liberdade de consciência e autonomia moral dos sujeitos e instituições (Freitas; Biccias, 2009; Veiga, 2011).

O movimento dos educadores católicos, articulado em torno da Ação Católica e do Centro Dom Vital, representou a principal reação organizada ao projeto de secularização da educação pública e do horizonte social no país. Intelectuais e educadores como Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima, Gustavo Corção, Sobral Pinto e Pe. Leonel França atualizaram e mobilizaram o discurso da tradição cristã neotomista na defesa de um ensino religioso confessional como elemento imprescindível para a formação moral e para a preservação da integridade espiritual da nação (Batista, 2020; Oliveira, 2021). Essa reação mobilizou o medo do secularismo como fator de dissolução da alma nacional e do pluralismo como ameaça à unidade do corpo social. A Constituição de 1934 consagrou, então, um pacto ambíguo – representativo do caráter heterogêneo e contestado do campo educacional brasileiro – ao reintroduzir o ER como disciplina facultativa, preservando o discurso de neutralidade estatal enquanto reafirmava o privilégio católico como matriz moral da República.

Desde então, a história do ER tem sido atravessada pela luta persistente de educadores, intelectuais e movimentos laicistas e secularistas para romper esse pacto conciliatório. Dos herdeiros do escolanovismo a entidades contemporâneas como o Observatório da Laicidade na Educação (OLE), sucederam-se tentativas de eliminar o ER das escolas públicas ou, ao menos, de limitar seus efeitos confessionais, em nome da liberdade e da diversidade religiosa. Essas disputas reapareceram a cada debate constitucional, a cada LDB, a cada política curricular, configurando uma sequência de vitórias e derrotas parciais (Cecchetti; Santos, 2016; Cunha, 2016; Cury, 1993, 2004). O resultado foi a crescente consolidação de um modelo ambíguo e instável. O ER permaneceu na legislação, mas perdeu densidade prática e, em muitas redes, tornou-se uma presença residual, esvaziada pela falta de professores, pela indefinição de

objetivos e pelo desconforto institucional diante de sua condição paradoxal (Cecchetti, 2020; Oliveira, 2020; Oliveira, 2014).

Nos anos 1990, com a redemocratização, esse impasse abriu caminho para uma nova articulação hegemônica. Diversos grupos e movimentos – que vieram a se consolidar em torno do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) – passaram a propor um modelo não confessional de ER, sustentado pela gramática dos Estudos da Religião e pelas noções de pluralismo, multiculturalidade e diálogo inter-religioso (Cecchetti, 2020; Montero, 2024). Tratava-se de reinscrever o religioso na escola por meio de uma tradução pedagógica e científica, reconhecendo a experiência religiosa como constitutiva da formação subjetiva e da vida social e, ao mesmo tempo, assumindo a diversidade de crenças, práticas e lógicas religiosas – assim como não-religiosas – como formas múltiplas e igualmente legítimas de organização simbólica e cultural (Pozzer, 2022). Nessa perspectiva, o ER deveria ter espaço legítimo no currículo e no espaço escolar como recurso para a compreensão da dimensão religiosa da própria vida dos estudantes e para a afirmação da necessidade de respeito com outras formas de vivência e expressão.

A ascensão do neoconservadorismo cristão a partir dos anos 2010, todavia, voltou a pôr em xeque o projeto de regulação da diferença religiosa – quer no espaço público quer no currículo – a partir de uma lógica diferencialista liberal (Mouffe, 2022b, 2022a). Articulando setores católicos e evangélicos conservadores, carismáticos e (neo)pentecostais, a constituição do campo discursivo cristão neoconservador colocou em crise o regime de laicidade estabelecido, atualizando o projeto de hegemonia cristã colonial sob uma nova gramática, ao mesmo tempo neoliberal, tecnológica e moralizante (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022). Em nome da “liberdade religiosa”, da “família” e dos “valores cristãos”, o tema do ER passou a ser novamente disputado – tanto em debates legislativos quanto na formulação de políticas públicas e nas dinâmicas escolares locais – como trincheira de uma guerra cultural (Lopes, 2019). É nesse contexto histórico e nesse cenário de conflitos, negociações e antagonismos que a BNCC-ER surge como uma nova proposta de tradução e assimilação hegemônica da heterogeneidade religiosa, como veremos a seguir.

A constituição da BNCC-ER como dispositivo de tradução e assimilação da heterogeneidade religiosa

A BNCC do Ensino Religioso emerge nesse cenário de recomposições e conflagrações hegemônicas como uma nova tentativa de estabilizar discursivamente o campo da diferença

religiosa na educação brasileira. Ela configura-se, desse modo, como um texto de fronteira, escrito na intersecção entre regimes de verdade heterogêneos, como o teológico, o fenomenológico, o pedagógico, o político e o econômico. Sua elaboração condensa o esforço de traduzir a heterogeneidade religiosa brasileira em um vocabulário técnico e gerencial, compatível com o léxico neoliberal da governança educacional contemporânea. Trata-se, assim, de um gesto com efeito duplo: traduzir e assimilar. Traduzir, ao deslocar discursos religiosos e morais para a linguagem psicopedagógica dos “objetos de aprendizagem”, “competências” e “habilidades”; assimilar, ao reinscrever o religioso na forma de um bem simbólico administrável, inserido no circuito da performatividade curricular dominante. Nesse movimento, a BNCC-ER atua como dispositivo, tanto em seu sentido foucaultiano – como uma tecnologia discursiva que busca ordenar, controlar e normalizar práticas e sujeitos (Foucault, 1979) – quanto em uma leitura laclauiana, conforme a gramática deste trabalho, como artefato de uma operação hegemônica de fixação contingente do sentido, por meio da qual se procura organizar o campo discursivo religioso, reduzindo sua heterogeneidade constitutiva à forma administrável de uma “diversidade cultural” domesticada (Laclau; Mouffe, 2015).

O processo de formulação da BNCC-ER foi, desde seu início, um campo de negociações tensas e sucessivas reformulações. Sua trajetória de percalços, entre 2015 e 2017, expressa as contradições e deslocamentos do próprio projeto político-pedagógico do ER e da BNCC (Bem; Pereira, 2024; Chiaretti; Ferreira; Derisso, 2023; Pozzer, 2022; Freitas, 2021; Cunha, 2016). A primeira versão da Base, divulgada em setembro de 2015, sob a gestão do ministro Renato Janine Ribeiro, excluía integralmente o componente de Ensino Religioso. Essa exclusão foi lida por diversos grupos laicistas e entidades acadêmicas como um passo necessário para consolidar a laicidade do currículo. No entanto, a reação de setores religiosos e das entidades defensoras do ER foi imediata. Representantes da CNBB e do FONAPER articularam-se junto ao MEC e ao CNE, defendendo a reinclusão do ER como direito previsto pela Constituição e pela LDB.

Nas versões seguintes, entre 2016 e 2017, elaboradas já sob a gestão de Mendonça Filho, no contexto pós-impeachment, a disciplina foi reintroduzida, primeiro de forma genérica, como “componente curricular a ser definido pelos sistemas de ensino” e, depois, com base nas proposições do FONAPER, que defendia um modelo não confessional e pluralista, centrado no estudo do “fenômeno religioso”. Essa formulação incorporava parcialmente a perspectiva dos Estudos da Religião, deslocando o foco da catequese para a compreensão da diversidade cultural e simbólica (Chiaretti; Ferreira; Derisso, 2023; Pozzer, 2022). Contudo, o texto permaneceu marcado por ambivalências: a noção de “diversidade cultural religiosa” funcionava

como um significativo flutuante, capaz de ser apropriado tanto por defensores do pluralismo quanto por grupos confessionalistas que viam no documento a possibilidade de manter o ensino de valores religiosos cristãos sob um novo léxico técnico-pedagógico.

O processo foi profundamente atravessado pelo julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439/DF), concluído pelo Supremo Tribunal Federal em setembro de 2017, que decidiu, por 6 votos a 5, pela constitucionalidade do ensino religioso confessional em escolas públicas (Montero, 2023). Essa decisão tensionou as discussões internas no CNE, esvaziando as reivindicações mais secularistas e comprometendo o alcance da proposta não confessional defendida por parte de seus conselheiros e pelas associações acadêmicas de ER. A despeito – ou talvez a propósito – desse dilema, o Parecer CNE/CEB nº 12/2017 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2017, que homologaram a BNCC-ER, mantiveram formalmente a diretriz de um ER não confessional, sustentado em “conhecimentos, valores e práticas sobre as tradições religiosas e as filosofias de vida”, reiterando o respeito à “diversidade cultural religiosa do Brasil” (Brasil, 2017). Esse percurso revela o caráter contingente e performativo da BNCC-ER. Sua formulação foi menos a expressão de um consenso do que o resultado precário de uma disputa hegemônica entre projetos de laicidade e de reconfessionalização do espaço público, em meio à crescente articulação entre a racionalidade neoliberal e os projetos neoconservadores.

A BNCC, enquanto documento e tecnologia discursiva, constitui um artefato exemplar da racionalidade neoliberal aplicada ao campo educacional. Seu discurso combina a promessa de equidade com o imperativo de eficiência, transformando a noção de “comum” em instrumento de gestão, ranqueamento e *accountability*. Como argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita a uma doutrina econômica, mas se apresenta como uma racionalidade social, política e moral, uma forma de subjetivação que faz do indivíduo o empreendedor de si e do Estado o gestor de uma competição generalizada. Wendy Brown (2019, 2015) denomina esse processo de “desdemocratização neoliberal”, um movimento de colonização do espaço público por valores de mercado, em que a cidadania se converte em performance e a educação, em investimento.

A BNCC é uma das engrenagens centrais dessa racionalidade no campo educacional brasileiro. Sob a justificativa da busca de padronização e qualidade universal, ela institui um regime de comparabilidade e de governança por resultados (Clarke, 2012, 2020; Silva *et al.*, 2025). O que se apresenta como garantia de “direitos de aprendizagem” opera, na prática, como mecanismo de vigilância, mensuração e controle. Os conteúdos tornam-se indicadores de

desempenho, o trabalho docente é reduzido à execução técnica e a aprendizagem é convertida em dado estatístico. O discurso de equidade, desse modo, se converte em gramática da performance e o currículo passa a ser pensado e investido como um sistema de regulação simbólica da conduta (Ball *et al.*, 2013).

A BNCC-ER, embora se diferencie pelo caráter contestado e deslizante de sua temática, reproduz inercialmente o mesmo paradigma de governança. Seu texto é atravessado pelo léxico da competência, da habilidade e da atitude, sugerindo que também a experiência religiosa deve ser convertida em capital cognitivo e moral mensurável. A constituição da BNCC-ER como parte desse regime revela o modo como o governo neoliberal traduz a diferença em diversidade e a diversidade em valor e mercadoria (Gadelha, 2016; Macedo; Ranniery, 2018). O espectro religioso que historicamente tensionava o espaço público é reinscrito como conteúdo cultural a ser conhecido, respeitado e apreciado, não mais propriamente como índice de uma transcendência abissal, mas como ícone de uma pluralidade administrável. O pluralismo, nesse contexto, é assumido como um desafio pedagógico e um indicador da legitimidade funcional da escola e de seu currículo como espaços-tempo de adaptação e pacificação simbólica, não como um horizonte agonístico de contestação e abertura (Mouffe *et al.*, 2014).

Ao interpelar o texto da BNCC-ER, nesse sentido, é possível reconhecer o que Maingueneau (2008; 2024) denomina de “cenografia consensual”. Trata-se de um tipo característico de cena enunciativa que busca estabelecer uma relação de identificação entre enunciador e coenunciador – o outro com a qual a enunciação interage – ao produzir um efeito de harmonia entre vozes que, muitas vezes, atuam de forma conflitiva ou mesmo antagônica no campo discursivo. Todo artefato discursivo, lembra Maingueneau (2008), se constitui a partir de um lugar de enunciação e projeta um destinatário ideal, uma comunidade discursiva imaginada. No caso da BNCC-ER, o enunciador é a figura do educador universal, investido pela autoridade do Estado e legitimado pela neutralidade técnica. O texto fala como quem não fala por si: “a Base”, “o documento orientador”, “o texto oficial”. Esse *ethos* da impessoalidade confere autoridade institucional à enunciação, mas também silencia o conflito que a produziu, invisibilizando os rastros da tradução e naturalizando suas articulações em forma de consenso pedagógico.

A enunciação da BNCC-ER encena, assim, um *ethos* tecnocrático-humanista, uma voz que fala em nome da ciência e da ética, administrando diferenças religiosas sob o signo do respeito e da convivência. Um *ethos* da racionalidade sensível que conjuga autoridade, gestão, compaixão e tolerância produzindo o poder específico de nomear a religião sem ser

propriamente religioso e de regular a fé sem necessariamente professá-la (Amossy, 2005; Maingueneau, 2008a).

Ao mesmo tempo em que constrói para si o *ethos* de uma autoridade pedagógica neutra, a BNCC-ER projeta um coenunciador idealizado, o/a professor/a do Ensino Religioso, que deve encarnar o papel de mediador cultural, sujeito reflexivo e respeitoso da diversidade. Essa figura é cuidadosamente elaborada pelo texto como ponto de adesão à cena enunciativa. O docente aparece como intérprete autorizado da diversidade, um gestor da alteridade e guardião da convivência plural. No entanto, esse *ethos* do coenunciador é paradoxal e, em larga medida, assume uma dimensão fantasmática. Ele aponta a figura de um docente virtualmente imparcial em relação ao campo religioso, dotado de uma autoridade técnica e institucional incontestada, em um cenário nacional e global radicalmente clivado por antagonismos religiosos e teológico-políticos. Sobretudo, ele encena a ficção de uma comunidade ou povo disciplinar do Ensino Religioso, em âmbito nacional, profissionalmente dedicada à prática da disciplina e constituída a partir de formações especializadas no campo do estudo das religiões que, efetivamente, somente existe enquanto um projeto – ainda fortemente contestado – e somente se realiza parcialmente em contextos locais e regionais específicos.

Ao conferir existência simbólica a esse professor idealizado, a BNCC-ER contribui ainda mais para submeter as/os docentes que assumem o componente a um regime desonesto de regulação e precarização. O discurso que projeta a fantasia do sucesso docente – sobretudo a partir das lógicas educacionais neoliberais – é o mesmo que instrumentaliza o sofrimento e responsabiliza individualmente as professoras/es e gestoras/es pelos virtuais fracassos na realização de seu projeto curricular. Trata-se de uma lógica comum no contexto da racionalidade neoliberal, a qual poderia ser chamada de “autonomização controlada”. O sujeito docente é convocado a ser autônomo, criativo e mediador, mas dentro de limites estritos, medidos por indicadores e guiados por competências. Assim, o *ethos* idealizado converte-se em dispositivo de subjetivação e assujeitamento, um modelo normativo de docência que dissimula a ausência de políticas estruturantes de formação e das condições mínimas de viabilização do trabalho.

A BNCC-ER é atravessada, ainda, por múltiplas modalidades de heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz, 1990; 2020). A heterogeneidade mostrada aparece nas citações explícitas a princípios constitucionais, direitos humanos e documentos precedentes, como os PCN-ER e as DCN de Ciências da Religião, produzindo o efeito de continuidade e consenso. Esses empréstimos conferem ao texto uma aparência de sedimentação. Já a heterogeneidade

constitutiva se manifesta nas vozes implícitas, nas presenças ausentes de discursos religiosos, filosóficos e políticos que – enquanto outro constitutivo – moldam o texto sem serem nomeados. Um exemplo emblemático é a recorrência da expressão “fenômeno religioso”, herdeira da tradição fenomenológica. Conforme se observa, a BNCC-ER convoca discursos religiosos empíricos apenas na medida em que eles podem ser reformulados como expressões da “humanidade universal”. A diversidade é celebrada enquanto repertório cultural, mas silenciada em sua potência política e conflitiva. Os antagonismos entre religiões – e entre perspectivas religiosas e seculares – são substituídos por um imaginário de complementaridade harmônica. O dissenso, nesse cenário, é reduzido à categoria de “dissonância pedagógica”, algo a ser corrigido e não a ser pensado como condição constitutiva da democracia.

A dimensão das ausências é, talvez, o aspecto mais revelador dessa operação discursiva. A BNCC-ER menciona a existência de “diversas tradições religiosas”, mas evita nomeá-las. Não há referência direta ao cristianismo, às religiões de matriz africana, indígena, judaica, islâmica ou oriental. Esse apagamento dos nomes é, ao mesmo tempo, gesto ético e político. Evita o risco da hierarquização, mas, também elimina a visibilidade das diferenças e das assimetrias de poder. O nome da religião torna-se, assim, um universal sem corpo ôntico, cuja neutralidade encobre o recorrente retorno da hegemonia cristã sob a afirmação do pluralismo liberal.

Conforme indicado no início deste tópico, a BNCC-ER realiza um gesto duplo de tradução e assimilação. Como lembra Derrida (2000), toda tradução é também uma forma de hospitalidade, um acolhimento sempre precário do estrangeiro. A hospitalidade, todavia, quando institucionalizada e em sua forma “condicional”, converte-se em filtro, acolhe o outro apenas na medida em que ele se torna familiar, inteligível, assimilável. Esse é o jogo que se configura na BNCC-ER. Ao oferecer – sob pressão – a hospitalidade ao espectro religioso no currículo, o modelo de governo estabelecido o faz sob estritas condições de purificação e de controle.

Essa tradução institucional da heterogeneidade opera, portanto, como um modo de governar o que excede a norma. Ela expressa o desejo pedagógico moderno de contribuir para codificar e domesticar o real por meio da regulação normativa e, mesmo, do processo deliberativo formal fundamentado em uma “ação comunicativa” (Mouffe, 2022b; Mouffe *et al.*, 2014). Contudo, o que a BNCC-ER procura suturar retorna sob outras formas: como resto, como ruído, como persistência daquilo que não se deixa traduzir nem domesticar. É desse ponto de resistência – daquilo que escapa à gramática da diversidade – que se deve partir para

compreender o modo como a heterogeneidade religiosa insiste e se rearticula diante das lógicas neoconservadoras e neoliberais contemporâneas.

A persistência da heterogeneidade religiosa e o desafio das lógicas neoconservadoras no currículo

Há algo na experiência religiosa que escapa, sempre, à captura da pedagogia e do controle curricular. Um resto que insiste, que resiste à normatização e à tradução. Um real heterogêneo e indócil que retorna nas margens e nas fissuras dos dispositivos (Bataille, 2017; Laclau, 2022), que aponta para o desconhecido, as fronteiras do conhecimento, do humano, da vida e da realidade. É nesse ponto que o discurso curricular, ao tentar organizar a pluralidade sob a forma da diversidade, encontra seu limite. A BNCC-ER, como se discutiu anteriormente, funciona como um dispositivo de tradução e assimilação da heterogeneidade religiosa, mas há sempre algo que extrapola ou escapa ao regime de equivalências que ela tenta estabilizar. Esse excedente é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade e sintoma de falha do próprio projeto curricular moderno.

Pensar a persistência da heterogeneidade como resto é deslocar o olhar para o que o discurso oficial não pode dizer sem se desfazer, aquilo que retorna como ruído, impureza ou “não todo”, o que a estrutura precisa excluir para manter sua coerência. Em termos lacanianos, esse resto é o Real, o impossível de simbolizar, o que resiste à captura, mas que estrutura toda simbolização (Biglieri; Perelló, 2011; Glynos; Stavrakakis, 2012; Lacan, 1998). Em perspectiva curricular, é possível indicar que o Real é o que não se deixa educar, governar ou representar plenamente, mas cuja insistência é justamente o que mantém viva a cena da educação (Lapping, 2020; Clarke, 2019; Dunker, 2020; Voltolini, 2011). O Ensino Religioso no contexto brasileiro condensa, em certa medida, esse paradoxo: ele é, ao mesmo tempo, sintoma da heterogeneidade e tentativa incessante de contê-la.

A teoria política inspirada em Lacan desloca a ideia de falta de um déficit ontológico para uma condição positiva de abertura (Safatle, 2020; Žizek, 2020; Stavrakakis, 1999). O sujeito e o social são estruturados por uma falta constitutiva que impede o fechamento identitário ao mesmo tempo em que torna possível o desejo, o conflito e a criação. Na mesma direção, Glynos e Howarth (Glynos; Burity; Oliveira, 2020; Glynos; Howarth, 2007) demonstram que toda prática social é sustentada por fantasias partilhadas, narrativas que procuram “suturar” a contingência e oferecer a promessa de plenitude simbólica. Essas fantasias atravessam tanto discursos religiosos quanto seculares e secularistas. As fantasias religiosas

prometem, em geral, o retorno à origem sagrada e/ou a redenção escatológica (a “pureza infantil e familiar”, “a nação cristã”, “o Brasil do Senhor Jesus”). As fantasias seculares, por sua vez, projetam frequentemente no imaginário moderno-ocidental – entre outras narrativas – a utopia racional de uma sociedade liberal, rica e desenvolvida ou, por outro lado, a de uma sociedade igualitária, justa e unificada.

A ética da falta, tal como vislumbrada na teoria política lacaniana, não implica um chamado à denúncia, desmascaramento, destruição ou mesmo superação das fantasias pessoais ou sociais, aponta para o desafio de sua “travessia”. Essa perspectiva provoca o sujeito, ao reconhecer o caminho da fantasia, a sustentar a angústia da incompletude sem sucumbir a fugas, esconderijos e defesas destrutivas contra si e contra o outro. No campo educacional, isso implica reconhecer o fracasso da pedagogia como condição de sua potência (Dunker, 2020; Voltolini, 2011). É nesse sentido que as concepções discursivas e pós-estruturalistas propõem que o currículo seja assumido e pensado como caminho, campo aberto de hibridizações e articulações ou zona de traduções contínuas, não como uma estrutura, norma ou projeto universal e universalizante (Jung; Pinar, 2016; Lopes; Macedo, 2021; Macedo; Ranniery, 2023). Ao tentar neutralizar a heterogeneidade por meio da categorização e da gestão das diferenças, a BNCC-ER reinstalou o lugar da diferença religiosa como o outro “foracluso” – não apenas marginalizado, mas estruturalmente excluído da ordem simbólica curricular – e, conseqüentemente, ininteligível diante da ordem discursiva hegemônica no currículo (Laclau, 2022). O Real retorna, então, nas práticas escolares informais e transgressivas, nos conflitos morais latentes, nos afetos, nas crenças silenciadas, nas tensões cotidianas e nas crises e confrontos diretos que nenhuma norma curricular consegue regular inteiramente.

A persistência da heterogeneidade religiosa expõe, também, os limites do próprio secularismo moderno e de suas fantasias de universalidade. Talal Asad (2021), Saba Mahmood (2017) e William Connolly (1999), entre outros, demonstram que o secularismo não é mera separação entre religião e política, mas um regime de poder e sensibilidade que produz a própria categoria de “religião” como domínio separado da vida. O secularismo ocidental, ao se pretender universal, impõe, quase sempre, um modelo particular – cristão, europeu e masculino – de subjetividade e racionalidade. É importante ressaltar, nesse contexto, que a foraclusão da heterogeneidade religiosa não se inaugura com a homologação da BNCC-ER. O Ensino Religioso, como já se indicou, constitui desde suas origens um sintoma dessa heterogeneidade constitutiva. O que a BNCC-ER busca estabelecer, portanto, é um novo modo de gestão do religioso no currículo. Seu discurso mobiliza tecnologias de regulação moral e simbólica

próprias da racionalidade neoliberal, em que a diversidade é convertida em “competência socioemocional” e a alteridade em recurso de aprendizagem e autogoverno.

Os discursos neoconservadores cristãos, por sua vez, emergem como antagonistas e como espelho desse mesmo processo. Na mesma medida em que articulam suas narrativas fantasmáticas e alimentam seu poder de identificação a partir dessa diferença religiosa forcluída – fantasias de perseguição, cruzadas, conquistas, avivamento, conversão nacional etc. – também constituem um projeto hegemônico antagônico ao laicismo estrito e ao multiculturalismo – ambos identificados como expressões da "esquerda cultural" – de gestão, assimilação ou eliminação da diferença religiosa a partir de um projeto de reconstrução e atualização da herança cristã colonial, também implicando em outras formas de negação da heterogeneidade.

É importante também indicar, desse modo, que a diferença religiosa que escapa à ordem instituída nos projetos curriculares secularistas e multiculturalistas liberais aparece atualmente – ainda que fantasmaticamente – não somente na mobilização das identificações e articulações neoconservadoras, como o pânico moral em torno da "ideologia de gênero", as resistências ao reconhecimento e ao ensino de cultura africana, afro-brasileira e indígena, o recrudescimento do racismo religioso articulado à teologia da batalha espiritual, o patrulhamento ideológico contra docentes e gestores, o negacionismo científico e histórico, a instrumentalização dos debates sobre os chamados "intervalos bíblicos", entre outros (Seffner *et al.*, 2025). A heterogeneidade religiosa também se manifesta e irrompe em fenômenos que escapam e desafiam o próprio projeto discursivo neoconservador como, por exemplo, as manifestações de religiosidades não-cristãs e dissidentes nos tempos e espaços curriculares e escolares, as experiências de diálogo, hibridização e múltipla pertença religiosa de estudantes e educadoras/es, as experiências e questões provocadas por religiosos e cristãos LGBTQ+, as identificações com as teologias ecumênicas, da libertação, feminista, negra, queer, pós/decolonial e múltiplos outros fenômenos similares. Esses são indícios de um real que insiste em exceder tanto ao controle dos dispositivos neoliberais quanto ao projeto disciplinar das cruzadas morais neoconservadoras, abrindo zonas de imprevisibilidade e criação a partir das quais o currículo pode reafirmar-se como espaço de disputa, tradução e reinvenção democrática.

A ética da falta aproxima-se, nesse horizonte, da ética derridiana da hospitalidade incondicional. Para Derrida (Derrida, 2023; Derrida; Dufourmantelle, 2003), justiça e democracia não são formas instituídas, mas promessas por vir, sempre em falta e, por isso mesmo, irredutivelmente abertas. A hospitalidade radical é o gesto de acolher o que excede e

desestabiliza, o outro que não cabe nas categorias do mesmo. Traduzida ao campo curricular, essa ética convoca a sustentar a presença da heterogeneidade sem reduzi-la à harmonia, a habitar o desconforto e a incerteza como condições de pensamento (Lopes; Cunha; Costa, 2025; Bogéa, 2024). É uma ética da inquietação de hospedar o que ameaça e escutar o que não se traduz. Em diálogo com as concepções de pluralismo agonístico e democracia radical (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2022a; Connolly, 1995), essa hospitalidade desloca o pluralismo do domínio normativo para o ético-político. A democracia, nesse registro, não é consenso nem síntese, mas compromisso com o conflito como princípio constitutivo do horizonte da justiça. O desafio, portanto, não é conformar e gerir a diferença, mas buscar estratégias para convertê-la em convivência agonística. Talvez, nesse sentido, o lugar contestado do currículo do Ensino Religioso – apesar de todos os desafios da ordem do político e das políticas educacionais – ainda possa tornar-se signo de democratização e não de exclusão e ameaça autoritária. Sustentar o desafio dessa hospitalidade precária é, hoje, gesto ético e político, que instiga a manter aberto o espaço do encontro, da descoberta, do dissenso, da negociação e da articulação de novas subjetividades e sujeitos – inclusive políticos – onde a heterogeneidade continue a insistir e a fazer existir a democracia.

Conclusões

O texto apresenta o debate em torno do Ensino Religioso como um campo privilegiado para pensar as formas contemporâneas de produção, gestão e disputa da diferença no currículo. A análise da BNCC-ER permitiu problematizar como as lógicas neoliberais e neoconservadoras convergem em tentativas de tradução e assimilação da heterogeneidade religiosa, ainda que sob linguagens distintas de consenso e moralidade. Entretanto, o real da diferença persiste, insistindo em reaparecer nos interstícios e nas práticas curriculares como força de deslocamento e reinvenção. Assumir a heterogeneidade como condição e não como obstáculo implica repolitizar o currículo, reinscrevendo-o como campo de escuta, retradução contínua e hospitalidade agonística. É nessa abertura ao outro – incerta, precária e inacabada – que reside a promessa de uma democracia por vir.

Referências

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. *In*: AMOSSY, Ruth.

Imagens de si no discurso: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

ASAD, Talal. **Formações do Secular**: Cristianismo, Islã, Modernidade. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **La représentation du discours autre: principes pour une description**. Berlin: De Gruyter, 2020.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BATAILLE, Georges. **Teoria da religião**: seguida de Esquema de uma história das religiões. São Paulo: Autêntica, 2017.

BATISTA, Eraldo Leme. A Igreja Católica e o Ensino Religioso no Brasil (1889-1930). **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 61-76, 2020.

BEM, Alessandro; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 37, n. 1, p. 73-103, 2024.

BEYER, Peter. **Religion in the context of globalization**: essays on concept, form and political implication. New York: Routledge, 2012.

BIGLIERI, Paula Andrea; PERELLÓ, Gloria. **Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama, 2012a.

BIGLIERI, Paula Andrea; PERELLÓ, Gloria. The Names of the Real in Laclau's Theory: Antagonism, Dislocation, and Heterogeneity. **Filozofski Vestnik**, v. 32, n. 2, p. 47-64, 2011.

BOGÉA, Diogo. “Não é preciso ser um Quarto—para ser Assombrado”: espectralidades, (in)hospitalidades e estranhas familiaridades entre Desconstrução e Psicanálise. **Ensaio Filosóficos**, v. 30, p. 137-156, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>. Acesso em: 14/10/2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos**: Neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BURITY, Joanildo. A cena da religião pública: contingência, dispersão e dinâmica relacional. **Novos estudos CEBRAP**, n. 102, p. 89-105, 2015. DOI: 10.25091/S0101-3300201500020006.

BURITY, Joanildo. Trajetórias da religião e da modernidade: a narrativa histórica de uma objeção. **Estudos de Sociologia**, v. 13, n. 12, p. 19-48, 2007.

BURITY, Joanildo. Um momento populista na religião? **Ciencias Sociales y Religión**, Porto Alegre, RS, v. 25, p. 1-19, 2023.

CASANOVA, José. **Public religions in the modern world**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 10-14, 2020.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. A laicização da educação na transição do Império para a República no Brasil: ensino leigo ou religioso? **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270076, 2022.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 2, p. 131-141, 2016.

CHIARETTI, Alessandra Tatiane Galvão; FERREIRA, Valéria Fernanda Silveira; DERISSO, José Luis. BNCC, Currículo e Ensino Religioso. **Educere et Educare**, v. 18, n. 45, p. 524-539, 2023.

CLARKE, Matthew. **Lacan and education policy**. New York: Bloomsbury, 2019.

CLARKE, Matthew. The (absent) politics of neo-liberal education policy. **Critical Studies in Education**, v. 53, n. 3, p. 297-310, 2012.

CLARKE, Matthew. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *In*: LAPPING, Claudia (Ed.). **Freud, Lacan, Žižek and Education**. Abingdon: Routledge, 2020. p. 144-158.

CONNOLLY, William. **The ethos of pluralization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

CONNOLLY, William. **Why I am not a secularist**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, n. 17, p. 20-37, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista brasileira de educação**, n. 27, p. 183-191, 2004.

DERRIDA, Jacques. Fé e Saber: as duas fontes da “religião” nos limites da simples razão. *In*: DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni (Org.). **A religião: o seminário de Capri**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. p. 11-89.

DERRIDA, Jacques. **Hospitality, Volume I**. Chicago: University of Chicago Press, 2023.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre a psicanálise e educação**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Pistis & Praxis**, v. 13, n. 1, p. 459-476, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2016.

GLYNOS, Jason; BURITY, Joanildo; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Discourse Theory, Psychoanalysis, and Logics of Critical Explanation. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 6, n. 1, p. 6-23, 2020.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Encounters of the Real Kind: Sussing out the Limits of Laclau's Embrace of Lacan. *In*: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Org.). **Laclau: A Critical Reader**. London: Routledge, 2012, p. 201-216.

JUNG, Jung-Hoon; PINAR, William F. Conceptions of curriculum. *In*: WYSE, Dominic; HAYES, Elaine; LEVINSON, Rochelle (Org.). **The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment**. London: SAGE, 2016, p. 29-46.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e história do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, n. 2, p. 5-26, 2015.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAPPING, Claudia. Introduction: the death drive and education. *In*: LAPPING, Claudia (Ed.). **Freud, Lacan, Žižek and Education**. Abingdon: Routledge, 2020. p. 1-11.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, e109, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? **Sociologias**, v. 27, e139936, 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. **Imagens da Educação**, v. 13, n. 3, p. 26-46, 2023.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, 2018.

MAHMOOD, Saba. Secularism, sovereignty, and religious difference: A global genealogy? **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 35, n. 2, p. 197-209, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2024.

MARCHART, Oliver. Politics and the Ontological Difference: On the ‘strictly philosophical’ in Laclau’s work. *In*: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Org.). **Laclau: A Critical Reader**. London: Routledge, 2012. p. 54-72.

MONTERO, Paula. As associações inter-religiosas na construção do pluralismo religioso escolar no Brasil. **Revista USP**, n. 142, p. 57-74, 2024.

MONTERO, Paula. Ensino religioso escolar nos votos do STF: a religião como crença. **Estudos de religião**, v. 37, n. 1, p. 43-64, 2023.

MONTERO, Paula. Tolerância e Liberdade Religiosa na democracia brasileira contemporânea. **Ciencias Sociales y Religión**, v. 24, e022022, 2022.

MOUFFE, Chantal. **Agonística: pensar el mundo políticamente**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022a.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina, 2022b.

MOUFFE, Chantal; RAMOS, Aura; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo; MESQUITA, Rui. Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 21, p. 749-762, 2014.

OLIVEIRA, Aurenéa. Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 18, n. 55, p. 15-32, 2020.

OLIVEIRA, Gustavo. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação. *In*: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 169-216.

OLIVEIRA, Gustavo. Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. **Revistas Teias**, v. 14, n. 36, p. 43-60, 2014.

OLIVEIRA, Natália. Trajetória intelectual do Padre Leonel Franca: catolicismo e ensino religioso no Brasil (1908-1948). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, e168, 2021.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. A reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas. **Revista Cocar**, n. 40, 2025.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1155, 2022.

POZZER, Adecir. Ensino Religioso na BNCC e (De) colonialidade do Saber na Escola Pública. **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**, v. 25, n. 2, p. 245-260, 2022.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SEFFNER, Fernando; KLEIN, Carin; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Escolas, famílias e instituições religiosas: tensões e resistências. **Educar em Revista**, v. 41, e96115, 2025.

SILVA, Divane; SILVA, Leandra; SILVA, Viviane; CUNHA, Kátia. Crise e controle? A operação da accountability nas produções curriculares e nos processos de subjetivação. **Revista e-Curriculum**, v. 23, e69511, 2025.

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan and the Political**. London: Routledge, 1999.

THOMASSEN, Lasse. Antagonism, hegemony and ideology after heterogeneity. **Journal of Political Ideologies**, v. 10, n. 3, p. 289-309, 2005.

THOMASSEN, Lasse. Discourse and Heterogeneity. *In*: MARTTILA, Tomas (Org.). **Discourse, Culture and Organization**. Cham: Springer International Publishing, 2019.

VEIGA, Cynthia Gleive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 26, n. 1, p. 135-148, 2011.

VEIGA, Cynthia Gleive. **História Da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **The plague of fantasies**. London: Verso Books, 2020.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Gustavo Gilson Oliveira. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade Federal de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5336313595044838>.

Como citar

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. HETEROGENEIDADE E TRADUÇÕES DA RELIGIÃO NO CURRÍCULO: O ESTRANHO CASO DA BNCC DO ENSINO RELIGIOSO. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 3, e76640, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76640.