

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS
CURSO DE PEDAGOGIA

SHEILA APARECIDA DA MOTA PEREIRA

CURRÍCULO, LAICIDADE E DIFERENÇA: DISPUTAS DE SENTIDOS EM PROJETOS
DE LEI

Angra dos Reis/ RJ

2017

SHEILA APARECIDA DA MOTA PEREIRA

CURRÍCULO, LAICIDADE E DIFERENÇA: DISPUTAS DE SENTIDOS EM PROJETOS
DE LEI

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. William de Goes Ribeiro

Angra dos Reis/ RJ

2017

P436

Pereira, Sheila Aparecida da Mota

Currículo, laicidade e diferença: disputas de sentidos em projetos de lei. / Sheila Aparecida da Mota Pereira – 2017. 57f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Educação de Angra dos Reis, 2017.

Orientador: Prof. Dr. William de Goes Ribeiro

1. Currículo. 2. Laicidade. 3. Diferença. I. Ribeiro, William de Goes II. Universidade Federal Fluminense. III. Instituto de Educação de Angra dos Reis IV. Título.

CDD 372.1

SHEILA APARECIDA DA MOTA PEREIRA

CURRÍCULO, LAICIDADE E DIFERENÇA: DISPUTAS DE SENTIDOS EM PROJETOS
DE LEI

Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em de de 2017.

Prof. Dr^o. WILLIAM DE GOES RIBEIRO - UFF-IEAR ORIENTADOR

Prof. Dr^a. – CLARISSA CRAVEIRO – UFF-IEAR PARECERISTA

Prof. Dr^a. SILMARA LIDIA MARTON - UFF-IEAR PARECERISTA

ANGRA DOS REIS
2017

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, irmãos, meu filho, primas, amigas que com muito carinho e apoio acreditaram que eu poderia chegar a essa etapa do trabalho.

Ao meu orientador, pela paciência e incentivo. Suas sugestões e sua exigência foram muito importantes no meu “amadurecimento intelectual”. Minhas ideias não estariam organizadas sem sua competência. Agradeço-lhe por tudo.

Aos professores, colegas e amigos do curso, obrigada pelo convívio, pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos grupos de pesquisas GPeC e NEPoC pelos conhecimentos adquiridos.

A PROAES, pela bolsa de desenvolvimento acadêmico sem a qual seria mais difícil eu conseguir concluir a graduação.

O currículo é a própria luta pela produção de significados.
(LOPES e MACEDO 2011, p. 93).

RESUMO

A escola enquanto instituição formativa tem sido pensada como um local de acolhimento à diversidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) tem impulsionado tal debate, o qual perpassa a questão da religiosidade já que em seu artigo 33º a LDB determina que a educação religiosa nas escolas públicas assegure “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Portanto, julgo relevante pensar questões relativas a laicidade e diferença. Nessa perspectiva, o objetivo com este trabalho é perceber como os discursos articulados com projetos de lei tentam hegemonizar a laicidade no currículo. Toda análise foi feita numa aproximação com a teoria discursiva no campo do currículo tomando como meio de estudo documentos que visam instituir sentidos sobre o currículo. Justifica-se a relevância dessa pesquisa, uma vez que essa temática está presente em nossos dias e isso inclui o contexto escolar público e privado independente da política curricular manter oficialmente ou não em seu currículo a disciplina de ensino religioso.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo – Laicidade - Diferença

ABSTRACT

The school as a formative institution has been considered a place to welcome diversity. The Education Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96) has promoted such a debate that running through the religiosity issue since in its article 33, the LDB determines that religious education in public schools ensures "respect for religious cultural diversity of Brazil, all forms of proselytism are prohibited. " Therefore, I believe it is relevant to think about secularism and difference issues. In this perspective, the purpose of this paper is to understand how the articulated discourses with bills attempt to hegemonize the secularity in the curriculum. All analysis were done in an approximation with the discursive theory in the curriculum taking as field of study documents that aim to establish meanings about the curriculum. It is justified the relevance of this research, since this theme is present in our days and this includes the public and private school context, regardless of curriculum policy keeping the religious teaching discipline official or not in its program.

Key words: curriculum – Secularism - Difference

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	09
CAPÍTULO 1. Currículo, laicidade e Ensino religioso:	13
CAPÍTULO 2. : A Discussão curricular e a Laicidade:	18
CAPÍTULO 3. Contextualizando a discussão na configuração política atual a partir do projeto de lei 309/2011	26
CAPÍTULO 4. Contextualizando a discussão na configuração política atual a partir do projeto de lei 5336/2016	37
CAPÍTULO 5. Contextualizando a discussão na configuração política atual a partir do projeto de lei 1411/2015	42
ALGUMAS REFLEXÕES:	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição formativa tem sido pensada como um local de acolhimento à diversidade.

... a melhor educação não é somente aquela que nos permite a dominação da razão instrumental que auxiliará nossa sobrevivência material numa sociedade baseada na lei do darwinismo social, mas também, e sobretudo, uma educação cidadã fundamentada nos valores da solidariedade e do respeito das diversidades que garantem nossa sobrevivência, enquanto espécie humana. (MUNANGA, 2014, p.24)

Como Munanga, encontramos muitos autores que chamam a atenção para questões relativas à diversidade/pluralidade/multiculturalismo em educação e, nesse sentido, apesar de algumas diferenças entre eles, o debate centra e/ ou conclui propondo o diálogo entre culturas diferentes ¹ (CANEN, 2010; GOMES, 2008; PARAÍSO, 2016; RUSSO e DINIZ, 2014).

Ao longo da história a educação tornou-se alvo de disputa na sociedade. Movimentos populares, partidos políticos, igrejas, instituições financeiras internacionais, governos, os meios de comunicação, dentre tantos outros, negociam os sentidos a respeito da escola, gerando disputas em que se busca o poder de hegemonizar ou universalizar um só sentido (LOPES e MACEDO, 2011). Dessa maneira, como Ribeiro (2016) afirma, a partir de 1980 numa época pós-ditadura, no Brasil é aberto um período de redemocratização política, e, nessa perspectiva, vários movimentos sociais buscam atender suas demandas. Diante de tamanha efervescência, a concorrência no campo religioso, que ao longo da história sempre foi muito intensa (SOTTOMAIOR, 2014), vem sendo ressignificada através de distintos processos e isso atravessa também a instituição escolar.

Em seu governo, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva através da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e da lei 11645/2008 (BRASIL, 2008), trouxe um marco para o país ao buscar a luta pela igualdade racial. Nesse contexto, a legislação anteriormente mencionada, com o reconhecimento do debate em torno das relações étnico-raciais, trouxe uma postura política que até então não valorizava uma parte do processo histórico brasileiro. E com essa política surgiu um conjunto de medidas sociais que destacam uma parcela da população que até então se sentia e hoje de alguma forma ainda se sente excluída do contexto escolar (GOMES, 2008).

¹ A título de exemplo, na Universidade Federal Fluminense no polo de Angra dos Reis (UFF/IEAR), existe já há 3 (três) anos seguidos o “Congresso de Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis” que é específico para discutir sobre essas temáticas.

Na Legislação atual, a referida discussão tem também caminhado rumo ao contexto da diversidade. Cito, por exemplo, a Constituição², a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³, a Lei 10.639/2003⁴ e 11.645/2008⁵. Cabe registrar, que a LDB tem impulsionado tal debate, e isso perpassa também pela cultura religiosa, já que em seu artigo 33º o referido texto normativo determina que escolas públicas assegurem “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Portanto, temos sido levados a pensar na escola como um espaço-tempo de acolhimento e de respeito às religiões de distintas matrizes, evitando, pelo menos em termos legais, o incentivo a um padrão previamente estabelecido.

No entanto, dentre as discussões impulsionadas pela referida legislação, e pelo campo da educação no país de uma maneira mais ampla, a questão da laicidade é tensa e conflituosa. O Brasil é um país onde há um número bem representativo de religiosos cuja crença não dialoga com ateus, religiões de matriz africana e demais diferenças e esse conflito de crenças muitas vezes acaba sendo refletido e (re) produzido no cotidiano escolar com aspectos que dizem respeito à intolerância. E como as religiões criam, interpretam ou transmitem as regras diretamente aos fiéis, e a supervisão do cumprimento dessas regras se dá na interação direta entre eles (SOTTOMAIOR, 2012, p.12), entendendo que na maioria das vezes explicações sobre a transcendência, o mundo e o universo não são objetos de consenso, causando conflito e até ódio em relação à visão do modo de crença do outro.

De acordo com a cartilha *Diversidade religiosa e direitos humanos*, publicada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH, 2004)⁶, no Brasil e no mundo existem muitos casos de vítimas de ódio e intolerância no que diz respeito à diferença de credo.

Porque no exato momento em que você lê esta cartilha, há um ser humano sofrendo algum tipo de discriminação, perseguição ou até mesmo violência física, no Brasil e no mundo, numa pequena cidade do interior, numa aldeia ou numa metrópole – pelo simples fato de pensar e agir de acordo com sua crença (SEDH, 2004 p.15-16).

² Na Constituição Federal são vários os artigos que falam sobre diversidade. Posso citar o Art. 5º, Art. 215, Art.216. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

³ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

⁴ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

⁵ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

⁶ Cf. http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_sedh_diversidade_religiosa.pdf

Diante do que foi exposto, o objetivo com este trabalho é buscar entender como o discurso da laicidade se articula como significação, considerando distintos contextos nos quais a política curricular é negociada (MAINARDES, 2006). A ideia é refletir aspectos que dizem respeito à alteridade e à diferença, tomando como campo de estudo projetos de lei que visam instituir sentidos sobre o currículo. Sendo assim, pretendo discutir em que medida tais projetos buscam fixar e tornar um significado universal a respeito da cultura do outro refletindo sobre a socialização de perspectivas distintas nesses contextos. Nesta investigação procurei entender como projetos de lei através de discursos mobilizam significações, ações e recursos tentando fixar sentidos hegemônicos na disputa pelas políticas curriculares. Escolhi três projetos que em suas propostas articulam sentidos de laicidade, religiosidade e principalmente currículo. Em suma, busco perceber como o discurso da legislação e dos projetos de lei tentam hegemonizar⁷ a laicidade dentro do currículo.

Entendendo que a escola é formada por diversos grupos em seus costumes, rituais e crenças, e que é um espaço-tempo onde os alunos ressignificam sua história cotidianamente, negociando diferentes culturas e a alteridade em processos de significação (DUSCHATSKY, SKLIAR, 2011), cabe levantar o argumento de que se faz pertinente conhecer projetos de lei como um meio onde se anunciam diferentes discursos de significação. Sendo essa a discussão que procurei fazer com a entrada no campo do currículo (LOPES e MACEDO, 2011).

Cabe salientar que embora me refira a autores que não seguem uma abordagem discursiva/pós-estrutural, citando alguns estudiosos que seguem uma perspectiva até realista, acredito e procuro seguir uma linha de pensamento em que não existe uma estrutura fixa determinante e que estas são descentradas e seguem um fluxo/continuidade constante que depende do contexto, época e da linguagem como um sistema de significação (LOPES e MACEDO, 2011).

O significado não é, da perspectiva pós-estrutural, pré-existente; ele é cultural e totalmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido (SILVA, 2005, p.123).

⁷ Usando a concepção de Ernesto Laclau, hegemonizar é preencher o vazio de um significante fazendo um ponto nodal na cadeia de significação, é um tipo de relação política e uma lógica social. Dessa forma, hegemonia é o processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um significante vazio, no qual deslizarão múltiplos sentidos capazes de se constituírem como ponto nodal discursivo: Cf. http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/glossario_14.pdf

Considerando o exposto, mesmo conhecendo o contexto histórico e sabendo da importância e riqueza de conteúdo que ele nos traz, estamos certos que a linguagem é ressignificada a cada instante e que o que aconteceu há anos/meses atrás influencia, mas não é determinante já que a fluidez traz consigo imprecisão sobre os efeitos no presente já que a relação e contexto nunca são os mesmos sendo os mesmos sempre adiados, além de a leitura histórica ser também discursiva e interpretada como efeitos de relações de poder.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordei o contexto histórico, levando em consideração autores que levam em apreço acontecimentos do passado e mudanças nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, e a inserção de discursos como o do “Movimento Escola sem Partido” que se baseiam em grande medida na ideia de imparcialidade e neutralidade escolar. No segundo capítulo, trabalhei sobre a questão do currículo com enfoque no ensino religioso que está sendo proposto na primeira e na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular e procurei entender o campo de disputa sobre fixação de em torno da laicidade, já que o ensino religioso está presente na primeira e na segunda versão da BNCC e na terceira versão é retirado. No terceiro capítulo foi feita a interpretação do Projeto de Lei 309/2011 que está em tramitação na Câmara dos deputados federais e que promulga o discurso religioso pretendendo mudar o texto da LDB para transformar a disciplina Ensino Religioso de facultativa para obrigatória. No quarto capítulo fiz uma análise do projeto 5336/2016 que tem como objetivo “implantar” obrigatoriamente a “Teoria da Criação” na base curricular do Ensino Fundamental e Médio. E no quinto capítulo, analisei quais significados/sentidos o projeto 1411/2015 tenta hegemonizar, fixar e controlar o currículo tipificando, por exemplo, crime de Assédio Ideológico e outras providências à prática docente.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO E LAICIDADE

Foi na Constituição de 1891, a primeira republicana, que o Brasil foi considerado oficialmente um Estado laico (VIEIRA, 2007). O início do regime republicano foi o primeiro passo para essa concretização, pois na Monarquia a Constituição de 1824 decretava que o Brasil era um país católico (CUNHA, 2010). Sendo assim, a questão da laicidade no Brasil não é recente. Mas, o que está em jogo com a laicidade? Como ela vem sendo significada nos diferentes contextos?

Segundo Luiz Antônio Cunha, estudioso no campo, a laicidade corresponde a uma imparcialidade do Estado com relação às práticas religiosas.

O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial em matéria de religião. O Estado laico respeita todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta à difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto (CUNHA, 2013, p.927).

Ou seja, a laicidade se articula à oposição religiosa na disputa pelo Estado. Santos (2002) ressalta, sobre o tema, que o Brasil desde a época da colonização teve uma relação bem estreita com a religião, tendo muitas vezes o Estado articulado suas leis aos interesses da igreja católica. Isso aconteceu a partir de algumas influências, assim argumenta o autor mencionado, incluindo a colonização “...quando os portugueses colonizadores desembarcaram aqui no Brasil, a sociedade que eles conheciam, era a sociedade portuguesa que tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião” (PAIVA, 2011, p.44).

De acordo com Cunha (2017):

a exploração da terra e da gente da região da América que veio a ser conhecida como Brasil se deu no contexto do maior cisma religioso do mundo ocidental, na segunda década do século XVI. Reforma e contra-reforma definiram os pólos extremos dos conflitos que dividiram o Cristianismo, com efeitos políticos e ideológicos diretos, que, por sua vez, potencializaram o cisma e levaram a longas guerras de religião na Europa. (p.25).

Neste sentido, é possível observar que conflitos religiosos acontecem desde o processo de colonização e exploração portuguesa, e assim, através das negociações e disputas que vem ocorrendo, não da mesma forma, por distintas culturas, faz do ambiente escolar, dentre outras possibilidades, também espaço-tempo propício à doutrinação, disputado por várias matrizes religiosas.

Conforme afirma Cunha (2017):

quando o Brasil se tornou independente de Portugal, a educação pública era toda de caráter religioso católico. Longa foi a luta contra a prevalência religiosa nele – primeiramente, para que o conteúdo protestante pudesse ser alternativo ao católico, depois, que o Ensino Religioso fosse facultativo e, por fim, sua retirada das escolas públicas. Foi uma longa luta, entremeada de muitas negociações e não poucos recuos. A religião foi suprimida do ensino público com a queda da Monarquia, mas logo depois voltou a ele (p. 9).

Talvez como efeito disso, podemos citar ainda que “desde 1934, todas as constituições brasileiras determinam o oferecimento do ensino religioso pelas escolas públicas variando a incidência.” (CUNHA, 2010, p.2)⁸.

Com efeito, o ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa. Mas tal permanência não se deu sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates, no âmbito da representação política, bem como no interior da sociedade civil, se revestissem de contenda e paixão. Os argumentos pró e contra fazem parte de um capítulo próprio da história da educação brasileira, nas mais diferentes legislações sobre o ensino. (CURY, 2004, p. 189).

De acordo com o artigo 5o, inciso VI, da Constituição hoje em vigor⁹: “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”. Considerando o referido artigo, podemos entender que o Estado brasileiro mantendo o princípio da laicidade, considera que a religiosidade possui importância dentro do contexto histórico e cultural, porém é algo íntimo e pessoal de cada cidadão não cabendo ao Estado impor regras relacionadas a crenças. Nessa perspectiva, nossa Constituição Federal reconhece que a religiosidade tem a sua importância.

⁸Texto disponível em <http://www.gestrado.net.br/pdf/269.pdf>.

⁹ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Contudo, a ideia de imparcialidade pode e deve ser questionada porque o governo brasileiro mesmo sendo um Estado laico conseguiu fazer algo que nem mesmo no império aconteceu: a assinatura de uma concordata entre o Estado brasileiro e o Vaticano, resultado de negociações desde a visita de Bento XVI ao país em 2007. (MATTOS et al, 2017). Esse acordo, segundo Luiz Antônio Cunha (2015), favoreceu abertamente a religião católica ainda que a mesma venha perdendo adeptos nos últimos anos.

Há cinco anos, a estratégia católica de confronto mostrou sua força ao lograr a assinatura de uma concordata entre o Estado brasileiro e o Vaticano, a primeira de toda a história do país. Nem mesmo durante o período imperial, quando o catolicismo era religião oficial, houve acordo desse tipo. A concordata foi firmada pelos representantes do presidente Lula e do papa Bento XVI, em novembro de 2008 e homologada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2010. A Igreja Católica foi beneficiada com privilégios especiais, em termos políticos, fiscais, trabalhistas, educacionais e outros. O artigo 11 do acordo diz que o Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (p.3).

Podemos perceber que existe uma luta constante pela significação de laicidade com a resposta feita contra a concordata através de um projeto de lei compensatório com desejo de transformá-la em objeto de ensino na escola e que foi apelidado¹⁰ de *lei geral das religiões*. Nesse projeto de lei que foi aprovado pela câmara dos deputados no mesmo ano do referido acordo, o ensino religioso ministrado dentro das escolas públicas deveria ser interconfessional tendo assim uma orientação contraditória à concordata que afirma que ele deve ser confessional católico e de outras religiões.¹¹

Tratando de outros assuntos contemporâneos relativos à questão, podemos citar o movimento conhecido por *Programa Escola sem Partido* (ESP)¹² que foi criado no ano de 2004, sob autoria do advogado Miguel Nagib. Uma Organização Não Governamental (ONG) que atua no campo político mediante ações contra pessoas físicas e jurídicas e possui uma base de caráter conservador, promulgando um discurso que prega a diversidade buscando impor ideias e concepções de maneira manipuladora (CUNHA, 2016a).

¹⁰ Esse apelido foi proposto através do Projeto de lei 5.598/2009, de autoria do deputado Jorge Hilton (PP-MG). Cf. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=441559>

¹¹ Os textos da concordata e da lei geral das religiões, bem como de análises dos seus conteúdos, podem ser acessados na página do Observatório da Laicidade na Educação na internet. Cf. <http://www.edulaica.net.br/>

¹² Cf. <http://www.escolasempartido.org/>

Conforme seu fundador esclareceu recentemente, o ESP surgiu inspirado no Código de Defesa do Consumidor¹³, com intuito de proteger a “parte mais vulnerável” da relação ensino-aprendizagem, o estudante (MATTOS et al, 2017, p.88).

Sobre esse movimento, é bem esclarecedora a colocação de Paraíso (2016):

Outro Projeto de Lei, PL 867/201518, também de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF)¹⁹, propõe incluir, entre as Diretrizes e Bases da educação Nacional, o "Programa Escola sem Partido". O PL determina que os professores entreguem aos pais ou responsáveis um material sobre o conteúdo que ministrarão nas aulas. Determina ainda que “são vedadas, em sala de aula, a prática da doutrinação política ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes”²⁰. Tais princípios previstos no PL orientariam não apenas o conteúdo das aulas, mas se estende aos livros didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para entrada na carreira docente e também faz alterações no currículo das instituições de ensino superior (PARAÍSO, 2016, p.395).

Segundo os defensores desse movimento, a escola deve possuir uma “base” neutra. Mas o que seria essa neutralidade? Será que ela é possível? Será que o próprio movimento “Escola sem Partido” não está tentando fixar um partido?

Diz Cunha (2016a):

As páginas do movimento ESP e de seus apoiadores trazem exemplos em geral caricatos de professores que usam a sala de aula como espaço de doutrinação político-ideológica, mas é significativo que nenhum caso é divulgado sobre a doutrinação religiosa, o que é mais comum do que aquela. Fica claro que as religiões pregadas, da tradição cristã, são consideradas legítimas pelos defensores do pretense conhecimento objetivo e da neutralidade do ensino, mas a situação mudaria completamente de figura se um docente adepto de religião afro-brasileira ousasse fazer o mesmo (p.35).

Diante disso, podemos entender que o ESP pretende através de atuação política definir hoje um tipo “ideal” de educação para que através de suas projeções sejam criados “modelos” de alunos e professores com características e identidades dominados por sua própria concepção de mundo. Nesse contexto, podemos entender que esse movimento pretende de alguma maneira fixar identidades, projetar valores impondo uma relação de poder ainda que disfarçada.

¹³ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=mFyz8A1wWuI>>

A questão é que não se pode esquecer, sob pena de uma abordagem inocente, que há poder envolvido nas relações entre os grupos em seu interior, capaz, de tornar a harmonia entre as identidades particulares uma contingência que pode ou não se repetir. Consequentemente, a assunção de uma identidade local, particular, implica tanto a referência a um passado comum quanto a aniquilação daqueles grupos que impedem a ação reivindicatória dessa identidade. Diferencia-se pouco, portanto, das identidades mestras às quais se contrapõe (LOPES e MACEDO, 2011, p. 222).

Sendo assim, as opiniões entre alunos e professores naturalmente irão surgir e o debate será inevitável. Nessa perspectiva, temos sido levados a procurar entender o que é currículo e problematizar como projetos de lei tentam hegemonizar e fixar identidades religiosas.

Diante do que já foi exposto, como já sinalizei anteriormente, neste trabalho estou dialogando numa perspectiva pós-estrutural entendendo que a laicidade e a religiosidade são elementos que se articulam por meio de uma política cultural¹⁴, sempre contextual. Assim, entendendo que o passado pode até influenciar o momento que estamos vivendo, porém, como as relações tornam-se uma releitura em todo contexto, ele não é determinante porque sempre há novas possibilidades gerando novos sentidos e reestruturações.

Podemos também dizer que a ideia de estrutura é substituída pela de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas, provisórias e contingentes. Nessa perspectiva, discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva (LOPES e MACEDO, 2011, p.252).

Portanto, ao querer impor o Poder Constituinte¹⁵, o movimento (ESP) pode até obter alguma influência sobre os docentes, discentes e contexto organizacional escolar em geral, porém dificilmente (jamais?) irá controlar a estrutura do discurso, pois sendo o mesmo provisório, contingente, fruto das relações, das significações e do contexto, ele seguirá fluído mesmo com imposições ou restrições.

¹⁴ Assim sendo, “currículo é também uma política cultural, uma vez que a política, com base nesta abordagem, é entendida como disputas entre discursos em busca do poder de fixar um sentido”. (CRAVEIRO, RIBEIRO, 2017, p. 57).

¹⁵ Entendo neste trabalho Poder Constituinte, aquilo cuja essência está numa "vontade absolutamente primária"; primária no sentido de que ela "tira apenas de si mesma e não de outra fonte o seu limite e a norma da sua ação". (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 61).

CAPÍTULO 2

A DISCUSSÃO CURRÍCULAR E A LAICIDADE.

Vimos anteriormente que a questão da laicidade em instituições públicas é constantemente efeito de negociações ao longo do tempo na luta pela significação. Sobre o tema, podemos levantar as seguintes questões: será que existe um único sentido de laicidade, de estado laico e de religiosidade? Como os discursos que envolvem essas questões se articulam dentro dos projetos de lei? Quais sentidos essa legislação está tentando hegemonizar? Esses sentidos são universais? Como podemos falar de diferença partindo dessas questões?

Nesse sentido, entendendo que qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação (LOPES e MACEDO, 2011), podemos ressaltar a importância da relação subjetividade e ambivalência na educação. E entender que a diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos (LOPES e MACEDO, 2011, p.214) que não está fechada é importante para não generalizar. Ou seja, trata-se de um conceito que não está dado e acontece por meio da enunciação, ao nomear uma diferença estamos exercendo um ato de poder (FLEURY, 2006). Dessa maneira, ao enunciar ou mesmo priorizar determinada religião dentro do contexto escolar, tendencialmente se tenta fixar sentidos e identidades. E como os sentidos e as identidades são criados dentro de sistemas de linguagens e significações (LOPES, MACEDO, 2011), ao fecharmos sentidos sobre religiões, alguma tradição “ficará de fora”, pois não existe uma identidade universal e nem universalismo totalitário.

Os sujeitos pertencem simultaneamente a diferentes grupos culturais, de modo que suas identidades são multifacetadas, fluidas, cambiantes, articulando valores muitas vezes conflitantes entre si. Ainda assim, no entanto, os sujeitos são capazes de se identificarem uns com os outros por meio do partilhamento dos repertórios de tradições culturais. [...] Em sua maioria, as políticas de identidade denunciam o universalismo como ficção totalitária. As formas de lidar com tal universalismo apontam uma luta do particular pela hegemonia... (MACEDO, 2014, p. 90, 91).

Desse modo, o meu argumento é que ao afirmar que a escola é um ambiente de representação dentro de um sistema de significações (MACEDO, 2014) e que currículo é a

própria luta pela produção de significados (LOPES e MACEDO, 2011), ao discutirmos laicidade estamos discutindo currículo.

O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela significação. Nesse sentido é uma produção de cultura. Por isso, propomos outra forma de pensar currículo, não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo (LOPES e MACEDO, 2011, p.92-93).

Como o indivíduo atribui significados as coisas e ao mundo, e, se constitui na apropriação de discursos que negocia sentidos conscientes e inconscientes (FLEURY, 2006), ao pensarmos numa escola pública que está significada dentro de um estado laico, precisamos entender quais sentidos de laicidade e imparcialidade estão sendo negociados dentro do currículo desta instituição.

Segundo Luiz Antônio Cunha

Não é exagero dizer que, nas escolas públicas brasileiras, a religião entra pela porta dos fundos, aberta pelas direções ou por elas tolerada em nome da aliança com docentes e funcionários. A religião entra, também, pela porta da frente das escolas públicas, na forma da disciplina Ensino Religioso. (CUNHA, 2013, p. 936).

Ao contrário do estado confessional, em que o Estado decreta uma religião, a laicidade beneficia todos os tipos de crenças “ou não”, pois permite aos indivíduos a liberdade para manifestarem suas (não) crenças sem nenhuma forma de restrição.

O Estado ¹⁶ sendo pretensamente imparcial considera o desenvolvimento intelectual e físico de todo sujeito para o bem da sociedade. Nesse sentido, ao adotar a laicidade ele não pretende excluir a religiosidade de seu território, e sim dar liberdade para que qualquer brasileiro possa manifestá-la (ou não).

Tomando em termos Legais, faz-se relevante lembrar que um estado laico não é um estado ateu, já que o segundo proíbe e pune qualquer forma de manifestação religiosa em seu território e a exclui de todo seu processo sociocultural. E como são conceitos que não estão bem conhecidos em nossa sociedade há possibilidade de que se confunda o significado de

¹⁶ Aqui entendo que Estado são pessoas que estão no poder e que negociam sentidos.

laicidade com ateísmo, porém, enfatizamos que os dois termos tradicionalmente articulam significações distintas nas legislações.

Um Estado ateu teria mensagens ateias na Constituição e no dinheiro, símbolos do ateísmo nas repartições públicas, ensino de ateísmo em escolas públicas, imunidade tributária para entidades ateias, distribuição de dinheiro e bens públicos para organizações ateias, cerimonial ateu na liturgia do executivo, um livro de ateísmo sobre a mesa do Congresso. (SOTTOMAIOR, 2014, p.20)

Distintamente ao estado ateu, temos o estado laico “que procura se manter imparcial” em matéria de religião.

Segundo o dicionário Priberam, o adjetivo ‘laico’ se refere a ‘quem não pertence ao clero ou não fez votos religiosos’; é sinônimo de ‘leigo’ e ‘secular’, antônimo de ‘eclesiástico’ e ‘religioso’. Esse Estado, que não pertence ao clero e não faz votos religiosos, que não é eclesiástico nem religioso, que não privilegia nem desfavorece qualquer posição com relação à religião, esse é o Estado Laico (SOTTOMAIOR, 2014, p.15).

Essa disputa em torno da laicidade, e ateísmo, é ressignificada na instituição pública escolar brasileira que tendo uma grande riqueza de traços culturais disputa fixações de sentidos entre si com rastros da cultura iluminista que ainda é bem valorizada e difundida neste ambiente.

Em ambientes como a escola, cada sujeito traz traços culturais de seus múltiplos pertencimentos que são postos a negociar entre si e com outras culturas aí presentes, como, por exemplo a cultura iluminista que tradicionalmente define aquilo que é estudado (MACEDO, 2014, p.90).

Nessa perspectiva, ao observarmos alguns aspectos da legislação podemos considerar que o estado brasileiro apesar de não declarar oficialmente nenhuma (não) religião possui a questão do Ensino Religioso dentro de seus princípios Jurídicos e educacionais, como podemos perceber na Lei 9.475, de 22 de julho de 1997:

Artigo 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo. (1997, p. 11)

De acordo com Cunha (2013), ao analisarmos esse artigo podemos perceber alguns problemas, porque ao afirmar que o ensino religioso faz parte da formação básica do cidadão, o aluno que por algum motivo não quiser ou puder frequentar essas aulas ficará com a

formação prejudicada, porque perderia uma parte do ensino que é integrante a sua formação básica.

Embora continuasse de matrícula facultativa nas escolas públicas, o Ensino Religioso foi declarado integrante da formação básica do cidadão. Levada a sério a nova redação da LDB, os pais que não quiserem matricular seus filhos na disciplina Ensino Religioso, faculdade garantida pela Constituição, terão de assumir a responsabilidade por sua educação parcial, insuficiente, defeituosa ou falha. (CUNHA, 2013, p. 931)

Seguindo esse conceito, podemos entender que os sujeitos que se denominam agnósticos e ateus por não professarem nenhum tipo de fé ou manifestações religiosas, seriam pessoas que nunca poderiam ter uma formação suficiente. E como os sentidos não estão fixos e não temos controle sobre seu significado, ao fazer essa afirmação teríamos dentro da legislação uma brecha para que o preconceito e a intolerância fossem aceitos.

Nessa perspectiva, retomamos as questões: como aconteceria a negociação de sentidos relativos ao Ensino Religioso? Os conceitos já estariam dados? Como seria a relação do discente e docente com a prática religiosa dentro dos estabelecimentos públicos, segundo tais documentos? Quais sentidos seriam negociados para que a prática proselitista não acontecesse? Há garantias para tal? Os projetos garantem o não proselitismo?

Com tais questões em vista, desejo entender (problematizar?) em que medida são feitas ou não reflexões no contexto escolar a respeito da temática relacionada à (in) tolerância. Procuro argumentar neste trabalho que trabalhar com as diferenças¹⁷ ligadas aos preceitos religiosos tem a sua importância, porque muitas vezes o que percebemos é que existem sentidos que negociados se configuram em distintos discursos ligados ao currículo, à laicidade, à tentativa de fixação de identidade e às questões etnocêntricas. E tudo isso está relacionado com a disputa de poder para negociar qual desses sentidos irá prevalecer no contexto escolar.

Na opinião de Cunha:

[...] nada disso aparece em sua verdade inteira. Diretores (as) dizem que o ensino religioso, quando oferecido, é facultativo, “porque a escola pública é laica”. Os(as) professores(as) dessa disciplina dizem que não seguem nenhuma religião específica, apenas ensinam o que há de comum a todas elas, como se isso existisse; ou então, que apenas ensinam valores – não a

¹⁷ O termo diferença é aqui é o que Burbules nomeia de diferença contra, na medida em que põem em questão as normas em que a diferença (ou diversidade) é construída. (MACEDO, 2014, p. 93).

liberdade de crença, com certeza. A moda, que já foi auto-representar o ensino religioso de inter-confessional, passou para não-confessional. Mudam os prefixos, permanecem as raízes proselitistas. Não obstante dissimuladas, como convém (2016b, p.2).

Seguindo tal perspectiva, ao pensar a questão religiosa e contexto escolar faz-se pertinente observar que a legislação embora tenha a sua importância fazendo o “papel” normatizador, não garante o controle de significados e, que existe uma luta constante dentro e fora da escola desestabilizando o que diz respeito ao sentido e fixação do que seja a laicidade e o ensino religioso que se propõe.

... o controle não pode ser total, não porque há resistência, mas porque o poder é ambivalente, incapaz de controlar completamente os sistemas de significação. O colonizado e seus sistemas de significação são a perturbação necessária que estabiliza e desestabiliza o controle do colonizador (BHABHA citado por MACEDO 2014, p. 94).

Nessa perspectiva, a escola como uma instituição acolhedora que “busca manter sua imparcialidade”, pode procurar entender e respeitar todos os tipos de conhecimentos, tradições e religiões. Nesse caso, pode ser necessário conhecer o contexto cultural em que vivem seus alunos para entender negociações de sentidos que faz eclodir discriminações sobre alunos que possuem religião contrária da maioria.

Em todos os casos em que a religião está presente, os cultos afro-brasileiros são discriminados. Os alunos praticantes do candomblé e da umbanda, quando identificados, são hostilizados, notadamente quando precisam permanecer com a cabeça coberta por exigência de rito de iniciação. (CUNHA, 2015, p.3).

Desse modo, quando tratamos em ensino religioso dentro dos estabelecimentos públicos, estamos a discutir currículo e dessa forma procuramos entender porque alguns conhecimentos serão legitimados dentro do contexto escolar e outros não.

Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, a luta pela própria legitimação (LOPES e MACEDO, 2011, p. 92).

Ao trazer o ensino religioso para o contexto escolar, o aluno vivencia e ressignifica religiosidade porque novos conhecimentos e novas relações vão sendo criadas. Portanto, a presença da religião e do próprio outro tende afetar, porque o ser humano negocia alteridade

de si, ao ter a capacidade de aderir novas tradições e novas ideias fundindo-as com as que já consolidadas estão em seu interior (FLEURY, 2006). Dessa maneira, ao abordar algumas religiões e deixando tantas outras de fora, estaremos exercendo uma relação de poder opressora.

... é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. 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 eles governados. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Tomando como base Lopes e Macedo (2011), podemos considerar que ao falar de ensino religioso estamos falando em relações de poder que procuram projetar identidades, construir valores e afirmar sentidos

Pesquisadores como Cunha (2013) que se debruçam sobre o debate acerca do ensino religioso defendem a ideia de que trabalhar de uma maneira histórica contemplaria uma maior aceitação dos alunos, e contribuiria de maneira sublime para que o cidadão pudesse refletir e escolher qual caminho quisesse seguir. Dessa maneira, o discente não seria um ouvinte passivo da religião alheia e sim alguém que teve a oportunidade de conhecer o contexto histórico em que determinada relação hegemônica foi criada. Nesta perspectiva, a partir desta base histórica, o aluno mesmo que fosse alvo de alguma forma de proselitismo, poderia ter conhecimento e embasamento teórico para buscar entender o processo em que os sentidos de fixação de determinada religião foram criados e se a mesma atende ou não sua demanda pela transcendência.

... a disciplina deveria contemplar a exposição e a discussão, sem qualquer proselitismo, das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, bem como de posições não religiosas, como o agnosticismo e o ateísmo, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores. Estes, por sua vez, deveriam ser professores da rede pública de ensino, admitidos por critérios que não incluíssem o credenciamento das instituições religiosas. Assim procedendo, as escolas públicas propiciariam a opção dos alunos para fazer suas próprias escolhas, dentro do objetivo maior de formar pessoas dotadas de capacidade de reflexão crítica. (CUNHA, 2013, p. 935).

Entretanto, como não existe fixação de sentidos absoluta e aceitando que todo qualquer sentido pode ser criado dentro de sistemas de linguagens e significação (LOPES e MACEDO, 2011), seria praticamente impossível saber se está havendo, ou não, alguma maneira de proselitismo.

Desse modo, precisamos entender o que significa sustentar em nosso país uma política de centralização curricular, de cunho nacional em que as duas versões que antecederam a versão final contemplaram o ensino religioso dentro de seu conteúdo¹⁸. Precisamos entender quais sentidos curriculares estão sendo disputados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a disciplina de ensino religioso está presente na primeira e segunda versão deste documento. Dessa maneira, podemos problematizar como se dá o processo de seleção desses conteúdos,

A cruzada pelo ensino religioso nas escolas públicas teve sua culminância na Base Nacional Curricular Comum, cuja proposta apresentada em setembro de 2015 inseriu essa disciplina como parte da área de Ciências Sociais. Deixando de lado o absurdo epistemológico de tal inserção, vale registrar que o fato de a BNCC incluir uma disciplina determinada pela Constituição como facultativa terá o efeito previsível de fazê-la mais facilmente facultatória, como de fato o é nas escolas onde a direção e o corpo docente se juntam no intuito proselitista que juram não ter. (CUNHA, 2016b, p.2)

Seguindo esta lógica, é pertinente ainda considerar que quem buscou a fixação de sentidos religiosos que estão na segunda proposta da BNCC “foram quatro católicos militantes que elaboraram os “eixos” e os objetivos de aprendizagem do ensino religioso para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental”.

Dentre os 113 especialistas nomeados pelo titular da Secretaria de Educação Básica do MEC para elaborar a proposta curricular, estavam quatro para o Ensino Religioso. Eles eram membros do FONAPER, mas essa vinculação institucional foi dissimulada por suas outras vinculações: professores de duas universidades catarinenses, a Universidade Regional de Blumenau e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó, da Universidade Federal do Amazonas e da Secretaria Estadual de Educação, também de Santa Catarina. Entre eles estava o atual e o excoordenador do FONAPER¹⁹. O ocultamento da vinculação a essa ONG pode ter resultado da pretensão de camuflar o pertencimento militante católico dos especialistas em religião no currículo (CUNHA, 2016a, p.50).

¹⁸ Na primeira versão da BNCC disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e na segunda versão publicada em maio de 2016, o ensino religioso fazia parte de sua estrutura como disciplina de conhecimento.

¹⁹ FONAPER - Fórum Permanente do Ensino Religioso - A entidade foi constituída em 1995, como uma ONG, integrada por quadros religiosos e leigos católicos, que cooptaram outros do variado espectro cristão. O FONAPER opera em todo o país, e desenvolve uma dupla atividade. No interior do campo religioso, ele exerce a posição diretiva da Igreja Católica sobre as demais confissões religiosas, especialmente as cristãs; fora desse campo, ele exerce influência sobre os campos político e educacional. (CUNHA, 2015).

Dessa maneira, precisamos problematizar o que podemos considerar como proselitismo? Será que existe a possibilidade de avaliação do proselitismo? Como funcionaria esse sistema não havendo proselitismo? Será que na BNCC estão sendo contempladas a religiosidade indígena, as crenças de matriz africana e as afro-brasileiras? Nesse contexto, entendendo que cultura é um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa quem) e através de quais significados políticos (BHABHA citado por DUSCHATZKY, SKLIAR, 2011).

A tentativa de fixação de sentidos relativa à questão laicidade é acirrada. Os problemas vão desde projetos de leis que questionam o papel da religião dentro da escola até a possível produção-implementação de uma BNCC²⁰ que define conteúdo escolar a nível nacional e que contempla o ensino religioso em seu conteúdo.

Alfredo Kaefer (PSDB-PR) apresentou o PL nº 943/2015, que manda incluir o ensino da Bíblia nos ensino fundamental e médio. E o incansável Feliciano deu entrada no PL nº 8.099/2015, que manda inserir na grade curricular das redes públicas e privadas de ensino, 'conteúdos de criacionismo', sem especificar níveis nem modalidades (CUNHA, 2015, p.16).

A argumentação em defesa do Ensino Religioso, pela BNCC, concebido não-confessionalmente culmina numa declaração de fé, que eu diria iluminista, se isso não fosse uma incongruência ideológica. Discriminações e preconceitos entre grupos humanos seriam 'desnaturalizados' pela ação dessa disciplina, contribuindo para a superação de violências de caráter religioso, na direção de uma convivência respeitosa com o outro na coletividade. Os professores de Ensino Religioso se transformariam, assim, em especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de toda a escola, de todos os docentes e funcionários técnico-administrativos (CUNHA, 2016a, p.53).

Entendendo que a legislação não garante a fixação de sentidos e que no cotidiano os acontecimentos ocorrem de maneira contingente e o professor não consegue controlar todos os argumentos e comportamentos que acontecem em sala de aula, entramos num campo de negociação constante de sentidos onde a ocorrência de conflitos sempre ocorrerá já que a disputa pela significação é inerente a essa negociação.

²⁰ Aqui estou me referindo à segunda versão divulgada da BNCC.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO NA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA ATUAL A PARTIR DO PROJETO DE LEI 309/2011

Como já mencionado anteriormente, legislações que levavam meses e até anos para serem aprovadas tiveram seus trâmites aligeirados pela influência da igreja católica (CUNHA, 2015). Neste sentido, fica evidente que existem projetos de lei que são aprovados em virtude de interesses políticos e pessoais. Dessa maneira, opto por discutir alguns desses projetos ligados à laicidade, educação e currículo que estão (ou estiveram) em tramitação na câmara dos deputados.

A esse respeito, Cunha (2016a) afirma que:

... no Estado laico, a moral coletiva, particularmente a que é sancionada pelas leis, deixa de ser tutelada pela religião, passando a ser definida estritamente no campo político. Isso quer dizer que as leis, inclusive as que tem implicações éticas ou morais, são elaboradas com a participação de todos os cidadãos, sejam eles religiosos ou não. O Estado laico não pode admitir que instituições religiosas imponham que tal ou qual lei seja aprovada ou vetada, nem que alguma política pública seja mudada por causa de valores religiosos. (p.3)

Para analisar alguns projetos que tratam ensino religioso e currículo, recorro à perspectiva de Stephan Ball (SANTOS 2014). Tais projetos estão inseridos com maior enfoque no campo de influência e disputam sentidos para produção de documentos na área da educação e do currículo.

A análise referente ao Ciclo de Políticas permite-nos compreender a formulação e reformulação de políticas mais abrangentes, desde sua atuação num espaço micro, até a sua aplicação nun (*sic*) contexto macro, trazendo-nos aspectos relevantes que se encontram imbricados em cada contexto. (SANTOS, 2014).

Usando as análises de Mainardes (2006) sobre Stephen Ball não é todo poder que emana do estado que determina a economia já que segundo o ciclo de políticas a cultura, o cotidiano e tudo o que acontece na sociedade e na escola influencia a maneira como os cidadãos entendem política²¹. Seguindo esse raciocínio podemos entender que a conjuntura

²¹ Entendo através de Mainardes (2006), que Ball pensa o ciclo de política dentro de um contexto de produção das políticas curriculares. Dessa maneira, quando ele fala sobre o contexto influência, elaboração de documentos e contexto da prática, percebo que essa produção da política não é uma coisa distante, não está separada com

política tenta regular o sentido de currículo para que a prática escolar sofra influência²² e isso perpassa pela disputa sobre o ensino religioso.

O primeiro contexto é o contexto da influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influências nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006).

Dessa maneira, ao analisar projetos de lei discutidos no Poder Legislativo, Câmara dos Deputados Federais, e por tudo que já foi exposto, não posso (e acredito que ninguém possa) prever quais seriam os impactos de tais projetos na instituição escolar. Desse modo, analisei quais sentidos de currículo estão incorporados aos documentos.

Quais significados sobre currículo são articulados por tais projetos? O que os legisladores estão entendendo como currículo? O que a significação proposta parece apontar? Quais sentidos estão tentando hegemonizar? Esse sentido (existe?) é universal? Qual diálogo está subentendido nas entrelinhas do texto desses documentos?

Projeto 309/2011²³ -

O projeto é de autoria do Deputado Federal Marco Feliciano afiliado ao PSC (Partido Social Cristão). Foi iniciado em 09/02/2011 e continua em tramitação na Câmara dos

início, meio e fim. Ball pensa em ciclo de maneira que um contexto perpassa pelo outro e vice-versa. Assim sendo, os contextos estão interagindo e o que um grupo está produzindo, está influenciando e sendo influenciado por outro grupo. E nesse contexto, a prática está sendo sempre continuamente reinterpretada.

²² Verificar nota anterior.

²³ 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>

e ao texto de inteiro teor

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=838509&filename=PL+309/2011

Deputados Federais. O que propõe? Altera o art. 33 da Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino no país. Na justificativa para criação do projeto, o referido deputado em um dos trechos justifica a obrigatoriedade desse ensino por afirmar que o mesmo é necessário para que o estudante venha ter uma formação integral e não fragmentada.

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

Considerando o texto acima, podemos argumentar que a pessoa que não possui, não tem acesso ou mesmo não quer participar da disciplina de ensino religioso estaria com a sua formação incompleta? E a instituição que não oferecer ou possuir essa disciplina em seu currículo seria uma escola onde a formação estaria fragmentada e com capacidade educativa duvidosa porque estaria privando seus alunos de uma área de conhecimento fundamental para a formação.

Portanto, posso dizer que tal projeto tenta de alguma forma fixar um sentido de formação que não é universal, pois tenta articular escolarização com religiosidade, e trazendo essa imposição busca de alguma maneira limitar a produção do currículo porque sendo o mesmo a própria luta pela produção de significados (LOPES e MACEDO, 2011) esses significados tentariam ser persuadidos. Acontece que nunca haverá a fixação do sentido de currículo já que:

...toda prática social é cultural (ou discursiva, o que dá no mesmo), mas, principalmente que a cultura é um fluxo dinâmico de produção de significados que nunca será concluído. Todo sujeito, ao produzir sentidos, o faz por intermédio da reiteração e negação, simultânea e ambivalente, de fragmentos de sentidos partilhados (MACEDO, 2014, p.92).

Desse modo, entendemos de acordo com a redação do referido projeto que existe sim a tentativa de controlar questões ligadas à laicidade da escola e a imposição de disciplinas que favoreçam determinada religião já que o termo pastoral escolar aparece como uma opção ao

ensino religioso, quer dizer que mesmo que o ensino religioso não aparecesse na forma de disciplina ela estaria na escola na forma de pastoral escolar.

A respeito da concepção do Ensino Religioso é necessário questionar se a problemática está na própria disciplina de Ensino Religioso ou na clareza escolar, ou seja, a escola tem que ter claro se quer uma ação pastoral que é de responsabilidade da pastoral escolar ou se quer estudar o fenômeno religioso que é de responsabilidade da disciplina de Ensino Religioso. É necessário destacar que o Ensino religioso enquanto componente curricular é relativamente novo, tendo muito a pesquisar, porém é a *(sic)* importante definir os campos da Pastoral Escolar e do Ensino Religioso para entendimento do mesmo enquanto disciplina (BRASIL, PL 309/2011).

Nesse trecho existe a tentativa de justificar que o ensino religioso deva estar presente dentro da escola já que o referido deputado afirma vigorosamente em um dos trechos do PL que nossos 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).

Nesse contexto, o que significa clara identidade? Será que nossos colonizadores não fizeram o “trabalho de colonização” direito? Entendendo que a história não determina os acontecimentos de hoje, podemos ressaltar que tal afirmação é duvidosa fazendo sentido somente dentro de uma visão conservadora e reacionária, já que vivemos em uma época que se procura ter uma maior abertura as questões ligadas à diferença e a alteridade e as relações estão acontecendo de forma diferente e fluída mesmo estando envolvidas em relações de poder e na tentativa de fixação de sentidos. Portanto, mesmo que no passado a linha de formação cristã tivesse sido cristalizada como problematizado pelo projeto supracitado, isso não significa que teríamos nos dias de hoje uma formação religiosa perfeita.

A concepção de uma estrutura descentrada e desestruturada permite entender a cultura e a linguagem como sistemas simbólicos dinâmicos, ainda constituídos por diferenças, mas por diferenças não estáveis, em contínua mutação. Neste contexto, não se pode falar em diferentes ou identidades, já que as diferenças mutantes não são capazes de gerar identidades; elas estão sempre apontando novas diferenças em um processo infinito (MACEDO, 2014, p.88).

Considerando o que até então foi discutido e salientando que muitas vezes tentamos entender a essência das coisas, do ser e do mundo, fazendo um exercício da busca por algo concreto e palpável, muitas vezes acabamos por esquecer e ignorar as diferenças. Dessa maneira, é preciso entender que a identidade e a diferença estão diretamente relacionadas. Portanto, quando lemos no PL que a disciplina de ensino religioso deve ser obrigatória nas escolas porque ela irá ecumênica e harmoniosamente destacar o que existe de comum a todas as religiões (p.5), percebemos o quão desnecessário (absurdo?) é essa proposta. Ora, preocupar-se e encarregar-se do que é similar é algo muito mais fácil do que trabalhar e se debruçar sobre o entendimento da diferença.

Fantasia uma perfeita representação entre o termo e a coisa. Esta fantasia lhes permite falar pelo outro. Como advogam as abordagens discursivas (estruturalismo e pós-estruturalismo), esses termos nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. Assim, negro só tem sentido pela oposição a branco, mulher a homem, sujeito racional a animal irracional e trabalhador a capitalista. Ou seja, as identidades são definidas pela sua diferença em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. (LOPES e MACEDO, 2011, p.223).

Dessa maneira, um aluno que se identifica como ateu ou agnóstico não irá se identificar ao mesmo tempo como um aluno espírita, católico, islâmico, e não é função da escola querer destacar e ter momentos de religiosidade e fé entre o que tem de comum (se é que existe) entre essas crenças. Apesar disso, o seguinte PL aponta o contrário:

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).

Cabe ainda registrar, que a questão do não haver proselitismo ainda não está clara na justificativa de tal projeto porque em determinado trecho podemos ler: “o profissional do Ensino religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir de sua experiência pessoal..” Como assim experiência pessoal? Se ele usa a sua experiência pessoal (o que realmente não dá para separar da sua prática), é quase impossível acreditar que esse docente vai ignorar toda uma vida de significação e identificação. Entendendo que tratar de transcendência remete ao

estado ou à condição do divino ou do ser além de tudo (ABBAGNANO 2007, p.970) e religião ao sujeito que acredita possuir a verdade sobre as questões fundamentais do homem, mas apoia-se sempre numa fé ou crença (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p.166). Ao analisar e interpretar esse trecho do projeto podemos perceber que o autor considera isso possível.

Há dois fatos que fomentam discussão sobre a disciplina de Ensino Religioso, a questão da definição dos conteúdos e o perfil do profissional para atuar nesta área. No artigo 33 da LDB diz que os conteúdos e a contratação dos professores dependem de critérios próprios de cada instituição. Porém o proselitismo pode aparecer, justamente pela falta de conteúdo e da formação do profissional. Faz-se necessário maior reflexão sobre tais questões. (BRASIL, PL 309/2011).

Será que existe a possibilidade de formar um profissional com a capacidade de fazer a distinção sobre o momento de fazer, haver, acontecer proselitismo? E se houver a culpa será de quem? Do docente? De sua má formação? Das universidades que estão despejando profissionais sem capacidade de atuar profissionalmente? Onde fica a barreira entre o que é, como se pratica ou não proselitismo? Ou não existem culpados?

Segundo Lopes e Macedo (2011, p.223), isso não é possível porque “a visão relacional das identidades nos remete de volta a cultura como sistema de significação”. Portanto, a prática docente é toda uma experiência vivida por esse sujeito que em determinado momento encontra-se docente.

...os significados são produzidos por meio de representações que se dão no interior dos sistemas de significação denominados culturas. São esses significados que dão sentidos às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades (p.224).

Partindo do pressuposto de que na perspectiva pós-estrutural não há identidades fixas e que não existe uma essência, um absoluto que nos defina para todo sempre e que o sujeito contingentemente se constitui na diferença, o que acontece é que os indivíduos vão identificando-se com determinados “momentos culturais” e a partir disso vão criando identificações culturais móveis ou fluídas, não existindo um absoluto (algo comum) a ser ensinado dentro da disciplina de ensino religioso, pois o educando vai se identificando com determinadas falas e conceitos. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) afirma 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.

Podemos perceber também que no trecho “existem vários caminhos para se chegar ao transcendente” nos dá a ideia de que o aluno chegar à transcendência é o objetivo a ser atingido pela disciplina de ensino religioso. Ora, entendo por transcendência algo relacionado ao sagrado, ritos e religiosidades. Dessa maneira, não cabe a instituição laica pública escolar se “encarregar” de mostrar ao aluno transcendência²⁴.

Por meio dessa socialização o aluno faz a releitura da experiência religiosa, visando à transcendência e o respeito às tradições religiosas, conseqüentemente sem proselitismo. Valorizando assim todas as dimensões do ser humano, promovendo o encantamento pela redescoberta da sua espiritualidade e dimensão religiosa (BRASIL, PL 309/2011).

Ora, o que seria transcendência? Ela existe? Ser transcendente é algo inerente e fundamental a sobrevivência humana? O aluno que por algum motivo não quiser viver essa transcendência será inferior ao outro que procura conhecê-la ou vivê-la? Isso seria realmente um objetivo a ser almejado ou discutido pela escola? Essas questões sobre certo sentido de transcendência não poderiam ficar restritas às instituições religiosas?

O Ensino Religioso na escola pública, entendido, no contexto da educação, como disciplina curricular e área de conhecimento, visa a educação do cidadão, da dimensão religiosa do ser humano para uma vida pessoal e social, aberta ao Transcendente e a religiosidade (BRASIL, PL 309/2011).

Segundo Cunha (2016a), a escola possui hoje outras prioridades e numa visão reacionária não faz sentido essa instituição que está inserida dentro de um estado laico, ter objetivos que tratem diálogos transcendentais.

Não tem cabimento a pretensão de que o Ensino Religioso venha a fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura, sociológica e antropológica entendida. Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser definida em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constranger as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, a colisão é inevitável (p.51).

²⁴ Uso aqui o conceito de transcendência ligados a teologia cristã, que por sua vez, não situa Deus além do ser, porque não o anula. (ABBAGNANO,2007,p.970).

Nesse enfoque, podemos questionar qual discurso entende-se por transcendência? O que esse discurso pretende fixar? Quais intenções estão envolvidos neste documento? E continuando na sequência desse pensamento, não podemos reduzir esse conceito à experiência religiosa de políticos e em especial ao do deputado Marco Feliciano autor do referido projeto que é um cristão ativo e militante²⁵.

Segundo o dicionário de Nicola Abbagnano (2007, p.970), esse termo possui dois significados diferentes, sendo um a condição divino²⁶ e outro relativo à ação de determinar uma relação que retira a unificação ou identificação dos termos, ou seja, que admite a alteridade entre eles.

De acordo com Cunha (2016a), a ideia de trazer o discurso sobre transcendência para sala de aula irá confundir os alunos, já que muitos docentes confundem imanência com transcendência.

A proposta confunde a dimensão sagrada com a transcendente, bem como associa a dimensão material da vida humana com a imanência. Associa, também, a dimensão espiritual com a transcendência, bem de acordo com a doutrina tradicional católica. Ora, há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais um mundo transcendente não faz sentido. Um quadro assim complexo é o que se pretende apresentar aos alunos do 4º ano (crianças de 9 anos de idade). O resultado não pode ser outro senão a ansiedade gerada pela confusão mental ou o proselitismo calmante. (p.52)

Continuando a análise do projeto, percebo que em determinado momento existe a afirmação de que o ensino religioso é o responsável por despertar no aluno conceitos de respeito ao pluralismo e a alteridade humana. E que é a religião que faz com que o ser humano seja mais tolerante e social.

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 a formação do ser humano num âmbito maior, situação que não vinha ocorrendo anteriormente (BRASIL, PL 309/2011).

²⁵ Inclusive na assinatura dos projetos ele usa o termo pastor antes do nome. Cf. http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7D699A3F569DA3EC10A2B9AFB08B7346.proposicoesWebExterno1?codteor=838509&filename=PL+309/2011

²⁶ Acredito que esse seja o conceito usado pelo deputado Marco Feliciano ao tratar do assunto, já que o referido autor do projeto assina o nome como pastor (membro de uma denominação cristã) e por todo seu posicionamento político. Sendo assim, acredito que essa transcendência citada por ele vem de uma base epistemológica da teologia (que está relacionada a alcançar valores divinos).

No entanto, a justificativa continua com a temática da transcendência, utilizando-se de diretrizes que foram elaboradas pelo FONAPER²⁷.

Segundo as diretrizes para a capacitação docente estabelecida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) o Ensino Religioso deve ocupar-se do conhecimento religioso, porém o enfoque deve ser sempre o ser humano perante a transcendência (BRASIL, PL 309/2011).

Nesse trecho, temos ainda uma menção a diretrizes voltadas a capacitação docente voltada ao Ensino Religioso. Acontece que, ainda segundo Cunha (2016a), os parâmetros curriculares foram elaborados pelo FONAPER. Acontece que sendo uma entidade religiosa, essa instituição não possui autoridade para elaboração e conseqüentemente implantação de qualquer diretriz educacional seja ela sobre ensino religioso ou não.

Seu sucesso foi propiciado por um lance de grande oportunismo: a entidade se apropriou do termo parâmetros curriculares nacionais, do Ministério da Educação e elaborou os seus para o Ensino Religioso, como se tivessem a chancela oficial. Eles foram divulgados em novembro de 1996, e publicados no ano seguinte pelas Edições Ave Maria, de São Paulo (p.49).

Sobre o trecho abaixo podemos entender como esse discurso foi produzido a partir de um poder coercitivo. Será que uma disciplina religiosa ministrada na escola tem a capacidade de mudar tanto assim a vida do aluno? Não seria essa uma maneira de colocar mais uma responsabilidade sobre a escola e o docente?

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

²⁷ Devido divisões e contradições existente dentro da igreja católica entre leigos e clero e a perda de fiéis para igreja evangélicas em 1995 foi criado o FONAPER, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Essa entidade foi uma derivação do Grupo de Reflexão do Ensino Religioso GRER, este criado pela CNBB para atuar como lobby na Assembleia Constituinte. Aquela entidade foi constituída em 1995 como uma ONG, integrada por quadros religiosos e leigos católicos, que cooptaram outros do variado espectro cristão. A divulgação da entidade se apresenta como fundada pela 29ª Assembleia Ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CUNHA, 2016a, p.49).

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 ou não através do ensino religioso argumentei posição contrária à ideia. Agora questiono: Será que o homem possui valores permanentes?

[...] 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).

Levando em consideração o exposto, numa visão discursiva (que é a que me posiciono neste trabalho), se as identidades não estão fixas, não é necessário que para ter uma formação integral ou completa (se é que essa formação existe), a disciplina de ensino religioso exista como o deputado afirma no PL.

Finalizando a justificativa do Projeto o pastor e deputado Marco Feliciano afirma que não existe nenhum problema em ele sendo político assumir uma postura religiosa porque estamos numa perspectiva de um estado secular²⁸.

Não é problema o fato de um político assumir suas convicções ou crenças desde que estas ocorram sob a perspectiva de um Estado secular. Num contexto em que a atuação do governo ocorra, conforme sugere a literatura sociológica, no sentido de uma neutralidade, onde haja isenção por parte do Estado tanto para entidades religiosas de amplo espectro como também para as não-religiosas. O governo não deve favorecer nem prejudicar qualquer grupo em particular, seja religioso, seja secular”(BRASIL, PL 309/2011).

Diante de tal afirmação, podemos através de Sponville (2003) entender qual a importância da laicidade ser realmente vivida e não apenas documentada dentro do contexto político.

A laicidade permite-nos viver juntos, apesar das nossas diferenças de opinião e de crenças. É por isso que é boa. É por isso que é necessária. Não é o contrário de religião. É o contrário, indissociavelmente, do clericalismo (que gostaria de submeter o estado à Igreja) e do totalitarismo (que gostaria de submeter às Igrejas ao estado) (p.338).

²⁸ De acordo com a Constituição Federal estamos em um Estado laico que se difere de Estado secular.

Cabe ressaltar que neste trabalho o sentido de laicidade está atrelado à recusa do estado em se submeter a uma ideologia. (Sponville, 2003). E quando trabalho com conceito de estado secular estou me referindo à perda progressiva de valores religiosos da vida humana em todos os seus aspectos (Bobbio, Norberto, 1909, p.3).

Porém, a laicidade não é neutra, pois assim como o ensino religioso são significações e disputas de sentidos. Laicidade não é uma coisa, não tem uma essência, não é uma norma e nem um documento. Sendo assim, mesmo que a laicidade esteja prevista na Legislação nada vai garantir o que irá acontecer porque tudo depende da produção de sentidos no cotidiano e daquilo que acontece na sociedade, na política e na escola.

CAPÍTULO 4

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO NA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA ATUAL A PARTIR DO PROJETO DE LEI 5336/2016

Projeto 5336 /2016²⁹

O projeto é de autoria do Deputado Federal Jefferson Campos, afiliado ao partido PSD (Partido Social democrático), foi iniciado em 18/05/2016 e continua em tramitação³⁰ na Câmara dos Deputados Federais. O que propõe? 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. Na justificativa para criação do projeto, o referido deputado começa salientando que no artigo 5º da Constituição a liberdade de consciência e de crença são garantias fundamentais 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).

A referência está correta, porém o deputado deixa de ressaltar que o artigo 5º da C.F. inciso VI está claro que a república federativa do Brasil é 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).

Em função disso, quando lemos neste PL a proposta de inclusão da “Teoria da Criação” dentro da base curricular³¹ do Ensino Fundamental e Médio, podemos questionar: existe uma teoria científica da criação? Não existe nenhuma disputa religiosa nesta proposta?

²⁹ 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> e ao texto de inteiro teor

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1459211&filename=PL+5336/2016

³⁰ Esse projeto está apensado ao PL 309/2011. Cf.

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=777616

³¹ Entendendo que currículo é a própria luta pela produção de significados (LOPES e MACEDO, 2011, p.93), parto do pressuposto que não existe uma base que “sustente” o currículo escolar.

Se a teoria do criacionismo possui sua origem na bíblia cristã ela não estaria ferindo o preceito de laicidade?

No que diz respeito à questão supracitada, Apple (2003) ressalta que esse movimento sobre o criacionismo começou nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos.

Em vez de negar o poder da ciência evolutiva como tantos conservadores religiosos fizeram antes, os criacionistas científicos lutaram para dar à teoria da criação e à teoria da evolução o mesmo prestígio científico. Ao contrário da década de 1920, quando ativistas religiosos conservadores fizeram o possível para banir o ensino da evolução das salas de aulas das escolas públicas, esses ativistas exigiram que a ciência da criação dispusesse do mesmo tempo que a evolução (p.135).

A partir do exposto, podemos considerar que nossos deputados brasileiros estão cada vez mais buscando espelhar-se no modelo americano para o desenvolvimento de Projetos de Leis que eventualmente podem virar Leis que afetarão diretamente a Instituição escolar pública brasileira. E ao invés de pedir a retirada ou tentar abolir a teoria da evolução do conteúdo escolar (que embate de frente com suas convicções), estão querendo trazer questões religiosas para a instituição pública laica escolar.

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, 2016a, p.60).

Ante o exposto, podemos cada vez mais perceber que as disputas sobre currículo (que sempre existiram) estão ficando cada vez mais acirradas. Portanto, partindo do pressuposto de que a teoria da criação tem sua base teológica e religiosa, ela está privilegiando uma religião (neste caso as de origens judaico cristãs).

Portanto, o professor ao transmitir um discurso com base religiosa de uma determinada matriz não abarcará tantos outros discursos das mais variadas crenças e doutrinas e dessa forma, a escola pública estará sendo colonizada pelos conservadores que querem a todo custo impor seus valores nesta instituição que segundo a lei é laica.

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 (APPLE, 2003, p.141).

Sendo assim, podemos problematizar: será que a intenção com esse projeto na medida em que procura fixar, ou trazer conteúdos de matriz teológica para dentro da escola não faz parte de uma tentativa de fixar um sentido da religião judaico cristã (para não dizer protestante), para escola? E será que trazer esse conteúdo de matriz criacionista não muda o fluxo do discurso da significação “natural” que aconteceria na escola caso essa temática não fosse abordada?

A partir das considerações feitas, podemos questionar sobre o que o autor do projeto Jefferson Campos propõe quando:

§ 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).

Nesse contexto, o ensino de teologia não deveria ficar restrito às instituições de matrizes religiosas? De acordo com Cunha (2013), o campo religioso passa por mudanças rápidas e profundas e sendo assim, trazer teorias teológicas para escola seria uma maneira de criar uma imposição, ou (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 partir dessas considerações, ao argumentar que “a teoria criacionista” deverá ser ensinada nas escolas, será que o referido deputado ao propor tal projeto defende que a mesma deverá pleitear o criacionismo³² das mais variadas religiões? Ou será que a base epistemológica será única e exclusivamente o livro sagrado dos cristãos? Será que o criacionismo das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, do islamismo, do

³² Entendo que nessa proposta não entra a teoria de criação de qualquer outra religião a não ser a cristã. Já que no site da Sociedade Criacionista Brasileira o termo “criacionismo” é apropriado apenas para tratar da criação da terra relatada no livro de gênesis da bíblia cristã. Cf. <http://www.scb.org.br/scb/>

hinduísmo, do budismo, do confucionismo, do xintoísmo, do taoísmo e demais religiões (se é que nessas crenças existe tal teoria), também serão abarcados?

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 secularidade³³ (APPLE, 2003, p.133).

E dentro de um estado laico essa disputa deve estar presente na instituição escolar? Será que não existe uma articulação política em levar o criacionismo cristão para as escolas públicas, de maneira a aumentar o poder dos cristãos sobre as instituições públicas brasileiras?

Partindo dessa ideia, entendo que essa intenção de inserir a teoria criacionista nas escolas públicas é uma articulação política das igrejas cristãs (CUNHA, 2016a, p.55).

Se a secularização da cultura deve continuar avançando, a laicidade do Estado poderá ser estancada e até voltar atrás. O confessionalismo tenderá a crescer, não só pelo capital político-eleitoral que as igrejas cristãs já acumularam ou estão acumulando (a católica, desde sempre, e as evangélicas, mais recentemente), como, também, pelos efeitos do golpe de Estado de 2016. O recurso às igrejas como base de apoio pelo governo golpista poderá vir a ser tentado no momento em que políticas impopulares produzirem seus efeitos (aumento do desemprego, compressão salarial, redução de direitos sociais e trabalhistas, etc.). Todavia, esse apoio pode não ser sólido nem perene. A base popular das Igrejas Evangélicas poderá erodir a sustentação parlamentar do governo golpista, assim como os conflitos internos ao campo religioso (católicos em queda contra evangélicos em alta) poderão resultar em estratégias políticas distintas diante das políticas econômica e social do governo golpista (CUNHA, 2016^a, p.55).

A partir das considerações feitas, na atual conjuntura política, como profissionais da educação, temos que nos render a projetos que não deixam eclodir a discussão da diferença?

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

³³ Trabalho o conceito secular/secularidade como sendo referente à cultura.

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).

Dessa forma, o docente ao abordar como dada, natural e até mesmo científica uma teoria de uma religião como se fosse universal estará cometendo, a meu ver, proselitismo porque ao fixar um discurso como hegemônico (nesse caso a Teoria Criacionista), colocará à margem a possibilidade de outros sujeitos ampliarem a significação ³⁴ pois é impossível para a escola mostrar todas as teorias existentes das religiões.

³⁴ Entendo que a escola ao propor a Teoria do criacionismo que existe na bíblia (que é considerada por alguns um livro sagrado) estará privando o aluno de conhecer outras teorias de outras religiões e de outros livros que também são considerados sagrados.

CAPÍTULO 5

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO NA CONFIGURAÇÃO POLÍTICA ATUAL A PARTIR DO PROJETO DE LEI 1411/2015

Projeto 1411 /2015³⁵

O projeto é de autoria do Deputado Federal Rogério Marinho, afiliado ao partido PSDB-RN (Partido da Social Democracia Brasileira – do Rio Grande do Norte), foi iniciado em 06 de maio de 2015 e não continua em tramitação³⁶ na Câmara dos Deputados Federais. O que propõe? Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.

Logo no Art. 1º o PL tipificava o crime de Assédio Ideológico e propunha modificação a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.³⁷ Em seguida no art. 2º classifica como assédio toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causados a pessoa com pensamento diverso do seu. No Art. 3º propõe um acréscimo ao Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940³⁸ que passa a vigorar com 146 artigos. No Art. 4º o deputado propõe uma mudança na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 em seu no Art. 16, que passaria a vigorar acrescido de mais um inciso³⁹.

Ao ler esse PL percebo que é uma proposta bem audaciosa porque além de propor alterações em Leis importantes de nosso país, prevê sanções no qual até a prática docente, pode ser penalizada na esfera penal. Acontece que sendo o professor um dos principais agentes do processo educacional, ao propor políticas que o penaliza, o Estado⁴⁰ estará

³⁵ Cf.

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015

³⁶ 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. Cf.

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1542399&filename=REQ+6223/2017+%3D%3E+PL+1411/2015

³⁷ A referida Lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Cf.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

³⁸ O referido decreto dispõe sobre a aplicação da lei penal. Cf. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html>

³⁹ Vide nota 30.

⁴⁰ Vide nota 8

trazendo elementos que não estimulam o diálogo⁴¹ e coloca professores e alunos como meros executores do processo educacional ao invés de entender que a educação acontece de maneira fluida e processual.

...esse modelo tem empobrecido as análises das políticas de currículo, na medida em que o foco na estrutura dificulta a percepção das lutas hegemônicas travadas nas diferentes instâncias em que se dá a política como processo. A ação dos sujeitos é relegada ao segundo plano e professores, alunos e comunidade são vistos como meros destinatários de políticas centralizadas (MACEDO, 2009, p. 89).

Continuando a leitura da justificativa do referido projeto pude observar que Rogério Marinho usou palavras como “hegemonia”, “ideologia” e “doutrinação” para argumentar e sustentar sua proposta. Acontece que tais palavras possuem uma abrangência muito grande de significação que merecem ser contextualizadas e conceituadas. E na justificativa do referido projeto essas definições não foram feitas.

Sabemos que também as palavras não são neutras e que, ao constarem em um projeto de lei, trazem consigo a intenção de que seus interlocutores façam determinada interpretação, embora isso não possa ser garantido. Para se firmar como propostas que ganhem adesão, os documentos políticos costumam lançar mão do que entendemos como ‘significantes vazios’, termo cunhado pelo cientista político Ernesto Laclau (2011) para se referir aos significantes que, ao serem empregados, possuem tantas possibilidades de interpretação e apropriação que acabam esvaziando-se de sentido (MATTOS, *et e al*, 2017, p. 89).

Dessa forma, decido me debruçar sobre a conceituação de algumas palavras que sustentam esse discurso para entender melhor o que ele propõe com esse PL.

Logo no primeiro parágrafo da justificativa encontro:

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).

Destaco aqui, que o referido deputado começa argumentando que existe um totalitarismo nacional, que esse suposto poder de totalidade é um problema para democracia

⁴¹ Não pretendo aprofundar aqui sobre a ideia de diálogo. E embora eu perceba que em uma perspectiva pós estrutural o diálogo é impossível, pois nunca iremos abranger “outro” totalmente em suas vivências e negociações, entendo que em educação ele é impossível e necessário. Pois existe uma busca incessante de negociação de sentidos seja na relação discente-docente e vice-versa. (FLEURY, 2006).

pois ele é disputado de maneira a criar uma hegemonia política e cultural e que existem aparelhos que serviriam de suporte para ser a voz dentro de partidos.

Mas, existe uma totalidade indissociável nacional? O poder existe de maneira única? Esse suposto poder é uma coisa que pode ser alcançada e retida por alguém, classe ou instituição? Conseguimos estabelecer uma hegemonia partidária? Isso é possível? O que seria essa hegemonia?

No que diz respeito à questão supracitada, a palavra totalidade pode ser questionada porque é um termo que possui no sentido estrito do termo muitos significados e dentro deste projeto não foi especificado o que seria essa totalidade e nem o que ela abrangeria.

Para Laclau (2011), no sentido estrito do termo um significante vazio seria um significante sem significado de forma apriorística, mas que vai sendo fixado provisoriamente de acordo com cada contexto. O “vazio” neste caso implica justamente que a função de significação não está dada. Muito pelo contrário, este suposto vazio semântico pressupõe a possibilidade dos espaços para se disputar as normas (MATTOS, et e al, 2017, p. 89).

Se a existência de relações antagônicas condiciona a estabilidade e o deslocamento da estrutura, as posições de sujeito não podem ser objetivas. Os sujeitos sociais são internos à estrutura deslocada e sua incorporação à ordem simbólica demanda identificações contingentes (MACEDO, 2009, p.90).

A partir do exposto, podemos entender que as relações humanas nunca serão objetivas e improvavelmente alcançarão uma totalidade. E querer controlar uma ação seja através de documentos ou de outros meios não é possível porque o sujeito pode ou não se identificar com determinado acontecimento em determinado contexto. E por mais que exista a lei querendo fixar essa totalidade na prática ela não acontecerá porque ao buscar fixar um sentido, discurso ou ação, algo sempre ficará de fora, pois as relações acontecem em fluxos e identificações que vão acontecendo conforme os sujeitos contingentemente não/identificam-se.

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 palavra “poder” é citada quatro vezes na justificativa do projeto: “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).

Dessa maneira, acho pertinente entendermos que esse poder que tanto é discutido no referido PL não é uma coisa, algo que pode ser tocado e ser trocado fisicamente de um local para outro. Em função disso, é importante entendermos que essa visão de poder como algo concreto e direcionável está assentado em bases teóricas outras que não possibilita ampliar o debate entre as disputas de poder. Diante disso, quando o autor do PL discursa sobre poder a impressão que tenho é que ele é algo que pode ser transferido, tirado das mãos dos professores e passado para a mão do Estado⁴² de entidades partidárias⁴³ e da família.

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).

Diferentemente entendemos poder da seguinte forma:

De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. [...] Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT citado por NETO VEIGA, 2008, p.28-29)

⁴² Vide nota 08.

⁴³ Na página 2 da justificativa do PL fica claro que o deputado Marinho deseja é questionar 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." Cf. http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015

Dessa maneira, entendemos poder como ação que é exercida, que se constitui nas relações, sendo descentrado e distribuído em redes dentro da sociedade. No entanto, essa concepção que o referido deputado faz sobre o poder pode e deve ser questionada.

Para eles, é preciso calar a pluralidade, a dúvida saudável e substituir a linguagem, criando um ambiente onde proliferam mitos, inversões, clichês, destruição de reputações e conflitos desnecessários (BRASIL, PL 1411/2015).

Entendendo que a escola é um local de acolhimento, formado por pessoas com ideias distintas e com contextos de vida desigual (FLEURY, 2006), querer controlar o que é falado e discutido dentro da escola pode e deve ser questionado. E mais uma vez não fica especificado nesse PL o que seriam esses mitos, inversões, clichês, destruições de reputações, e conflitos desnecessários.

Diante disso, podemos perguntar: quem são eles? Será que ao colocar a culpa no “outro” o autor do PL não estaria transferindo para a escola⁴⁴ toda responsabilidade de uma má educação? Será que o problema está mesmo no outro? Será que os conflitos são mesmo desnecessários?

Não obstante, não é só na eliminação física que se realiza o ato expulsor. Essa é a sua face mais óbvia, mas não a única e nem sequer a mais típica nestas últimas décadas. A própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de leis, costumes e moralidade. [...]

[...] Entre elas a demonização do outro: sua transformação em sujeito ausente, quer dizer ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções oficiais; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras... (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2011, p.121).

De acordo com o exposto, podemos entender que na atualidade determinadas políticas querem coagir e regular costumes, sejam elas através de Leis, Decretos e até Projetos de Lei. Documentos com esse propósito estão cada vez mais comuns e tem como tendência a ocultação e limitação das diferenças, fazendo com que a legislação defina o que pode ou não pode ser abordado em sala de aula. E quando o autor do referido projeto fala em “substituir a linguagem e em conflitos desnecessários”, podemos entender que o que deseja é travar as

⁴⁴ Entendo aqui que escola abrange a comunidade escolar que é composta por pessoas que negociam sentidos continuamente.

negociações de sentidos para que o discurso seja limitado e as fronteiras com caráter conservador sejam re/estabelecidas. Dessa maneira, entendo que o projeto 1411/2015 tem esse propósito.

Ora sendo a escola um local em que o debate naturalmente acontece, será que é possível resistir aos embates de ideias? Esses embates não fazem parte do processo de negociação de sentidos? Será que existe a possibilidade de limitar um discurso?

A estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos da significação e o campo da discursividade sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação (LOPES e MACEDO, 2011, p. 252).

No que diz respeito a conhecimento, Marinho afirma em seu PL 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).

Acontece que ao ter acesso ao conhecimento, qualquer pessoa passa pelo processo de interpretação e de recontextualização. Portanto, ao ter contato com uma ideia o sujeito reinterpreta-a de acordo com sua subjetividade, contexto e temporalidade. Dessa maneira, fica inviável ter um professor que seja um mero “robô” ou “passante de conteúdo” como proposto no PL.

A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais para além dos processos de produção nas salas de aula. Assim, vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas (LOPES e MACEDO, 2011, p. 106).

Em determinado momento o deputado afirma no referido projeto que “as instituições de ensino, em sua essência deveriam ter por objetivo precípua fornecer àqueles que atendem aos seus bancos o amplo acesso ao conhecimento” (p.3). Diante disso, podemos questionar: Será que é possível que uma pessoa tenha acesso amplo ao conhecimento? O que seria considerado amplo? Cabe a instituição escolar e ao docente tamanha função?

De acordo com Lopes e Macedo os 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).

Dessa maneira, não cabe à escola ensinar tudo a todos, isso é impossível e desnecessário e também não existem saberes que são mais importantes que outros. Portanto, cabe à instituição e aos docentes direcionar os saberes que são necessários em determinado momento para pessoas distintas. Assim sendo, não existe um currículo fixo e amplo como o deputado quer impor.

Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 92).

Seguindo o pensamento do Marinho deparamo-nos com a seguinte afirmação:

Têm-se observado inúmeros casos de jovens que são doutrinados, muitas vezes com argumentos falhos e dados inventados, com o único objetivo de arregimentar indivíduos para compor os movimentos de apoio a essas doutrinas. Mais grave ainda é o cometimento dessa ação criminosa para arregimentar novos afiliados para partidos políticos (BRASIL, PL 1411/2015).

Nessa direção, podemos argumentar: quem são esses jovens que o projeto menciona? Quais são esses argumentos que são considerados falhos? Quais são os dados inventados? Existem pesquisas que sustentam tamanha afirmação? Na citação acima podemos observar que existe a afirmação da existência de uma ação criminosa. Qual crime foi condenado para haver tamanho argumento? Sendo assim, mais uma vez Marinho usou de palavras em que a

significação não está dada para abrir a “possibilidade dos espaços para se disputar as normas” (CIAVATTA, 2017, p. 13).

No dia 12 de abril de 2017 o referido projeto foi revogado⁴⁵ em virtude do requerimento n. 6.223/2017 ter sido deferido. Desse modo, o que mais impacta é que quem pediu seu revogamento foi seu próprio autor.

Considerando o que até então foi discutido, podemos entender 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) foi atingida.

⁴⁵ Vide nota 29

ALGUMAS REFLEXÕES

De acordo com o que já foi visto neste trabalho a questão da diversidade tem um desdobramento para a laicidade. Neste sentido, justifica-se a relevância dessa pesquisa, uma vez que essa temática está presente de maneira intensa em nossos dias e isso inclui o contexto escolar público e privado independente “da escola implementar” oficialmente ou não em seu currículo a disciplina de ensino religioso.

Por tudo que já foi exposto nesse trabalho, entendendo que currículo é a própria luta pela significação do quem vem a ser currículo é importante salientar a relevância dessa pesquisa para educação porque os documentos aqui estudados me deram uma pequena amostra sobre como ocorrem disputas pelos conteúdos escolares e como pessoas que não estão ligadas a educação através de projetos negociam sentidos sobre o espaço escolar sem a consulta de especialistas e atuantes da área. Em suma, essa pesquisa teve a sua relevância porque mostrou como Projetos de Lei buscam hegemonizar alguns discursos de laicidade procurando fixar alguns sentidos particulares de religião dentro da escola que é um lugar público.

A partir das considerações feitas no capítulo 1 sobre a questão do contexto histórico foi possível observar que embora a questão histórica tenha um papel importante dentro deste debate, ela não é determinante para que os acontecimentos acerca da religiosidade e da laicidade tenham um sentido único/universal, pois os acontecimentos do passado não possuem controle sobre os dias atuais, já que novos contextos e novas significações acerca desses acontecimentos surgem e as pessoas interpretam/reagem/opõem de maneiras diferentes. Nesse caso, o ensino religioso por mais que esteja presente dentro da instituição escolar vai sempre assumir novas interpretações/significações já que é impossível uma padronização universal de sentidos se levarmos em consideração que as pessoas são/possuem vivências diferentes.

No capítulo 2 como já demostrei ao longo de todo texto eu me posiciono entendendo currículo como uma política cultural e compreendo a escola como uma representação dentro de um sistema de significações (MACEDO, 2011) e que currículo é a própria luta pela produção de significados (LOPES e MACEDO, 2011). Dessa maneira, ao discutir laicidade e religiosidade acabo discutindo currículo. Dessa forma, procurei trazer alguns questionamentos sobre quais sentidos que uma BNCC pode estar querendo fixar. Portanto, ao colocar o ER nas duas primeiras versões e não trazer na terceira essa legislação nos mostra como as disputas estão acirradas acerca desta temática. Trago ainda uma breve definição sobre quais sentidos o

“Movimento Escola sem Partido” procura fixar através de políticas que procuram controlar conhecimentos e penalizar docentes.

Diante do que foi exposto, o objetivo com esse estudo foi mostrar quais significados sobre laicidade/currículo estão dentro de políticas que buscam fixar medidas para que sentidos conservadores sejam hegemonizados no contexto escolar e entender que a laicidade faz parte do contexto da escola e conseqüentemente do currículo. Neste sentido eu procurei analisar alguns projetos que procuram fixar sentidos acerca do currículo.

No projeto 309/2011 que altera o art.33 da LDB, para dispor da obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país e tem como autor o deputado e “pastor” Marco Feliciano pude perceber que essa política tenta de alguma forma hegemonizar/fixar um sentido de formação que não é universal, pois tenta articular escolarização/currículo com religiosidade tentando persuadir significados não deixando o conhecimento/negociações/significações fluírem com outras possibilidades de sentidos mais democráticas tentando impor valores conservadores/cristãos para o estabelecimento público escolar.

Já no projeto 5336/2016 que tem como autor o deputado Jefferson Campos, percebemos que o embate acerca de quais conhecimentos devem ser ensinados encontra-se acirrado porque ao propor a inclusão da “Teoria da Criação” na base curricular do ensino fundamental e médio, pretende-se trazer saberes de matriz religiosa cristã que não foram reconhecidos pela comunidade acadêmica para a escola pública laica e assim abrir mais a disputa sobre quais conhecimentos devem ser validados no cotidiano escolar definindo/disputando currículo.

E no projeto 1411/2015 de autoria do deputado Rogério Marinho que tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências foi possível observar que o deputado usa de argumentos “falhos” com “palavras/significantes vazios” pois não possuem apoio em nenhum estudo/pesquisa ou legislação para sustentar um projeto em que professores são descritos como meros passadores de conteúdos e alunos apenas bons ouvintes. E embora o projeto já não esteja mais em tramitação entendo que o propósito de propaganda e promulgação do discurso foi atingido já que não possuímos controle sobre os sentidos enunciados.

Para a minha formação como professora esse trabalho é importante porque através do mesmo tenho o privilégio de perceber que atuamos em políticas, interpretando-as, ainda que

não tenhamos controle do que nos afeta direta e indiretamente. O trabalho contribuiu no sentido de entender que ter mais consciência sobre os discursos que mobilizam significações, ações e recursos políticos é importante para que eu busque um ambiente e acolhedor aos meus alunos mesmo com a constante tentativa regulação e imposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola; **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosse; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI Nicola e PASQUINO Gianfranco. **Dicionário de política I** trad. Carmen C, Varriale et al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Acesso em: 10 julho de 2017.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Projeto de Lei 5598/2009. Dispõe sobre as Garantias e Direitos Fundamentais ao Livre Exercício da Crença e dos Cultos Religiosos, estabelecidos nos incisos VI, VII e VIII

do art. 5º, e no § 1º do art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados Federais, Brasília, DF. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=441559>>.

Acesso em: 23 de outubro de 2017.

_____. 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 em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1BEE6981F355F9A899F51A509BACEC3.proposicoesWebExterno1?codteor=838509&filename=PL+309/2011>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. 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>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. 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>. Acesso em: 21 maio 2017.

CANEN, Ana. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, R. M. M. **Subjetividades e Educação: Conexões contemporâneas**, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

Clavatta, 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*, vol. 34, núm. 124, julho-setembro, 2013, pp. 925-941 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

_____. Ensino Religioso: In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. **Laicidade na Educação - série "Conquistas em Risco"**. Entrevista. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-antonio-cunha-laicidade-na-educacao-serie-conquistas-em-risco> . Acesso em: 14 de nov. 2016b.

_____. **O projeto reacionário da educação**. Disponível em < <http://luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>> . Acesso em 15 de nov. de 2016a

_____. **Quando o rabo abana o cachorro: o ensino religioso nas escolas públicas**. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação Junho/2015.

_____. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 27, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300013&lng=en&nrm=iso> Acesso 07 de dez. de 2016.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.

FLEURI, Reinaldo. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago.2006.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: Moreira Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Glossário Livro Teorias de Currículo. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/glossario__14.pdf. Acesso em: 06/11/ 2017.

_____. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. 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

_____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN Educação & Sociedade, 2009, p.87-109. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703005> >.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), 2006, v.1(2), p.94-105.

MATTOS, Amanda et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei Escola sem Partido. In: FRIGOTO, G. (Org) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB. Niterói; EdUFF, 2004, p. 17-34.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência**. Currículo sem Fronteiras, v.16, n.3, p.388-415,set/dez.2016

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **PRECISAMOS DE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM?** Linhas Críticas, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017.

_____. **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

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson. . **Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro**. In: Vera Candau. (Org).

Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação outra? GECEC-20 anos. 1 ed. .Rio de Janeiro, 7 Letras, 2014, v. 1, p. 206-225.

SANTOS, Almir Paulo. **Abordagens do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala.** Revista Meta, Rio de Janeiro, set./dez. 2014, v.6, nº18, p. 263-280.

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In: Oliveira, Inês Barbosa e Sgarbi, Paulo (org.), **Redes culturais, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: DP&A., 2002.

SEDH. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos.** Disponível em <
[http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/cartilha_sedh_diversidade_religiosa](http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/cartilha_sedh_diversidade_religiosa[1].pdf)
 [1].pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**/Tomaz Tadeu da Silva - 2ª ed., 9ª reimp – Belo Horizonte. Autêntica, 2005. 156p.

SOTTOMAIOR, Daniel. **O Estado Laico.** São Paulo: Perseu Abramo. 2014.

SPONVILLE, André Comte. **Dicionário Filosófico.** Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAIVA, José Maria de. **500 anos de educação no Brasil**/ organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, - 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault.** Organizado por Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. 2.ed.- Belo Horizonte; Autêntica, 2008, p. 13-38.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: Texto e Contexto.** In: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.