

Qual o lugar da diferença numa escola sem partido?

Fernanda Pereira de Moura
Cinthia Monteiro de Araujo

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as concepções sobre as relações entre escola e diferenças veiculadas pelo Movimento Escola Sem Partido. Para isso, examinamos o conteúdo de dois dos PLs que restringem a autonomia docente em sala de aula: o PL 1411/2015 e o PL 867/2015; uma fala do coordenador do Movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib, na audiência pública do PL 7.180; e três textos contidos no Blog De olho no livro Didático de Orley José da Silva, listado na página inicial do site do Movimento Escola Sem Partido. Entendemos que o tema das diferenças e identidades culturais é objeto privilegiado de elaborações dentro do movimento e que isso é feito em diálogo com a produção acadêmica sobre o tema. Esse diálogo, no entanto, acontece de maneira enviesada e em direta contradição com a produção científica sobre o assunto. Ao questionarmos o lugar da diferença na escola a partir de uma perspectiva conceitual que dá centralidade à dimensão cultural dos currículos, percebemos o Escola Sem Partido como um discurso que busca ser uma política cultural com forte impacto sobre as práticas curriculares.

Palavras-chave: Currículo. Diferença cultural. Escola sem partido. Conservadorismo.

What is the role of the difference in a school that does not take sides?

Abstract: This article aims to analyze the views of the Party-Free School Movement about the relations between school and differences. In order to do so we examined the content of two bills that restrict teacher autonomy in the classroom, bill 1411 and bill 867/2015; one speech by the Party-Free School movement coordinator, Miguel Nagib, in a public hearing about bill 7.180; and three texts in the Blog De Olho no Livro Didático by Orley José da Silva, listed in the Party-Free School Movement home page. We understand that the theme of differences and cultural identities is a privileged elaboration object inside the movement and that such elaboration is done in dialogue with academic production about it. This dialogue, however, happens in a skewed way and in direct contradiction with the scientific production about the subject. By questioning the place of difference in the school from a conceptual perspective which gives centrality to the cultural dimension of curriculum, we perceive the Party-Free School as a discourse which seeks to be a cultural policy with strong impact over curricular practices.

Keywords: Curriculum. Cultural difference. Escola Sem Partido. Conservatism.

1 Qual o lugar da diferença na escola?

A reflexão conceitual e o estudo empírico sobre as relações entre escola e diferença não são exatamente uma novidade no campo educacional. Desde a segunda metade do século XX é possível identificar o crescimento dos diálogos entre os Estudos Culturais e a Educação, e, de certa maneira, pode-se dizer que “constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54). Nesse cenário, o tema da diferença vem sendo interrogado a partir de entendimentos e abordagens múltiplas. Aqui, nos interessa pensar essas relações com base na incorporação de uma perspectiva intercultural, numa abordagem que articule currículo e cotidiano. Contudo, apostar na interculturalidade como chave de inteligibilidade para reflexão sobre o lugar da diferença na escola exige a explicitação dos sentidos assumidos aqui para os termos “diferença”, “cultura” e “currículo”.

Candau (2016) afirma que, apesar de determinado tipo de sensibilidade para com as diferenças manifestar-se de forma crescente em diversos âmbitos sociais, a escola ainda encara o tema com certa impotência. Essa postura, segundo a autora, apoia-se fortemente nas concepções acerca dos sentidos construídos para a ideia de diferença. Ainda em diálogo com Candau (2016), defendemos aqui que essas concepções podem partir de uma perspectiva ontológica, que significa a diferença a partir de seu processo e lugar de produção, e/ou a partir de uma perspectiva axiológica, que entende as diferenças a partir do valor que estas assumem nos contextos sociais. No que diz respeito ao seu processo de produção, é possível perceber a diferença como sendo uma característica individual e, portanto, significada a partir de referenciais da psicologia, ou produzida socialmente por meio das relações estabelecidas nos e entre grupos sociais de pertencimento. Quanto ao seu lugar de produção, é razoável afirmar que há, pelo menos, dois pontos de vista possíveis. Uma visão que entende a diferença como algo que interpela e desafia a escola. Seja um efeito da sociedade ou uma característica do indivíduo, a diferença entra na escola e exige algum tipo de resposta por parte desta. E uma segunda visão entende a escola também como produtora de diferença. Para Louro (1997), “desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (p. 57). A própria escolarização já é em si mesma uma marca de distinção entre os que tiveram acesso e os que não tiveram acesso à escola. Além disso,

internamente também são forjadas distinções que, por meio dos tempos e espaços escolares, criam permissões e interdições, possibilidades e incapacidades, visibilidades e inexistências.

Há, contudo, uma outra possibilidade de construção de sentido sobre diferença que se relaciona com sua dimensão axiológica. Russo e Araujo (2013), ao analisarem concepções docentes, revelam que as opiniões mais recorrentes foram “aquelas que identificam diferença com situações de desigualdade ou déficit e as que relacionam a diferença a situações de preconceito e discriminação” (p. 573). De uma forma ou de outra, a diferença é percebida negativamente, como um problema a ser superado pela escola, pois essa é tradicionalmente concebida como o lugar da igualdade. “Aqui todo mundo é igual!” – máxima relativamente comum nas escolas – acaba por contrair, no cotidiano escolar, o peso de norma e também de uma meta. Por esse ângulo, igualdade pode tanto assumir um sentido de homogeneidade quanto de equidade, ou seja, ao mesmo tempo em que se fortalecem práticas discursivas e estruturas organizativas que visam a padronização, também é possível reconhecer o entendimento da escola como espaço e estratégia de emancipação social por meio da democratização do conhecimento. De toda maneira, independente do enfoque, a diferença tem sido vista pela escola, na maior parte das vezes, como um desafio que quase sempre gera um sentimento de impotência: “[...] quando chega na prática, a gente se depara com isso, se depara com as escolas sem preparo, a gente sem preparo e as questões [da diferença] “bombando” na sala de aula” (RUSSO; ARAUJO, 2013, p. 575).

Talvez as dificuldades provocadas por esse tipo de concepção se localizem, pelo menos em parte, na percepção da diferença como algo que exista de forma objetiva. Defendemos aqui uma concepção relacional de diferença. À vista disso, a diferença se constrói na relação de sujeitos, individuais ou coletivos, que atribuem significados às experiências humanas por meio de processos dinâmicos de interação (MATO, 2009). Sendo construídas nas relações dinâmicas do cotidiano, as diferenças podem ser reconhecidas como expressões culturais atravessadas por relações de poder quase sempre assimétricas e hierarquizadas/hierarquizantes. Compreender a complexidade e as potencialidades desse sentido de diferença nos exige revisitar a noção de cultura.

Provavelmente, o termo cultura é, nas ciências humanas, um dos conceitos de mais embaraçada definição. Nestor Garcia Canclini (2007) faz uma síntese bastante interessante,

marcada por uma infinidade de narrativas tão distintas quanto numerosas¹. Ao percorrer o que chama de “labirintos do sentido”, reconhece pelo menos dois grandes domínios em que se pode observar essa polissemia: aquele do uso cotidiano da palavra cultura e o dos usos científicos. Neste último, apesar da significativa presença e fundamental interlocução entre distintas áreas do conhecimento, destaca-se o campo da Antropologia como espaço privilegiado para a disputa de significados. É possível afirmar que vêm da Antropologia contribuições fundamentais na tentativa de representação do fenômeno que chamamos cultura; dentre elas, destacamos a desconstrução do eurocentrismo, que opunha cultura à civilização, o reconhecimento de todas as culturas como igualmente legítimas, ao propor o relativismo cultural e, ao mesmo tempo, a observação crítica sobre a incomensurabilidade que isso gera. Garcia Canclini problematiza o termo cultura a partir de uma definição operacional – nomeada de *sociosemiótica* – que afirma que ela “abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2007, p. 41). Numa direção próxima, Stuart Hall (1997) já havia anunciado a centralidade da cultura em suas dimensões substantiva e epistemológica. Considerando que todas as práticas sociais são práticas de significação, pois constroem, expressam, reforçam e transformam significados para os que praticam e para os que observam, segundo o autor, as culturas são constituídas pelos “muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16). Porém, tanto para Hall como para Garcia Canclini, esta definição não é suficiente, se considerarmos o novo lugar que o conceito assume no debate das ciências sociais e humanas. Segundo Hall, em seus aspectos epistemológicos, “a centralidade da cultura repousa [...] no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo, ao invés de dependente, na análise social” (HALL, 1997, p. 32).

Para Garcia Canclini, apesar de útil para evitar dualismos e essencialismos, essa definição não dá conta de uma característica das sociedades contemporâneas, que diz respeito àquilo que “constitui cada cultura pela sua diferença e interação com outras” (2007, p. 48), não abarca as relações interculturais que são constituintes e constituídas pelas mais diferentes culturas. Na tentativa de considerar a dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações”

¹ O autor lembra que, em 1952, os antropólogos Alfred Kroeber e Clyde K. Klukhohn recolheram quase trezentas definições diferentes para o significante cultura.

(GARCIA CANCLINI, 2007, p. 48), que Garcia Canclini opta, seguindo Arjun Appadurai, por considerar cultura não como substantivo, mas como um adjetivo, pois favorece a uma concepção de cultura “menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais um recurso heurístico que podemos usar para falar de diferenças” (APPADURAI, 1996 apud GARCIA CANCLINI, 2007, p. 48).

Essa definição é especialmente importante para a definição de interculturalidade pois concebe a cultura na dinâmica de suas relações de fronteira; entende o cultural como um processo de significação que se realiza por meio da negociação e do conflito, caracterizando-se como um processo político (GARCIA CANCLINI, 2007). Dessa forma, o cultural é percebido na sua interculturalidade, ou seja, por meio de “processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (GARCIA CANCLINI, 2007, p. 49), onde sentidos estão permanentemente em disputa e mutação, pois as relações que se estabelecem transformam e ressignificam o cultural. Por meio dessa concepção, é possível perceber no cultural sua multidimensionalidade, pois ao mesmo tempo que é semântico – por envolver significados construídos, compartilhados e transformados socialmente –, ele é também político e epistemológico, pois esses significados, bem como as formas de produzir conhecimentos e os regimes de verdade que eles sustentam, são objetos e instrumentos de relações de poder, que podem ser mais ou menos conflituosas de acordo com as questões que estão em jogo (ARAUJO, 2016).

Apoiadas nessa concepção de cultura, pesquisadoras do campo do currículo (LOPES, 2005, GABRIEL, 2010, MACEDO, 2006) afirmam que as políticas de currículo podem ser entendidas como políticas culturais, recontextualizadas e hibridizadas nas diferentes instâncias de sua elaboração e implementação. Assim, falar da dimensão cultural dos currículos é afirmar a capacidade de produzir, validar e difundir significados, ou seja, é afirmar o currículo como um espaço de significação em suas funções semântica, epistemológica e política. E, dessa forma, reconhecê-lo como um espaço de disputas, um “território contestado”, como afirma Tomaz Tadeu Silva (1995).

Como políticas culturais, as políticas de currículo articulam relações entre conhecimento e poder. Desde a década de 1960, as teorias críticas do currículo têm contribuído para entender as relações entre conhecimento e poder ao retirar o currículo do campo neutro das teorias tradicionais e apresentá-lo como um dos elementos na produção do social. Como nos mostra

Tomaz Tadeu Silva (2007), a Nova Sociologia do Currículo questionou o caráter arbitrário do conhecimento e se impôs a tarefa de desnaturalizá-lo. Michael Apple denunciou o currículo como campo de disputa hegemônica manipulado pelas camadas dominantes, enquanto Henri Giroux defendeu o currículo como espaço de emancipação e libertação (SILVA, 2007). Essas são contribuições fundamentais para o debate contemporâneo sobre o currículo; no entanto, a maior parte das configurações teóricas opera a partir de umnexo externo entre conhecimento e poder, através do qual o poder é capaz de controlar o acesso, distorcer ou encobrir o significado e garantir a hegemonia desse ou daquele grupo social a partir do conhecimento. A presença de relações internas entre esses dois termos – poder e conhecimento – só é discutida a partir das proposições das chamadas teorias pós-críticas (SILVA, 1995). Apoiado em Foucault, Silva defende que o currículo – bem como o discurso sobre ele, ou seja, a Teoria do Currículo – envolve processos de regulação e governo da conduta humana. E mesmo que estejamos empenhados na emancipação dos sujeitos, por meio da crítica dos processos de regulação do currículo, este movimento já é, em si, de regulação, pois se dedica à construção de um determinado tipo de sujeito. Dessa forma é possível afirmar que, assim como as teorizações sobre os currículos, as políticas de currículo, entendidas como políticas culturais, consistem em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito emancipado e libertado das pedagogias progressistas (SILVA, 1995).

Operando com essas concepções, nos parece seguro afirmar que o lugar da diferença na escola é um lugar constituinte e constituído por práticas curriculares entendidas em sua multidimensionalidade como práticas culturais. E inspiradas por essas perspectivas, passamos agora a olhar para as concepções veiculadas em textos publicados/recomendados pelo Movimento Escola Sem Partido.

2 Escola Sem Partido, escola sem diferença?

Na página do movimento Escola Sem Partido são indicados dois blogs. Um deles é o “Tomatadas” do professor Luís Lopes Diniz Filho, do departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, autor do livro “Por uma crítica da Geografia Crítica” indicado na seção “Biblioteca Politicamente Incorreta” do site. E o outro é o blog “De Olho no Livro

Didático”², no qual o autor, o professor Orley José Silva³, dedica-se a tentar provar que os livros didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC são materiais desenvolvidos para doutrinação dos jovens. Tanto Diniz Filho quanto Silva são frequentes colaboradores, reais e virtuais, do Movimento Escola Sem Partido, tendo seus textos reproduzidos na própria página do movimento e sendo convidados para defender a tese da doutrinação de esquerda nas escolas e a necessidade de aprovação dos projetos de lei Escola Sem Partido. Considerando a posição que esses atores ocupam no âmbito do movimento, vamos considerar aqui as concepções defendidas por eles em seus textos como objeto privilegiado de nossa análise.

Em um artigo publicado na página do Movimento Escola Sem Partido, intitulado "Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana", Silva (2014) aponta que:

Está em curso, pois, em nosso sistema de ensino público o plantio da semente revolucionária socialista inspirada em Gramsci para uma revolução que se pretende pacífica, caso não haja acidente de percurso. Para o cumprimento deste objetivo, trabalha-se na sociedade a construção hegemônica do ideal comunista por meio de estratégias discursivas que possibilitem a subjetivação dos sujeitos.

Nesse trecho é possível reconhecer a mobilização de certa concepção de currículo que aparenta estar em diálogo com as atuais configurações do campo, que defende o currículo como prática de significação e “subjetivação” por meio da “construção hegemônica” que se dá no contexto de “estratégias discursivas”, conforme os autores já apresentados aqui – Silva (1995), Lopes (2005), Macedo (2006) e Gabriel (2010). No entanto, a continuidade dessa análise nos revela que esse diálogo se dá de forma enviesada, na direção de explicitar apenas um aspecto dessa perspectiva que atende aos interesses mais explícitos do movimento.

Segundo o Orley José Silva (2014), nessa “subjetivação dos sujeitos” (sic), o livro didático teria papel fundamental uma vez que “traz uma visão marxista de praticamente tudo”. Segundo o autor, seria com esse olhar “marxista” que o aluno “aprende a ver o mundo, a religião, a história, a sociedade, o estado, a família e suas relações com o ambiente, consigo mesmo e com o outro”. Ainda segundo Silva (2014), a suposta doutrinação marxista estaria focada nas questões

² A ampliação da análise do Blog “De olho no livro didático” é extremamente importante para a construção de um discurso crítico sobre os argumentos do Escola Sem Partido, pois é onde supostamente estão concentradas as provas da doutrinação existente nos livros didáticos denunciada pelo Movimento Escola Sem Partido.

³ Orley José da Silva, é professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia, da primeira fase do ensino fundamental, mestre em letras e linguística (UFG), mestrando em estudos teológicos (SPRBC) e doutorando em ciências da religião (PUC Goiás).

relacionadas “à moral e aos costumes” enquanto as questões relativas ao poder, à autoridade (que ele destaca que se referem também à autoridade familiar) e às instituições sociais, seriam alvo de uma doutrinação anarquista.

O referido autor afirma que a doutrinação aconteceria de maneira explícita ou implícita principalmente nos materiais sobre “linguagem, história, geografia e os temas transversais”. Neles, segundo Silva, seria possível encontrar

[...] a promoção do enfraquecimento das instituições sociais e o fortalecimento da confiança e dependência do Estado; há textos e imagens que fazem propaganda positiva do governo; exalta figuras socialistas brasileiras e estrangeiras; enleva o modelo socialista, relativista e sustentável de governar; relê períodos históricos e econômicos da nação de acordo com o marxismo; sublima nomes importantes do Governo; ironiza partido político de oposição e duvida da capacidade para decidir de adversários políticos (SILVA, 2014, p. 1).

Em seguida, o autor vai então entrar em uma das questões mais recorrente nas postagens em seu blog, que é a presença nos livros didáticos das religiões de matriz africana

Nas últimas edições recomendadas do livro didático, valores e símbolos cristãos já vinham perdendo espaço e importância. Mas na edição deste triênio, referências aos fundamentos da fé cristã que já eram escassos praticamente desaparecem, restando apenas registros do folclore e da tradição cultural do catolicismo romano popular. Em contrapartida, privilegia o sincretismo religioso e destaca pedagogicamente aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, esoterismo, bruxaria, além da mitologia clássica. Corrobora-lhes o status de manifestação cultural e de maneiras alternativas para o exercício da espiritualidade. É o emprego do laicismo de uma via só porque esquece e substitui valores caros para as culturas judaica e cristã predominantes na constituição da crença e da moral da maioria dos brasileiros (SILVA, 2014, p. 1).

Silva (2014), finalmente, fecha o texto fazendo referência a outra temática bastante habitual em seus textos: a imaginada “insistência governamental na desconstrução dos conceitos de família tradicional e de heteronormatividade no material didático” (p. 1). Menciona o Kit de combate à homofobia e explica que este “em tese, serviria para combater o preconceito contra a pessoa homossexual na escola, mas foi entendido pelos seus opositores como indutor para a escolha de conduta sexual” (p. 2).

Os três pontos destacados aqui a partir da leitura deste texto de Silva (2014) são frequentes, em maior ou menor medida, nas falas públicas e postagens dos defensores do Escola Sem Partido: a presença, nos materiais didáticos e nas aulas dos professores, de doutrinação de esquerda, de doutrinação em religiosidade de matriz africana e de doutrinação LGBT. De maneira geral os três temas estariam relacionados pelo seu caráter anticristão. Seja pelo choque entre duas

religiosidades diferentes, seja pela presumida incompatibilidade entre o materialismo histórico marxista e o espiritualismo cristão, e a também suposta incompatibilidade entre uma afetividade e sexualidade LGBT e a moralidade cristã. Nota-se, sem esforço, que a problemática das diferenças culturais tem lugar destacado nos textos veiculados pelo ESP. A partir de agora, nos interessa aqui destacar os argumentos construídos na defesa dessas ideias.

2.1 A perseguição a posicionamentos politicamente à esquerda

O PL 867/2015, o projeto de lei Escola Sem Partido da Câmara dos Deputados, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente o artigo que determina que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”, para afirmar que os jovens estariam sofrendo uma “exploração política”. É citado, também, seu artigo 53, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores” para afirmar que “um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando” (BRASIL, 2015a). Ainda segundo o PL,

[...] ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o *bullying* político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas (BRASIL, 2015a, p. 6).

Chama atenção o uso de um instrumento jurídico de central importância para a luta em defesa dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes – que passam a ter seu lugar de sujeito de direitos reconhecidos a partir de então – para fortalecer argumentos que, no decorrer do próprio PL e na trajetória dos personagens do ESP, defendem cerceamentos e questionamentos graves dos direitos humanos.

O texto deste PL também critica o suposto “uso da máquina do Estado”, que compreende o sistema de ensino, dizendo que isto “contraria os princípios republicanos”. Segundo o documento,

[...] a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores (BRASIL, 2015a, p. 6).

Já o PL 1411/2015 (BRASIL, 2015b), do deputado Rogério Marinho, que “tipifica o crime de assédio ideológico e dá outras providências”, acrescenta à denúncia da pressuposta doutrinação de esquerda, a “paranoia antipetista que tomou conta do discurso da direita brasileira sobretudo a partir de sua terceira e quarta derrotas nas eleições presidenciais (em 2010 e 2014)” (MIGUEL, 2016, p. 609). Segundo o texto do PL 1411/2015, que fala em totalitarismo, hegemonia e cita o nome do pensador marxista italiano Antônio Gramsci, o PT estaria usando:

Esse expediente estratégico [que] foi utilizado para a conquista e manutenção de poder dos fascistas, nazistas, comunistas e ditadores por várias nações. Hegemonia política significa que a voz do partido deve ser ecoada em todos corações. Por isso, a propaganda desonesta, o marketing mentiroso, a idolatria por indivíduos, a falsificação da realidade e a tentativa de reescrever a História, forjando o passado (BRASIL, 2015b, p. 2).

É interessante notar que o “expediente estratégico” de “construção hegemônica” em torno de determinados sentidos, criticado pelo texto do PL 1411/2015, é o mesmo que está sendo usado nas argumentações construídas pelos defensores do projeto. E isso, em si mesmo, não deveria ser considerado problemático uma vez que, conforme a matriz conceitual que defende essa perspectiva discursiva, esse é o fluxo esperado do jogo político que define/disputa representações culturais. Em nossa opinião, o problema se configura no uso equivocado ou oportuno desses mesmos argumentos, que são mobilizados de forma incompleta e bastante enviesada na defesa de um projeto político extremamente conservador, pautado por uma moral cristã intolerante com as diferenças culturais.

2.2 A perseguição às religiões de matriz africana

A maioria das postagens do blog de “Olho no Livro Didático” se concentram na denúncia da suposta doutrinação dos alunos em religiões de matriz africana. Em uma das postagens (SILVA, 2016) já no subtítulo, o autor aponta que “Alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para crianças de 6 a 10 anos, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda” (SILVA, 2016, p. 1). Segundo Silva, os livros didáticos não levariam em conta os “dados estatísticos sobre a atual configuração religiosa do continente africano em que essas matrizes tradicionais aparecem hoje bem arrefecidas” (SILVA, 2016, p. 3). Chama então os autores de livros didáticos e professores de “militância” – atribuindo sentido claramente pejorativo a esse termo – e aponta que estes não

se conformariam “que afro-brasileiros não se identifiquem com as religiões dos seus ancestrais, mas assimilem culturas e religiões diferentes, num suposto processo de subordinação cultural” (SILVA, 2016, p. 3). Para ele o problema se daria “principalmente quando se trata de vertentes cristãs que não se dão ao sincretismo religioso” (SILVA, 2016, p. 3). O autor tenta então espalhar o pânico moral afirmando que

A estratégia de propagação da cultura religiosa afro nas escolas nos últimos anos, começa a dar resultado. Cada vez mais é possível observar a adesão de jovens às religiões brasileiras de matriz africana, sobretudo os de ascendência negra, fenômeno que certamente se confirmará em censos futuros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (SILVA, 2016, p. 4).

Num exemplo claro do uso enviesado dos argumentos referentes à concepção de currículo como discurso que cria subjetividades, o autor desconsidera o complexo movimento de constituição identitária dos sujeitos, especialmente no que se refere à fé religiosa. Muitos e diversos são os fatores que concorrem nesse processo, e dentre eles podemos elencar que históricos processos de empoderamento tem levado a populações praticantes dessa fé a assumirem suas identidades, como por exemplo frente as pesquisas censitárias. Por outro lado, pesquisas acadêmicas revelam que é crescente a intolerância religiosa contra aqueles que professam religiões de matrizes africanas, especialmente em ambiente escolar⁴.

Em outro texto (SILVA; PETINELLI, 2017) de seu blog, este dedicado à uma análise da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o autor e a autora mencionaram a lei 11.645/2008, que instituiu o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas e particulares, para dizer que este ensino não está se dando da maneira correta. Em que pese as inúmeras considerações que podem ser feitas em relação às dificuldades de implementação da lei, para os autores “o ensino da cultura afro-brasileira na escola é confundido com proselitismo religioso” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 9). Para eles

⁴ Sobre o tema das identidades/diferenças religiosas e suas relações com o espaço escolar, ver a ampla produção do Grupo de Pesquisa Kekéré (pequeno, em Yorubá), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Coordenado pela professora Stela Guedes Caputo, o grupo desenvolve pesquisa com crianças e jovens de terreiros dos Candomblés brasileiros, e a partir delas e com elas, também pesquisa sobre racismo, racismo religioso, ensino religioso, laicidade e Educação para os Direitos Humanos.

[...] ao decidir manter um tema pretensamente cultural e histórico, mas que se traveste de religiosidade, a BNCC privilegia e promove as religiões afro, o que é, no mínimo, incoerente e prejudicial às outras religiões. Vale lembrar que o termo “cultura” vem da palavra “cultuar, prestar culto” e, por si só, reflete um conjunto de vivências, crenças e visões, dentre elas, as religiosas (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 9).

Mais uma vez, a argumentação é construída a partir da defesa de um pressuposto legal, e dessa vez mobiliza-se um com marcas profundas nos movimentos sociais que defendem as liberdades identitárias e as diferenças culturais. Argumento esse que se torna vazio, já que desconsidera os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É importante mencionar que ao verificarmos todas as postagens do blog, desde seu início em 2014 até hoje, pudemos observar inúmeras críticas à presença de imagens e lendas do panteão das religiões de matriz africana e aos textos explicativos sobre os fundamentos destas religiões, mas que não pudemos encontrar nenhuma observação aos mesmos itens (imagens, lendas e textos explicativos) de nenhuma outra matriz religiosa. Enquanto imagens de orixás negros retirados de livros didáticos e paradidáticos são apresentadas a todo momento no blog como prova da doutrinação em umbanda e candomblé, não são apresentadas nenhuma das inúmeras imagens de personagens icônicos do cristianismo, sem dúvida alguma os mais super-representados em todos os livros didáticos de história, assim como não são apresentadas as imagens trazidas pelos livros didáticos e paradidáticos do panteão de deuses egípcios, gregos, romanos e nórdicos.

A nós esse posicionamento parcial apenas reforça a fragilidade dos argumentos que, quando lhe é oportuno, deixam de operar com as concepções anteriormente defendidas. A disputa hegemônica por sentido se dá em todo campo discursivo, não apenas naquele circunscrito pelo texto curricular. Processos de subjetivação se constroem em todas as relações sociais, entendidas em sua multidimensionalidade. Assim como as diferenças religiosas, as identidades de gênero também são destituídas de sua complexidade para servirem de objeto alvo das “estratégias discursivas” do ESP.

2.3 A perseguição à chamada “ideologia de gênero”

Conforme o espantinho da “Ideologia de Gênero” se espalha na sociedade, mais espaço ganham nas redes sociais e nos textos do Escola Sem Partido os argumentos de denúncia da

imaginada doutrinação LGBT nas escolas. Na já mencionada postagem (SILVA; PETINELLI, 2017) do blog “De olho no livro didático” dedicada a denunciar o viés ideológico da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os autores começam o texto apresentando o histórico da construção da BNCC, lembrando a pressão exercida pela bancada cristã⁵ e grupos conservadores para a retirada de todas as menções a gênero do documento. Entretanto, defendem a ideia de que a ameaça da “Ideologia de Gênero” ainda estaria presente no documento:

[...] de acordo com nossa análise, essas medidas podem não ser suficientes para lidar com a estratégia da Ideologia de Gênero de promover a desconstrução da heteronormatividade, ou seja, da normalidade de ser homem e mulher e do casamento entre um homem e uma mulher. Isto quando as concepções de identidade e família escorregarem por outras construções linguísticas, preferindo a descrição de imagens, a sutileza e a legitimação do discurso científico. Essa estratégia já ocorre nos livros didáticos e, pela leveza e legitimação da linguagem técnica-pedagógica e da descrição das imagens, torna-se difícil de ser contestada (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 2).

É interessante notar que no próprio trecho em destaque acima afirma-se que a “estratégia da Ideologia de Gênero” é de difícil contestação dadas a “legitimação” do discurso científico e da linguagem técnica-pedagógica. Aqui os autores reconhecem que existe um processo discursivo que constrói a legitimidade de certos enunciados e não de outros. Porém, ele não desenvolve o argumento de como esse processo se constrói, quais são e como se estabelecem os regimes de verdade de cada campo discursivo. Isso se nota claramente quando o autor denuncia o fato de terem que lidar com “uma parte da Justiça, inclusive do Ministério Público e dos tribunais superiores que relativiza a moral e os costumes, mesmo os valores mais caros à sociedade” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 2). O deslocamento entre esferas de construção de discurso distintos – como o discurso jurídico e a moral religiosa – sem a consideração dos distintos regimes de verdade que compõem cada um deles, revela a fragilidade desses argumentos. Segundo os autores, haveria no texto “inúmeras frases e períodos muito bem construídos e maliciosamente costurados, dizendo uma coisa, mas, na verdade, querendo dizer outra” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 3) que trariam três grandes ameaças: 1) um projeto de desconstrução da família natural, 2) um projeto de desconstrução da sexualidade natural e 3) um projeto de desconstrução da moral religiosa cristã.

⁵ Existem hoje no congresso duas bancadas cristãs formalmente organizadas: a bancada evangélica e a bancada católica. Importante notar que muitos membros da bancada católica são também membros da bancada evangélica e que ambas trabalham declarada e objetivamente juntas em prol de interesses comuns.

Com relação à primeira ameaça, os referidos autores criticam, primeiramente, a apresentação aos alunos da existência de diferentes tipos de famílias e casamentos. No currículo da educação infantil, pede-se que as crianças sejam estimuladas a relatar a história de suas famílias, e no primeiro ano se pede que os alunos sejam estimulados a reconhecer a existência de diferentes arranjos familiares. Criticam também a desconstrução de uma pressuposta “identidade natural” dos indivíduos. Para os autores, o estímulo a que os alunos valorizem a diversidade dos indivíduos, a que construam sua identidade pessoal e que a valorizem bem como a que desenvolvam sua alteridade, é apontado como prova de doutrinação. Também haveria doutrinação na busca de fazer com que os alunos repensem “dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 5). Assim como há a mesma intenção doutrinária na disciplina Ciências, no 8º ano, quando os estudantes são estimulados a reconhecer “as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 6) e na disciplina História, no 9º ano, quando os alunos são levados a “avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 6). Percebe-se que qualquer questionamento ou reflexão sobre uma ordem sociocultural homogênea e estável gera grande desconforto, o que mais uma vez reforça a perspectiva que nega as identidades-diferenças concebidas como fruto de relações tensionadas por disputas hegemônicas.

Por fim, a “família natural” estaria ameaçada também pela desconstrução dos “papeis sociais do homem e da mulher”, que aconteceria na disciplina língua portuguesa, do 1º ao 6º ano, quando os alunos são estimulados a constituir sua “identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade”, e ainda na disciplina História, no 1º ano, quando são levados a “conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços” ou no 9º ano quando deveriam “identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 6). Também é apontada como problemática a orientação para a disciplina Educação Física, no 6º e 7º ano, que afirma que os alunos devem ser capazes de

Problematizar preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 6).

A segunda ameaça, a da existência de um projeto de desconstrução da sexualidade natural, teve suas expressões encontradas na disciplina de artes, quando nas orientações para a primeira etapa do Ensino Fundamental pede-se que se discuta com os alunos “as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar questões de gênero e corpo” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 7). Da mesma forma, quando na segunda etapa do fundamental pede-se que os alunos sejam levados a “refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 7). Também é visto como problema a orientação para, na disciplina Educação Física,

problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 7).

Mais uma vez percebe-se a preocupação excessiva, orientada por princípios morais conservadores, com as questões que envolvem certa liberdade e flexibilização dos padrões tradicionais de relacionamento com a sexualidade e com o corpo.

Já a terceira ameaça, o projeto de desconstrução da moral religiosa cristã, é apresentado em três frentes. A primeira frente seria a desconstrução da moral religiosa judaico cristã em si, a segunda seria a tentativa de promoção de religiões orientais e a terceira a promoção das religiões de matrizes africanas.

Com relação à tentativa de desconstrução da moral cristã, segundo os autores, esse seria um problema grave uma vez que “a maioria das famílias brasileiras apresenta, em menor ou maior medida, um sistema de crenças e vivências judaico-cristão” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 7). Quando os professores e livros didáticos falam sobre a necessidade de formar o cidadão crítico, o alvo da problematização seria justamente esta religiosidade judaico-cristã. Assim, são encontrados problemas em orientações como esta:

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 8).

Esta forma de encarar a homofobia como um projeto de destruição da moralidade cristã fica bem clara também em falas do coordenador do Movimento Escola Sem Partido. Em uma entrevista para um jornal online Nagib afirmou que “Homofobia e violência contra a mulher devem ser abordados por propaganda estatal e não na escola” (NAGIB, 2017). E completa dizendo que o Estado “vai fazer propaganda na televisão porque ninguém é obrigado a assistir essas propagandas. Na sala de aula é diferente porque o pai é obrigado a colocar o filho na escola”.

Nagib usa recorrentemente o bordão “meu filho, minhas regras”, deturpação da bandeira de luta do movimento feminista pelo direito da mulher ao próprio corpo. A apropriação de vocábulos caros às lutas progressistas seguido por uma ressignificação conservadora ou mesmo reacionária é recorrente. Em uma das audiências públicas da Comissão Especial para analisar o Escola Sem partido Nagib afirmou:

Isso é muito importante, o princípio da Laicidade do Estado por que muitas vezes é invocado para justificar o uso do sistema de ensino para promover, por exemplo, coisas como a ideologia de gênero. Dizem: O Estado é laico então não venham tentar impedir os professores de transmitir aos alunos esses conceitos. Mas vejam bem, as religiões não são formadas apenas de cultos, de narrativas e ritos. Elas também possuem a sua moralidade. O cristianismo possui a sua moralidade. Não existe cristianismo sem moral cristã. Se o Estado puder usar a sua máquina para promover uma moralidade que seja hostil a moralidade cristã ele estará violando justamente o princípio da laicidade do Estado por que ele estará deixando de ser neutro em relação àquela religião que ele está hostilizando. A moral da religião que ele está hostilizando. Não existe cristianismo sem moral cristã. E os cristãos brasileiros, a imensa maioria deles, é obrigada a mandar os seus filhos pra escola. Se um professor ateu, puder usar, ou militante, ativista, puder se valer da presença obrigatória dos alunos para impor aos alunos uma moralidade contrastante com a moralidade da família, ou com a moralidade cristã, ele estará perseguindo a religião cristã, estará ferindo o preceito da laicidade do estado (BRASIL, 2017).

De forma complementar a esta suposta primeira frente de ataque a religiosidade cristã se daria a segunda frente, que consiste na “promoção de ramificações da religiosidade oriental” que seria feita ao longo da BNCC, nos tópicos relativos à ginásticas de conscientização cultural que, segundo Silva e Petinelli, “legitima e universaliza práticas religiosas orientais e esotéricas nas escolas públicas e particulares, inclusive as confessionais” (2017, p. 9). Ainda segundo os

autores, em uma sociedade de maioria cristã, a estratégia de penetração desta religiosidade no currículo seria a abdicação “do pertencimento ao campo religioso” e a inserção destas “nos discursos das filosofias e terapias alternativas, além do científico”. Essas grandes ameaças seriam “a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o tai chi chuan, a ginástica chinesa, entre outros” (SILVA; PETINELLI, 2017, p. 9). E a última frente para a destruição do cristianismo seria a fantasiosa doutrinação em umbanda e candomblé já tratada anteriormente no texto.

3 Considerações finais

Com base nessa breve e provisória análise, podemos afirmar que a agenda conservadora do ESP reserva atenção especial a um projeto moralizante que tem como foco um determinado tipo de padronização baseada na negação, desqualificação e invisibilização das diferenças culturais. Essa perspectiva se coloca, conforme apontamos, diretamente em contradição com alguns argumentos mobilizados para a defesa das concepções do movimento. Para esse grupo, o currículo escolar, entendido como um discurso que constrói representações sociais e posicionamentos de sujeitos, tem servido à doutrinação ideológica marxista, de gênero e religiosa.

Os textos analisados ressaltam – implicitamente e de forma enviesada – a dimensão cultural do currículo nesse contexto, entretanto deixam de complexificar os argumentos ao desarticular sua expressão semântica, das dimensões epistemológica e política, ou seja, não é possível desarticular a produção de significados das formas de produção de conhecimentos e dos regimes de verdade que eles sustentam, assim como das relações de poder das quais são, simultaneamente, objetos e instrumentos. Reconhecer a dimensão cultural do currículo é, portanto, entender as políticas de currículo “não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimento, mas como políticas culturais, que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

Nesse âmbito, a compreensão da diferença numa perspectiva relacional se coloca como parte integrante e indissociável dessa lógica de produção cultural, ou seja, ao construir subjetividades, os currículos também produzem diferenças. Dessa feita, negar a diferença, vista

em seus movimentos relacionais, a partir da defesa de uma ordem homogênea e estável, se coloca como uma impossibilidade. Sendo assim, entendemos o Escola Sem Partido como um discurso que se pretende uma política cultural com forte impacto sobre as práticas curriculares, mas suas profundas marcas contraditórias revelam a inviabilidade de suas concepções pedagógicas e didáticas. Por isso, podemos agora afirmar que uma escola sem partido, sem os fluxos culturais de construção de sentidos, é uma escola sem diferenças, sem vida e sem futuro.

Referências

ARAUJO, Cinthia M. de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. v. 1. p. 126-141.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Audiência pública da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 7180, de 2014, que altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 14 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/reunioes/pesquisa/videoArquivo?codSessao=58813&codReuniao=46280#videoTitulo>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” – Apensado ao PL 7180/2014. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 18 out. 2016.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 1.411/2015**. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 28 out. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 212-248.

GARCIA CANCLINI, Nestor. A cultura extraviada nas suas definições. In: DIFERENTES, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. p. 35-53.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do sul, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 74-93.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

NAGIB, Miguel. Homofobia não é assunto de sala de aula, defende fundador da escola sem partido. **Huffpost Brasil**, 24 fev. 2017. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2017/02/24/homofobia-nao-e-assunto-de-sala-de-aula-defende-fundador-da-es_a_21721269/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

RUSSO, Kelly; ARAUJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferenças no cotidiano de escolas no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 571-587, set. 2013.

SILVA, Orley José da. Candomblé e Umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. **De olho no livro didático**. Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SILVA, Orley José da. Livros didáticos para uma revolução socialista bolivariana. **Escola sem Partido**. 2014. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/livros-didaticos/459-livros-didaticos-para-a-revolucao-socialista-bolivariana>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SILVA, Orley José da; PETINELLI, Viviane. A terceira versão da BNCC: análise e constatações. **De olho no livro didático**. Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com.br/2017/04/a-3-versao-da-bncc-analise-e.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **ALIENÍGENAS na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Fernanda Pereira de Moura
Secretaria Municipal de Educação - SMERJ
Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: fernandapmoura@gmail.com
ORCID 0000-0001-7194-6870

Cinthia Monteiro de Araujo
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ | Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória
Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: cinthiaraujo@ufrj.br
ORCID 0000-0002-9104-4695

Artigo recebido em: 30 mar. 2018 e
aprovado em: 9 out. 2018.