

■ Política de controle no currículo da educação básica: O lugar da diversidade

 Francisco Thiago Silva*

Resumo: As reflexões deste trabalho surgem em resposta ao crescente contexto liberal e conservador que se alastra país afora, liderado por parlamentares que se autoproclamam representantes de grupos sociais que questionam parte dos avanços políticos e pedagógicos dos assuntos ligados à diversidade, constantes nos currículos da educação básica dos últimos anos. Este texto tem por objetivo problematizar e fazer avançar o debate a despeito da diversidade nos documentos curriculares, a partir da seguinte questão central: qual o lugar da diversidade nas políticas de currículo para a educação básica? Analisaremos alguns textos de propostas de lei em tramitação que tencionam interferir diretamente na prática pedagógica dos professores e das professoras. Pode-se dizer que são políticas de controle no currículo da educação básica que pretendem determinar um lugar periférico ou mesmo extinguir o debate sobre os atores sociais que compõe essas temáticas.

Palavras-chave: Diversidade. Currículo. Política de Controle. Educação Básica.

* Francisco Thiago Silva é doutorando em Educação e Currículo pela UnB. Mestre em Educação e Currículo pela UnB. Licenciado em História e Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas (CNPQ) e GEPPHERG - FE/UnB. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Centro Universitário Projeção. E-mail: fthiago2002@yahoo.com.br.

Primeiras palavras

Nos últimos anos o mundo ocidental, orientado pelo sistema capitalista, tem experimentado novos ciclos de crise econômica, mas como previnem intelectuais como Wood (2006) e Harvey (2012): a política depredatória, mas cíclica, do sistema financeiro e invasivo que tem este modo de produção como base, se fortalece a cada momento de crise e ressurgue como novo fôlego, geralmente com políticas rígidas de controle econômico, social, político e pedagógico. Os autores, anteriormente citados, lembram ainda que o capitalismo não convive pacificamente com a democracia.

O Brasil não escapou desse fenômeno e acompanha muitas nações que têm vivido momentos de colapso em sua política financeira. Entretanto, nosso país traz, desde o último pleito presidencial, em 2014, marcas de uma polarização ideológica alimentada pelo sistema de uma mídia parcial que culminou com a entrada de um governo provisório (2016) e depois definitivo por meio de um processo de *impeachment* contra uma presidenta, eleita por voto popular.

Os desdobramentos e peculiaridades das últimas eleições não se restringiram apenas ao poder executivo. A maioria dos congressistas que hoje exercem mandato representa em sua maioria segmentos sociais ligados ao que eles próprios denominam bancadas: da bíblia, do empresariado e do agronegócio (BURITY; MACHADO, 2006a). Setores que historicamente estiveram no centro do poder das oligarquias regionais brasileiras no século passado (FAUSTO, 2012) e que têm inspiração conservadora e liberal, formando a base de sustentação, inclusive, do governo presidencial que assumiu o poder após o processo de *impeachment* de caráter neoliberal: fusão das categorias políticas e econômicas anteriormente citadas.

Nos estados e municípios, mesmo antes da existência do processo de impedimento presidencial, diversas instâncias do poder legislativo já caminhavam por expressar, por meio de decretos e leis sua marca conservadora no mote das questões sociais. Construindo políticas de intervenção e controle na educação, provocando assim, sérios danos e rupturas nos avanços das políticas públicas da última década, no que diz respeito à diversidade.

Não é estranho notar o aumento dos casos de violência contra as chamadas minorias (WAISELFISZ, 2016): mulheres, negros, população LGBTTT e até mesmo situações de ódio explícito em desfavor de sujeitos que se posicionam - não em favor de partidos políticos exatamente - em ideologias e teorias classificadas como de esquerda, o caso do marxismo, socialismo, comunismo, ou qualquer corrente epistemológica que caminhe na contramão do neoliberalismo ou do neoconservadorismo.

O mapa da violência no Brasil (WAISELFISZ, 2016) comprova parte dos argumentos anteriores: de um total de 42.291 homicídios registrados em 2014, 29.813 foram óbitos de pessoas pretas e pardas. Só a região nordeste registrou 14.633 crimes contra a vida de afro-brasileiros.

Venturi, Recamán e Oliveira (2004) revelam dados importantes que demonstram a situação da violência contra a mulher no Brasil. Por exemplo: 33% já sofreram violência doméstica; 11% já foram espancadas; 8% sofreram ameaças com arma de fogo; 4% apanharam por mais de dez anos ou ao longo de toda a vida conjugal. Uma mulher é agredida no Brasil a cada 15 segundos.

A motivação para a escrita destas reflexões é o momento histórico pelo qual o mundo e o nosso país passam: aumento sensível dos casos de terrorismo, principalmente na Europa, que vive uma das piores agruras migratórias de sua história, desde a primeira Guerra Mundial, situação motivada por conflitos religiosos entre grupos extremistas e governos de países com inspiração islâmica. No Brasil notamos um desmonte das políticas sociais, econômicas que, se muitas medidas em curso, forem aprovadas, viveremos tempos complexos, não exatamente nesta ordem, com essa configuração, pois a contradição (CURY, 1989) faz parte do pensamento e da ação daqueles que acreditam na organização coletiva e na luta social por desmontar tentativas de ações que visem retiradas de direitos dos trabalhadores e das classes sociais, que historicamente, estiveram à margem das decisões, mas que por vezes, sofrem com os resultados das mesmas.

Concentraremos-nos, entretanto, por uma questão metodológica, na esfera educacional, sobretudo, no campo do currículo, para tentar refletir, por meio de análise crítica, de alguns documentos e textos que estão no centro das discussões atuais para a escola pública, visando responder a seguinte questão central: *qual o lugar da diversidade nas políticas de controle do currículo para a educação básica?*

O artigo está estruturado da seguinte maneira: definimos as bases epistemológicas do termo "diversidade", em seguida debatemos os conceitos centrais de currículo e sua relação com os conhecimentos originados da diversidade e por fim analisamos algumas políticas que, em nosso entendimento, visam promover a regulação e o controle da escola pública, via currículo, subsumindo as temáticas ligadas às chamadas minorias.

Mas, afinal, o que é diversidade?

Há algum tempo que a hegemonia do arquétipo: homem de origem europeia anglo saxônica (branco), cristão e heterossexual tem sido questionado como sendo

o único possível de tomar decisões e ser o grupo que tem os privilégios e benefícios dos modos de produção capitalista sobre os outros grupos que não se enquadram nestas características (MCLAREN; GIROUX, 2000).

O Brasil como ex-colônia de Portugal viveu essa sombra durante boa parte de sua história, é preciso lembrar, porém, que desde a chegada dos portugueses houve resistência dos indígenas em servir de mão de obra nas campanhas pela retirada do pau-brasil ou mais tarde nas fazendas de cana-de-açúcar, mas é inegável que os movimentos negros desde o século XVI marcam a nossa história por sua luta pela liberdade e resistência social, política e cultural (ALBUQUERE; FILHO, 2006).

A população afro-brasileira representa a construção do movimento histórico-pedagógico da diversidade no Brasil (FILICE, 2011; SILVA, 2015a) desde as difíceis viagens nos navios negreiros, passando pelas organizações quilombolas até aos movimentos negros do último século. As mulheres negras, sobretudo, lideraram muitos avanços para questionar a suposta hegemonia da cultura europeizada sobre a nossa própria sociedade. Podemos citar alguns deles: Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB, Lei nº 9.394/96 e tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do país ou ainda a Lei nº 12.711/2012 que garantiu as cotas raciais na Educação Superior brasileira.

Chamamos a atenção da juventude para essas conquistas, e como as mesmas estão ameaçadas dadas a conjuntura atual da política nacional. Apontamos um exemplo dessas ameaças: a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos neste ano, e sua indexação, como mais uma pasta ligada ao Ministério da Justiça¹.

Iniciamos esta seção para retratar um fragmento da luta negra no país, e simbolizar o grande grupo que é tomado como sendo “diverso”, mas que, na verdade forma a maioria da população brasileira. Em tempos em que o ódio ao ser diferente (ROTHENBURG; STROPPA, 2015), alimentado por ações legislativas que caminham para o questionamento do trabalho pedagógico a despeito das chamadas minorias, torna-se central definirmos o que é diversidade e quem faz parte da mesma. Sabemos a ousadia de nossa proposição, mas ela é fundamental para a fruição dos escritos.

É preciso esclarecer a noção de diversidade, como sendo uma trama de pontos que evidenciam as diferenças. Esta concepção tem sido muito discutida na área educacional, fazemos uma advertência para que o assunto considerado “diverso” não seja tratado como apêndice do que é central nos currículos ou programas, ou mesmo, que a diversidade não seja sinônimo de desigualdade. O risco que corremos é grande quando muitos movimentos políticos, sociais e pedagógicos de

origem não democrática, se apropriam da temática e institucionalizam estudos em torno da questão, apenas, para cumprir rotinas pedagógicas e transformar momentos de debates que poderiam ser críticos e emancipatórios, no que já denunciamos ser um “currículo festivo” (SILVA, 2015a).

No entendimento de Gomes,

[...] do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2008, p. 17).

A reflexão pertinente de Silva (2011) nos ajuda a compreender a relação entre diversidade e currículo, sem perder de vistas a estrutura de poder que pode determinar de que forma os temas ligados a este campo do conhecimento se desenvolvem nas políticas curriculares:

A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular (SILVA, 2011, p. 101).

Os acadêmicos e por vezes profissionais do ensino têm levantado a bandeira de uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos, visando um ensino plural, antirracista, democrático e que abarque de fato, toda a diversidade de subjetividades que cercam o ambiente escolar. Entendendo diversidade como sendo uma trama de pontos que evidenciam segundo Gomes (2008), as diferenças.

As chamadas “minorias”² (grupo LGBT’S, grupos feministas, etc.) precisam ter suas dificuldades elencadas, como bem fez Oliva (2014), para terem de fato visibilidade: misoginia³, homofobia⁴ e lesbofobia⁵ precisam ser levantadas e devidamente combatidas, afinal a escola é parte da sociedade e se queremos relações sociais saudáveis, devemos começar pela infância.

Chama nossa atenção o quanto as temáticas ligadas ao grande grupo “diversidade” avançou na última década no que diz respeito a práticas pedagógicas (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2008; MUNANGA, 2008; GARCIA, 2010), todavia, ainda nos preocupa a maneira como os temas são trabalhados na formação de professores e na educação básica. Por serem avanços notadamente juvenis é que não se pode acomodar, inúmeros estados e municípios têm tido suas práticas curriculares judicializadas por parlamentares (SILVA, 2016), que se autodenominam “guardiões dos valores da família

cristã”, quando alertamos que são representantes de uma parcela pequena que (interpreta o cristianismo à sua maneira) e propaga a intolerância aos grupos que pouco estiveram em evidência na sociedade brasileira: negros, mulheres, LGBTTT’s, nordestinos, pessoas com deficiências, idosos, população do campo, ribeirinhos, ciganos, quilombolas, comunidades circenses, etc..

Não se trata ingenuamente de proclamar que estes, sejam protagonistas de nossa história, embora a historiografia se construa com tramas fincadas na memória de vida desses grupos entrelaçadas pelas grandes narrativas (BEZERRA, 2004). O que pontuamos é o fato das conquistas mínimas dos chamados grupos da “diversidade” estarem sendo ameaçadas por uma onda conservadora que tem extrapolado o debate sadio do contraditório – isso não significa negociar o direito pleno da vida humana em exercer sua dignidade – e caminhado para o ódio e a intolerância. Defendemos ser o currículo, espaço contra-hegemônico ideal para consolidar estas conquistas e fazer avançar ainda outras.

O currículo como campo de disputas

No último século o campo curricular deixou de ser uma área meramente técnica e passou a ser considerado um importante espaço de discussão política e pedagógica, ao passo que seu estudo insere-se nos cursos de formação dos profissionais da educação pela América do Norte (SILVA, 2011).

Não existe uma definição universal de currículo, embora seu significado etimológico signifique “Pista de corrida, ato de correr, percurso” (SILVA, 2011). Valemos-nos do conceito que Apple (2011) cunhou para definir a própria noção de currículo que nos orienta, advertindo que as teorias e práticas curriculares significam muito mais que apenas uma lista de conteúdos, o mesmo pode ser um instrumento de controle social por excelência, por que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma **tradição seletiva**, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p. 71 – grifos nossos).

Tem sido cotidiana a aprovação de políticas curriculares que ignoram a formação e experiência intelectual dos professores. Os processos de *judicialização* das teorias e práticas escolares, como apontaram Wanderley e Affonso (2016), alimentados por ideologias das mais diversas origens, têm reinado em países como o Brasil,

o que prova o caráter de campo de disputas do próprio currículo. Isso se deve, segundo Sacristán (2000) por que ocorre um “*modelo de intromissão burocrática*” na organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2008) dos professores dadas as condições fragilizadas das muitas formações iniciais e das condições de trabalho:

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não-democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema (SACRISTÁN, 2000, p. 33-34).

Grupos políticos unificados pela religião e apoiados por outros setores mais conservadores da sociedade tem se favorecido de sua influência no parlamento para estender suas ideias ao campo educacional. Os mesmos têm mirado no currículo o espaço para consolidar suas estratégias de construir práticas educacionais baseadas nos valores da família tradicional cristã sob o lema de uma fantasiosa “Escola Sem Partido”⁶, como apontou Frigotto (2016) visando desconstruir práticas pedagógicas nas escolas brasileiras que têm provocado supostamente um processo de doutrinação nos estudantes.

Para além dos discursos apaixonados e alimentados pelo fervor religioso, afirmamos não sermos contrários a qualquer manifestação ou mesmo a ausência de prática religiosa, ao contrário, reconhecemos seu valor individual, coletivo e social, mas advertimos, com base em nossas legislações vigentes que o Estado nacional não é confessional, mas laico, e que existem espaços específicos para a manifestação de qualquer doutrina religiosa, assegurada, por exemplo, por nossa Constituição Federal de 1988.

Todavia defendemos ser possível, com base em Mata (2010), constituir uma historiografia reflexiva e crítica do religioso, desde que a fé não tenha a pretensão de dizer às pessoas “[...] em quê e sequer se elas devem crer” (p. 143), visto que:

[...] num contexto de radicalização como o atual [...] ainda há espaço para um estudo histórico das religiões numa perspectiva reflexiva e crítica, o que equivale a dizer: teoricamente fundamentado, não confessional e sem quaisquer aspirações de natureza proselitista (*Idem*).

Não achamos, entretanto, ser a escola pública o lugar para qualquer tipo de proselitismo, a mesma tem função social e pedagógica criteriosamente delineada

pelos principais documentos legais que a organiza, uma delas é desenvolver o conhecimento *stricto sensu* acumulado pela humanidade para formar pessoas críticas capazes de questionarem sua própria realidade social, na melhor acepção de uma “*educação como prática de liberdade*”, como defende Freire (1999) e não de aprisionamentos.

Diante do cenário atual de desconfiguração das políticas voltadas para as chamadas minorias sociais, o que percebemos é o alinhamento estranho deste movimento teoricamente “sem partido” com as discussões da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Ações de realização de fóruns, e debates em comissões no Congresso Nacional apoiados pelo Ministério da Educação e sem a ampla participação das entidades representativas das mais diversas esferas da Educação, como ANPAE⁷, ANPED⁸, ANFOPE⁹ entre outras.

Lembramos, conforme Apple (2006; 2011), que estas medidas, se não forem questionadas, podem transformar as ideias de apenas um grupo, como o conhecimento válido e consolidar para o país inteiro sua ideologia, via precarização do trabalho intelectual do professor, que passaria a ser apenas um reproduzidor - sob vigilância pedagógica e jurídica - do currículo.

Por isso defendemos ser, o professor peça central nesta discussão, assim como os outros atores sociais implicados com a prática educacional, como protagonistas do processo educacional, desde a elaboração dos currículos até sua permanente avaliação. Sacristán (2000, p. 175) aponta o caminho viável para a construção destas ações:

Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. [...] daí que hoje se proponha a inovação de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino (*Ibidem*, p. 175).

Com base neste pensamento teórico curricular e compreendendo as implicações e necessidades legais, históricas e educacionais em abordar de maneira constante e estruturante, bem como também de caráter transversal, mas sem subsumir o debate da diversidade - aqui valem lembrar discussão pertinente realiza por Borges (2015) e Silva (2015b) ao definirem os conceitos dos respectivos eixos para os processos de elaboração do campo curricular – caminhamos por refletir e problematizar no próximo item qual tem sido o espaço curricular reservado para essas questões.

Qual o lugar da diversidade nas atuais políticas educacionais?

As contradições de classe, gênero e raça devem fazer-se presentes na educação escolar e nas elaborações teórico e práticas do currículo. Como anunciamos anteriormente, desde o início dos anos 2.000 a gestão nacional da pasta de Educação priorizou a temática da diversidade ao ponto de criar um ministério para gerenciar políticas de abrangência nacional que pautassem as agendas dos governos dos estados e municípios.

Por mais de uma década, a SECADI¹⁰ e em seguida a SEPPIR¹¹ criaram programas, ações, legislações, materiais pedagógicos e cursos de formação inicial e continuada para suprir a carência dos estudos voltados para a Educação das Relações Étnico Raciais e de gênero (luta feminista e LGBTTT), esses foram os assuntos centrais da pasta que faziam gravitar todos os outros que compunham a diversidade.

Por isso, pesquisas, já citadas neste texto demonstraram que embora o avanço tenha sido letárgico, dados os anos onde houve um vazio curricular desta agenda, a “diversidade” teve um espaço curricular considerável na educação superior e básica. Esta realidade foi registrada por reflexões como as de Moreira (2012):

[...] considerar as dinâmicas de classe, gênero e raça como não redutíveis umas às outras pode iluminar os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares. É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem essas crianças a criticar não só os arranjos sociais e as desigualdades existentes, mas também o caráter machista e racista de nossa sociedade de classes (MOREIRA, 2012 p. 175).

O ano de 2016 marca um novo momento histórico para estas lutas, onde a conjuntura política demanda que os setores sociais que estiveram à frente das lutas para consolidar seus direitos, como os/as negros/as, as mulheres e a população LGBTTT, que precisam mais do que nunca de uma consciência estrutural (FRIGOTTO, 2016) que os façam perceber o quanto os avanços políticos, por eles amplamente discutidos estão ameaçados. O caminho mais comum para fragilizar essas frentes é enfraquecer os atores sociais que a compõem. O campo do currículo demonstra mais uma vez que é o reflexo das relações de poder, que emanam da sociedade, que tem grupos e classes detentores de diferentes esferas desse poder.

Sobre essas e outras relações de poder, Norbert e Scotson (2000) esclarecem que,

Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas mais usadas pelos grupos ‘superiores’ nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social.

Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo (p. 24).

Da mesma forma que estes grupos políticos ligados a setores que historicamente foram excluídos dos direitos básicos de acesso a bens comuns, como educação e saúde, (SANTOS, 2007; RODRIGUES 2005) outras agremiações liberais e conservadoras têm se mostrado inquietas e agido de maneira por vezes violenta para frear as conquistas do primeiro grupo (ROTHENBURG; STROPPA, 2015). É preciso refletir também no poder discursivo destes últimos que convencem muitos, inclusive oprimidos, a lutarem ao lado de seus próprios opressores (APPLE, 2011), para utilizar a alegoria de Paulo Freire (1987).

A ala conservadora e que se autodenomina guardiã dos valores tradicionais da família, alimentada pelo posicionamento de algumas lideranças políticas têm conseguido invadir a educação com suas ideias (GENTILI, 1995), presumidamente neutras, a ponto de desarmar importantes conquistas já enunciadas no texto. Apple (2006) nos lembra de que:

[...] a educação não somente aloca os indivíduos em um conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – alocação determinada por forças políticas e econômicas -, mas o próprio processo de educação, o currículo formal e oculto, socializa as pessoas de modo a fazer com que aceitem como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam (p. 67).

A manifestação destas ações na esfera do currículo tem ocorrido no alinhamento da discussão da BNCC com o movimento “Escola Sem Partido”. Frigotto (2016) situa qual o partido e o teor das ideologias presentes nesse movimento que serve de amálgama para os projetos de leis espalhados pelo Brasil:

[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagonicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente. (s/p)¹²

Ressaltamos um trecho importante do texto do PL nº1/2015 “Programa Escola sem Partido” proposto no âmbito do Distrito Federal que é baseado no PL nº 867/2015 de abrangência federal que ganhou o nome, a partir dos movimentos sociais nacionais e locais de “PL da mordaza”:

Art. 1º Assegurar no âmbito do sistema de ensino público do Distrito Federal, as diretrizes e princípios do “Programa escola Sem Partido”:

I – **neutralidade** política atendidos os seguintes princípios;

II – pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;

IV – **liberdade de crença**;

VII – direitos dos pais a que seus filhos menores **não recebem a educação moral que venha a conflitar com suas convicções**.

Art. 2º É vedada a doutrinação política e ideológica em sala de aula.

Art. 3º No exercício de suas funções, o professor, o coordenador e a direção observará os seguintes princípios:

I – não abusará da inexperiência, da falta de conhecimento ou da imaturidade dos alunos, com objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente político-partidária, nem adotará livros didáticos que tenham esse objetivo;

II – Não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, **religiosas**, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula **nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas**;

V – deverá abster-se de introduzir, em disciplina obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com **as convicções religiosas** ou morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 4º As escolas das redes pública e particular, no âmbito do Distrito Federal, deverão educar e informar os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e **de crença** asseguradas pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no artigo 3º desta lei (DISTRITO FEDERAL, CLDF, Projeto de Lei Nº 01/ 2015 – grifos nossos).

A primeira derrota que o PL sofreu foi na Comissão de Educação, Saúde e Cultura da CLDF, destacamos os pontos centrais do voto do relator (de forma sucinta e com adaptações):

1. O PL é sustentado por um movimento nacional neoliberal e antimarxista que defende a entrada permanente de temas relacionados com a educação moral e cívica;
2. Existe a dissociação entre os conceitos epistêmicos de política e cidadania;
3. Fere o direito e a liberdade de ensinar e aprender dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;
4. Uso de termos vagos como “doutrinação política e ideológica”;
5. Violação do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96;
6. Impraticabilidade de assuntos, caso o PL seja aprovado, como por exemplo, a “Teoria da Evolução das espécies”, já que a mesma entra em contradição com o criacionismo cristão;
7. Impedimento de acesso a vestibulares, concursos e avaliações de larga escala, em virtude do impedimento do ensino de muitos conteúdos provocarem incompatibilidade com as crenças religiosas.

Temos na legislação educacional, sobretudo, argumentos que relativizam a proposta acima: primeiro pela nossa Carta Constitucional, em seu artigo 206, no capítulo que trata da Educação quando traz os princípios do ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 95, grifos nossos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB em seus artigos 26-A e 27 expressa que:

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política**, especialmente do Brasil. [...] O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil**. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). [...] I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e **deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática**; (BRASIL, 2010b, p. 12, grifos nossos).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, cujo objetivo central já traz a necessidade de garantia dos debates diversificados que marcam as realidades díspares pelo Brasil, aponta como deve ser o currículo:

[...] tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da **realidade social e política**, enfatizando se o conhecimento do Brasil (BRASIL, 1997, p. 8, grifos nossos).

Há também as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, que trazem consigo o princípio da liberdade, pluralidade e diversidade como sendo uma marca da educação pública no Brasil:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na **cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade** (BRASIL, 2010a, p. 1, grifos nossos).

Além da legislação nacional, o Distrito Federal pauta sua documentação curricular nesses princípios nos seguintes textos: Lei Orgânica (DISTRITO FEDERAL, 1993); Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, 2012) e Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), todos mencionam o pluralismo de ideias e de concepções filosóficas, políticas e pedagógicas e dedicam espaço vultoso para os temas que se filiam à diversidade, na contramão destas propostas ideológicas travestidas de um hipotético progressismo de caráter neutro (GENTILI, 1994), mas que na verdade carrega consigo marcas de uma educação tradicional (SAVIANI, 2012), no sentido mais restrito da palavra: com a centralização das decisões pedagógicas curriculares em figuras centrais e que anulam o debate em sala de aula direcionando o currículo para temas de interesse de um único grupo apenas.

Portanto, o lugar da diversidade em nossos currículos, devidamente situada em nosso texto, pode estar ameaçado, caso as atuais políticas curriculares em curso avancem. Entretanto, temos em nosso poder de mobilização a possibilidade de reverter o cenário aqui delineado, e precisamos agir em todas as esferas democráticas onde as discussões curriculares se fazem presentes (FREITAS, 1992), assentados nos princípios do pluralismo de ideias, no estado democrático de direito e na laicidade que o assiste.

O currículo não é um objeto onde se depositam as ideias e convicções de uma corporação apenas, caso fosse ele de fato, confirmaria a voz dos movimentos contrários a proposta da “escola sem partido”, seria um currículo que veda os professores e professoras do direito de exercerem sua autonomia intelectual. Nossa proposição vai na contramão disso: o currículo é o produto complexo das contradições políticas que devem se fazer presentes na sociedade e na educação, não para aprisionar mas para emancipar (SANTOMÉ, 1998) todos os sujeitos implicados em sua realização.

Reflexões: por um currículo emancipador

Percebemos, especialmente aqui no Brasil, a invasão institucional das ideias neoliberais (GENTILI, 1994; 1995), aglutinadas pelo conservadorismo e pelo liberalismo que salta as concepções econômicas do sistema capitalista e se instaura nas instâncias do poder público com um olhar vigilante de regulação e controle (BARROSO, 2005) sob aqueles que questionam a ordem social vigente.

A educação e as instituições públicas de ensino por atenderem a maioria da população, que serve de mão de obra para o mercado de trabalho, voltaram à cena e como quase uma atitude fetichista sobre a mesma, os grupos ligados a setores tradicionais da sociedade,

muitos alimentados pelo fervor religioso (BURITY; MACHADO, 2006b), tem se debruçado em determinar e intrometer-se na organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2008) das mesmas com uma atenção máxima para o campo do currículo.

A seara sob a qual esses conservadores, mascarados por uma presumida atitude neutra e progressista na área curricular tem sido determinar *qual o lugar da diversidade nas políticas de currículo para a educação básica?* Demonstramos ao longo desse texto os avanços que as temáticas da diversidade – com sua devida crítica em nomear e dar visibilidade a cada indivíduo e grupo que a compõe, não para torná-los desiguais, mas para fortalecer a luta social e educacional – alcançou na última década, mas também lembramos que o fortalecimento dessa profusão de ideias conservadoras, aqui vale lembrar sua coalizão mais importante: o movimento “Escola Sem Partido” pode levar à marginalização ou mesmo ao desaparecimento dos temas ligados à Educação das Relações Étnico Raciais (negras e indígenas essencialmente), a luta das mulheres, dos atores sociais que formam os movimentos LGBTQTT, as comunidades quilombolas, entre outros.

Acreditamos no poder de mobilização coletiva dos profissionais e da comunidade escolar no

reconhecimento do cenário atual que se desenha com o objetivo de retirar direitos conquistados historicamente e fazer retornar para os currículos escolares uma educação moral e cívica conhecida por aqueles que viveram os anos de chumbo da ditadura militar. Este currículo não é sem partido, ele se sustenta no partido neoliberal, neoconservador e capitalista que pretende formar cidadãos e trabalhadores alienados (MARX, 1982).

Caso esse processo de “*intromissão burocrática*” (SACRISTÁN, 2000) se confirme, teremos um currículo baseado em conteúdos ideologizados e fechados em si, com professores amarrados pela vigilância e postura denunciadora de muitos sujeitos que compraram essa ideia de imparcialidade e neutralidade, já abatidas aqui.

Uma das saídas que apontamos é o debate e o empenho por garantir que o currículo tenha um caráter “emancipador” (SANTOMÉ, 1998). Sua prescrição não pode prescindir dos ambientes e sujeitos diversos entre si, formadores do nosso país. Não temos uma cultura singular, tampouco, uma única ideologia político partidária, ao contrário, a democracia em sua base funciona justamente pela dinâmica do contraditório. Alertamos, por fim, que outros países que caminharam por esse itinerário chegaram a regimes totalitários e com uma veia fascista, aniquilando de uma vez por toda a diversidade. ■

Notas

- ¹ Medida Provisória nº 726 publicada no Diário Oficial da União do dia 12 de maio de 2016.
- ² O termo merece atenção e debate: até que ponto é minoria? Nichos sociais se apropriam da nomenclatura para pormenorizar as lutas históricas e minimizar ações pedagógicas na escola em prol das mesmas.
- ³ Ódio ou ojeriza à figura feminina.
- ⁴ Conjunto de valores e atitudes discriminatórias dirigidas a homens homossexuais.
- ⁵ Conjunto de valores e atitudes discriminatórias dirigidas a mulheres homossexuais.
- ⁶ É uma “Associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária. É uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Criada por Miguel Nagib. Informações Disponíveis em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 11/07/2016.
- ⁷ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- ⁸ Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.
- ⁹ Associação Nacional pela Formação de Professores.
- ¹⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- ¹¹ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
- ¹² Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 11/07/2016.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- _____. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2004.
- BORGES, Livia Freitas Fonseca. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Morreira de Sales; Isabel Maria Sabino de Farias; Maria do Socorro Laura Lima. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1ª ed. Fortaleza-CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199, 2015.
- BRASIL. A Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996 (atualizada até junho de 2010). In: DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4**: Define das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. DE 13 DE JULHO DE 2010a.
- BURITY, Joanildo e MACHADO, Maria das Dores Campos (Orgs.). **Evangélicos, política e eleições**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006b.
- _____. **Os Votos de Deus: evangélicos, política e eleições no Brasil**. Recife: Massangana, 2006a.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica**. Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993.
- _____. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: 2012.
- _____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: versão final**. Brasília: SEDF, 2014.
- _____. **Câmara Legislativa**. Projeto de Lei nº 01/2015. "Programa Escola Sem partido". 2015.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **Conseqüiremos escapar ao neo-tecnicismo?** In: coletânea CBE, Escola Básica. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9^a.ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”**: imposição da mordaga aos educadores. Disponível em: <http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>. Acesso em: 11/07/2016.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica**. Tese de Doutorado defendida em março de 2010. Orientadora: Dra. Maria Abádia da Silva. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2010.
- GENTILI, Pablo. **Mentiras que parecem Verdades**: Como os neoliberais explicam a crise educacional? In: XV Encontro Estadual de Educação. I Jornada Latino-Americana de Políticas Pedagógicas. CEPERS Sindicato. Anais: Porto Alegre, 1994.
- _____. **Como conhecer um governo neoliberal**. In: Reestruturação Curricular, Teoria e Prática no cotidiano da Escola. Ed. Vozes: Petrópolis, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 6^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859].
- MATA, Sérgio da. **História & Religião**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 2012.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- NORBERT, Elias; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- OLIVA, Thiago Dias. **O discurso de ódio contra as minorias sexuais e os limites da liberdade de expressão no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Titular Dr. Paulo Borba Casella. Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo – SP, 2014.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005.
- ROTHENBURG, Walter Claudius; STROPPA, Tatiana. **Liberdade de expressão e discurso do ódio**: o conflito discursivo nas redes sociais. Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede, 27 a 29 de maio de 2015 - Santa Maria / RS UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 1ª ed. Rio Grande, Pluscom Editora, 2015a.

_____. **Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no Cotidiano Escolar**. In: VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2015, João Pessoa. Anais do VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2015b. v. 1. p. 2289-2308.

SILVA, Daniel Pinha da. **Ampliação e veto ao debate público na escola**: história pública, ensino de história e o projeto “escola sem partido”. Revista Transversos. Dossiê história pública: escritas contemporâneas de história. V. 7, n. 7, 2016.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: homicídios por arma de fogo no Brasil. FLACSO Brasil, 2016.

WANDERLEY, Sonia; AFFONSO, Claudia. **História Pública**: escritas contemporâneas de História. Revista Transversos. Dossiê história pública: escritas contemporâneas de história. V. 7, n. 7, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Boitempo, 2006.