

A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE CIRCULAÇÃO DAS DIFERENÇAS: o ensino religioso em pauta

Sandra Kretli da Silva¹
Teresinha Maria Schuchter²

Resumo: Este artigo discute os desafios do trabalho com o currículo escolar a partir do conceito de tradução cultural de Homi Bhabha e dos modos de proceder no cotidiano segundo Michel de Certeau. Problematisa ordenamentos legais no que tange ao ensino religioso e aos embates políticos em torno de sua elaboração, apontando para um projeto hegemônico que cria mecanismos para se manter no contexto atual de recrudescimento do conservadorismo. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental e a análise da discursividade como forma de compreender esses embates e propor formas/forças que rompam com a ideia da diferença como monstro. Aponta que monstros são o mau encontro, a falta de riso, de afeto, de pensar diferente e de ter um *espaçotempo* para ser o que quiser, para acreditar no que quiser acreditar, para ser criança, para viver como criança.

Palavras-chave: Tradução cultural. Ensino religioso. Diferença.

SCHOOL AS A TERRITORY OF DIFFERENCES CIRCULATION: religious education in question

Abstract: The article discusses the challenge of the work with the school curriculum based on Homi Bhabha's cultural translation concept and the ways of proceeding in the daily routine according to Michel de Certeau. The work also questions the legal orders with regards to religious teaching and to political issues around its elaboration, aiming at a hegemonic project that creates mechanisms used to keep it in the current context of the conservatism resurgence. As methodology, it uses the bibliographic and documental research and the discursivity analysis in order to understand those issues and propose ways/forces that break up with the idea of seeing such difference as a monster. The research indicates that monsters are the bad meetings, the lack of laughing and affection, thinking in a different way and having a space/time to freely decide on wishes, to freely decide on what to believe, to be a child, to live as a child.

Keywords: Cultural translation. Religious education. Difference.

Começamos a conversa com memórias...

Nessa longa trajetória como professoras, experienciando a complexidade, a multiplicidade de saberes, de crenças e de culturas presentes nos cotidianos escolares, deparamo-nos com um emaranhado de recordações e acontecimentos que invadem o pensamento e nos forçam a problematizar as práticas discursivas que tratam das práticas e saberes religiosos, bem como pensar as dificuldades e os possíveis realizados por

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa "Cultura, Currículo e Formação de Educadores". Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa "Cultura, Currículo e Formação de Educadores". Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora Adjunta II, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa. Professora do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimento" (PPGE/Ufes) e do Grupo de Pesquisa do CNPQ Cotidiano Escolar e Currículo (Proped/Uerj).

² Professora do departamento de educação, política e sociedade do centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

professores e alunos ao vivenciarem as diferenças culturais:

– Mamãe, minha amiga disse hoje na escola que eu não sou filha de Deus. Falou também que nossa família não é de Deus!

– E você, o que pensa sobre isso?

– Ué, eu sou de Deus, sim!

– Por que ela pensa assim, você sabe dizer?

– Ela falou que eu não sou de Deus, porque eu não vou ao culto.

– Mas eu sou de Deus, né mãe?

– Professora, já está chegando à festa junina e eu começo a ficar preocupada... Eu não quero que as minhas filhas participem da festa, nem dos ensaios para festa, nem das arrumações. Eu gostaria que elas fizessem outra coisa nesses momentos, mas, se não for possível, quero que me avisem para eu vir buscá-las mais cedo.

– Professora, eu queria participar do Halloween, mas minha mãe não deixa. Fala com ela que é legal, por favor!

– Ontem meu filho disse que comeu quibe no aniversário do colega aqui, na escola. Perguntei à professora se o quibe tinha carne e ela afirmou que sim. Fiquei muito chateada, pois, quando matriculei meu filho aqui, eu comuniquei à direção que nós somos macrobióticos... Eu pedi para não deixar comer o lanche dos colegas. Eu avisei que não comemos carne por princípios espirituais. Não entendo por que é tão difícil para vocês compreenderem isso!

– Gente, nós temos que ter formação para pensarmos essas questões de intolerância religiosa na escola! Acho que precisamos estudar a história das religiosidades, o que a legislação educacional diz sobre essas questões, falar das nossas práticas.

Essas lembranças nos instigam a compreender a questão do ensino religioso nas escolas, como se consolidou historicamente, os embates políticos, os princípios subjacentes e por que na atualidade tem ganhado tanta relevância. Mas nos instigam também a pensar/problematizar as possibilidades de romper com toda a tradição cultural que se criou em torno dessa área de conhecimento, que impõe formas únicas de ser, conceber e estar no mundo. Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que nos propiciasse interlocutores para esse diálogo, bem como uma pesquisa documental para observar como essa temática foi e está sendo tratada no campo das políticas públicas. Entendemos que esse trabalho é fundamental, inclusive

para compreendermos os desafios que se impõem a todos nós na atualidade.

As diferenças culturais e seus possíveis deslocamentos

Não se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro, porque ninguém pode ser totalmente outro.
Milton Hatoum

A epígrafe selecionada para iniciar esta discussão é um fragmento do conto “A natureza ri da cultura”, de Milton Hatoum, no qual a narradora conta a história de dois professores, Armand Verne e Felix Delatour, amigos estrangeiros e retraídos de Emilie, matriarca de sua casa. Verne, estudioso de línguas indígenas, fundou a Sociedade Montesquieu do Amazonas, que procurava promover a cultura indígena, elaborando cartilhas bilíngues, cujo lema era “Educar para libertar”. Já Felix Delatour era professor de francês, indicado por Emilie para ensinar essa língua à personagem-narradora. Foi a partir de uma das perguntas curiosas da aluna que Delatour teceu um comentário sobre o pensamento do amigo Verne e, ainda nesse contexto, expressou a sua maneira de ser e viver em culturas diferentes:

Verne pensa que pode promover a cultura indígena elaborando cartilhas bilíngues. É um equívoco: não se pode dominar totalmente um idioma estrangeiro, porque ninguém pode ser totalmente outro. Um deslize no sotaque ou na entonação já marca uma distância entre os idiomas, e essa distância é fundamental para manter o mistério da língua nativa. (HATOUM, 2009, p. 97).

A curiosidade da aluna não parou aí. Com um olhar atento e perspicaz, vencida a timidez e lançava ao professor mais e mais perguntas que nos ajudavam a buscar pistas para identificar as características e distinções de cada professor. Com o passar do tempo, a narradora, aos poucos, vai conhecendo ainda mais o seu mestre e narra detalhes que nos fazem desejar viver junto com ela aqueles acontecimentos: “Enquanto eu pensava em alguma pergunta ou dúvida, Delatour lia um livro [...], nada o incomodava. Era um leitor que parecia dialogar com o texto, e isso, para mim, era uma novidade, uma descoberta.” (HATOUM, 2009, p. 98).

Mais adiante, entra uma nova personagem no texto: Leonila, uma índia, que contava a história de sua tribo, a violência, os mitos. Leonila frequentava a casa dos dois professores e foi nesses encontros que a narradora-aluna começou a entender algumas diferenças entre Verne e Delatour. Ela nos conta que Delatour, de modo sutil,

comenta que Armand Verne também aprendeu muito com Leonila, mas insiste em querer falar “por” ela. Assim, a aluna nos apresenta, em uma narrativa contagiante, o quanto aprendera com o seu mestre Delatour: “À primeira vista, a floresta parece uma linha escura além do Rio Negro, não se consegue distinguir muita coisa. Mas, no interior de tanta escuridão, há um mundo em movimento, milhões de seres vivos, expostos à luz e sombra.” (HATOUM, 2009, p. 99).

Foi lendo e relendo, ao longo de sua vida, o texto que ganhara do seu professor que a aluna percebeu as marcas do tempo enfatizando que a leitora de 1959 não é a mesma leitora de hoje. Ela descreve, a partir da leitura que fizera da plaqueta “Voyage sansfin”, de Delatour:

Nesse momento, as origens do estrangeiro sofrem um abalo. A viagem permite a convivência com o outro, e aí reside a confusão, fusão de origens, perda de alguma coisa, surgimento de outro olhar. Viajar, pergunta o personagem de Delatour, não é entregar-se ao ritual (ainda que simbólico) do canibalismo? Todo viajante, mesmo o mais esclarecido, corre o risco de julgar o outro. Consciente ou não, intencional ou superficial, tal julgamento quase sempre espelha os horrores do estrangeiro. Nesse convívio com o estranho o narrador privilegia seu olhar: o desejo de possuir e ser possuído, a entrega e a rejeição, o temor de se perder no outro. (HATOUM, 2009, p. 101).

A narradora delineia que, na passagem mais enigmática do texto de Delatour, quando o personagem-viajante relata sobre o porto de onde partiu para fazer a sua travessia, o seu mestre inventa uma linguagem que, na verdade, são traduções de palavras e expressões das línguas nhengatu, tukano e baniwa faladas na região do alto Rio Negro. Foi por causa desse trecho do livro que a narradora afirmou nunca ter sentido desejo de traduzir “Viagem sem fim”, pois, assim como fez o seu professor, existem palavras, sentimentos, experiências com tantas complexidades que dificultam qualquer tentativa de tradução.

Esse conto de Milton Hatoum nos faz pensar os movimentos de pesquisa. As palavras não são suficientes para expressar os múltiplos sentidos, as emoções, os sentimentos vivenciados nas complexas redes cotidianas. Que *narrativasimagens* reforçam questões preconceituosas e de discriminação religiosa presentes nos cotidianos escolares? Como traduzir sem falar pelas crianças, como fez Verne, mas, sim, falar com as crianças, com os professores? Pensar com eles, desejar e inventar uma escola que faça sentido para nós? Uma escola em que os *espaçostempos* sejam potencializados com processos de inventivos. Que conhecimentos estamos

considerando “potentes” nas escolas? Que conhecimentos produzem afetos e afecções nos praticantes do cotidiano escolar? Que afetos e afecções os diferentes conhecimentos, culturas, crenças produzem nos praticantes do cotidiano escolar? Há diálogos nas escolas sobre as múltiplas práticas e saberes religiosos?.

Parafraseando Certeau (2006), ao escrever a historiografia da História, questionamos: Quais contextos sociais, históricos, econômicos e culturais alunos e professores atravessam cotidianamente? Concordamos com Certeau quando afirma que todos os sistemas de pensamentos estão inseridos em “lugares” de produção. Por isso ele provoca-nos a pensar: o que o historiador//pesquisador e os praticantes do cotidiano fabricam nos cotidianos escolares por meio das relações que estabelecem? Procuramos romper com atitudes preconceituosas e discriminatórias? Como estamos tratando as diferenças religiosas nas escolas? Estamos abertos a novas produções culturais? O que as *praticasdiscursivas* enunciam?

Vivemos frequentemente em contato acelerado e aberto a culturas e crenças religiosas diferentes, e um trabalho de tradução pode nos permitir *pensarpraticar* os currículos, as culturas e os cotidianos escolares. Não somente a tradução textual, literária, mas, principalmente, a tradução cultural, que nos ajuda a perceber múltiplos aspectos da sociedade contemporânea. Nesse sentido, buscamos alguns autores para dialogar conosco o que vem a ser tradução.

Benjamin (1993) ressalta a impossibilidade de se entender a tradução em termos de uma recuperação plena de significados e enfatiza a aceitação da perda de uma suposta origem tão estável como inexprimível do texto original a ser traduzido. De que modo podemos conhecer e problematizar os diferentes sentidos que estão sendo tecidos por meio dos “usos” dos múltiplos artefatos culturais que circulam *dentrofora* das escolas? Os alunos e professores dialogam sobre a diversidade de crenças religiosas, sobre os diferentes rituais que vivenciam com as suas famílias? Consideramos fundamental criar *espaçostempose* expandir os que já existem para dialogar, para compartilhar nossas histórias, nossas diferentes crenças, nossas culturas, nossos sonhos, desejos, nossas utopias, nossos ideais de educação, pois, se a sabedoria, como nos ensinou Benjamin, parece adormecida numa sociedade pautada na velocidade de informações, resta-nos despertá-la por meio das narrativas e das histórias dos professores e dos alunos que vivem, encantam, problematizam e realizam os cotidianos das escolas.

Percebemos, nos movimentos de pesquisa, inúmeros conhecimentos, crenças e valores tecidos nas complexas relações estabelecidas pelas *praticasdiscursivas*, afetos e

afecções. Portanto, para além das legislações que tratam das questões religiosas, ou dos documentos prescritos, como a Base Nacional Comum Curricular, propostas curriculares oficiais das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Ensino, uma vida cotidiana repleta de diferentes culturas, de lutas, de indignações fabrica um jeito próprio de utilizar a ordem supostamente imposta. É assim, nessa fronteira mutável, como nos ensinou Certeau (2006, p. 78), “[...] entre o dado e o criado, e finalmente entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa”. Igualmente, neste movimento de tensão entre o que está “dado”, por exemplo, nos livros didáticos, nos livros de literatura, nas imagens cinematográficas, nos descritores avaliativos etc., e o que é “inventado” pelos praticantes do cotidiano escolar, ou seja, por meio dos agenciamentos, afetos e afecções a vida que pulsa nas escolas vai sendo produzida engendrada com as diferentes culturas e *praticasdiscursivas*.

Desse modo, as culturas, as diferentes religiosidades, os currículos não podem ser concebidos sem a existência de práticas de significação e de produção de sentidos. O sentido e o significado não são criados de forma isolada. Eles se organizam em relações que se apresentam como marcas linguísticas que geram redes de significados.

À medida que alunos e professores dialogam sobre as suas diferentes culturas, crenças religiosas, seus costumes, seus valores, ocorre a possibilidade de movimentar e forçar o pensamento a uma nova atividade de significação, sofrendo, assim, um complexo processo de transformação, de tradução e de invenção.

Bhabha (1996) apresenta a sua noção de tradução cultural inspirado nas ideias de Benjamim sobre o trabalho de tradução e a tarefa do tradutor. Afirma que todas as formas de cultura estão, de alguma maneira, relacionadas umas com as outras. Para ele, cultura é uma atividade significante e simbólica, e a articulação entre culturas só é possível porque são práticas interpelantes. Mas, como são fabricados os múltiplos sentidos nas escolas? Há redes de conversas sobre as diferentes culturas, sobre a variedade de crenças e convicções religiosas? Há *espaçotempo* para a circularidade de sentidos e de ideias que emergem dos encontros com os diferentes rituais religiosos?

Para Bhabha (1996), os sentidos são construídos nas fronteiras que separam e diferenciam os significantes e significados. Explica ainda que nenhuma cultura é completa em si mesma. Usando suas próprias palavras:

[...] nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas porque sua própria atividade formadora de símbolos, sua própria representação no processo

de representação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística, orgânica. (BHABHA, 1996, p. 2).

De acordo com Bhabha, as culturas estão sempre sujeitas a um processo de tradução. A tradução é uma maneira de imitar, porém num sentido traiçoeiro, que possibilita um deslocamento que se abre para novas práticas e prioridades culturais diferentes e incomensuráveis que vão, aos poucos, se alterando, modificando e transformando. O ato de tradução cultural, segundo Bhabha (1998), nega o essencialismo e a originalidade de uma dada cultura antecedente, defendendo a ideia de que todas as formas de cultura estão em processo de hibridação, que vem a ser o terceiro espaço, ou seja, o que permite que outras posições possam também emergir.

O espaço de tradução cultural é um lugar de hibridismo, onde a produção de um objeto político que é novo, como explica o autor, “[...] nem um nem outro”, é o entrelugar (BHABHA, 1998, p. 51), aliena expectativas políticas e altera as formas de reconhecimento do momento da política. Por isso, o autor prefere falar de negociação e não de negação, para abrir possibilidades de conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios que permitem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e os seus objetos e entre a teoria e a razão política.

Bhabha (1998) aponta duas vantagens da temporalidade da negociação ou da tradução: a primeira é reconhecer a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica, de modo que não haja uma simples e essencialista oposição entre a falsa concepção ideológica e a revolucionária. O segundo aspecto enfatizado pelo autor é que a função da teoria no interior do processo político se torna dupla, ou seja, os referenciais e as prioridades políticas não existem com um único sentido. Eles só fazem sentido quando são construídos em tensão com outros objetivos. Dessa forma, sugere que cada posição é sempre um processo de tradução ou de transferência de sentido.

O terceiro espaço desloca as histórias que o constituem, criando “[...] novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido.” (BHABHA, 1996, p. 3). O processo de hibridação cultural gera, portanto, algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido.

Para Bhabha (1996), hibridismo é um processo de negociação cultural, um modo de apropriação e, também, de resistência ao que é predeterminado. Esse mesmo autor, ao citar Nelson Mandela, o qual afirma que, mesmo quando estamos em guerra, é

preciso negociar, defende que “[...] a negociação é a alma da política. Negociamos até mesmo sem saber que o fazemos: estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição política.” (BHABHA, 1996, p. 5).

Segundo Certeau (1994), os modos de proceder no cotidiano jogam com os mecanismos da disciplina e alteram o seu funcionamento pela utilização de uma multiplicidade de “táticas” e “estratégias” dos consumidores, compondo redes de comportamentos que delineiam uma antidiplina. “A tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho.” (CERTEAU, 1994, p. 47). Essa é uma das maneiras que os praticantes do cotidiano encontram para transgredir as regras instituídas. O autor afirma ser necessário jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões. A estratégia seria as relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente.

Por sua vez, Josgrilberg (2005, p. 23) diz que “[...] as ‘táticas’ organizam um novo ‘espaço’, o qual é o ‘lugar praticado’; elas implicam em um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social [...]”. Para ele, os múltiplos pontos de referências não interferir em um determinado uso específico, ou seja, diferentes usos criam vários significados que apontam para a antidiplina enfatizada por Certeau.

Diante desse contexto, entendemos como imprescindível estarmos atentos às táticas e artimanhas que estão presentes no cotidiano, pois, por meio de suas “táticas”, os usuários organizam um novo espaço, ou seja, um lugar praticado, criando, inventando os *espaçostempos* escolares. Nesse contexto, problematizamos: “Como professores e alunos lidam com as diferenças culturais nos cotidianos escolares? Que *praticasdiscursivas* e saberes religiosos são produzidos cotidianamente por professores e alunos?”.

Certeau (1995, p. 233), ao definir cultura, aponta que “[...] a cultura é o flexível”. Nesse sentido, entendemos que as culturas atravessam as práticas educativas de alunos e professores que estão, do mesmo modo, produzindo novas práticas culturais. A cultura é, portanto, muito mais do que um conjunto de valores, de ideias que precisam ser protegidas do tempo ou defendidas e promovidas, “[...] a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda extensão da vida social.” (CERTEAU, 1995, p.192).

O enfoque dos estudos pós-coloniais de Homi Bhabha (1998) contribui também na problematização do conceito de cultura, pois, ao se opor à filosofia da mesmidade, defende a filosofia da diferença, reconhecendo, como Certeau (1995), a necessidade de estarmos atentos aos movimentos da escola que abrem brechas/fissuras entre o rígido e

o flexível, pois é nesses espaços e tempos instáveis, entrelugares culturais, que os sujeitos se tornam autores de suas práticas, experiências e histórias. Ainda segundo Bhabha (1998), o entrelugar significa o próprio local da cultura, um local de negociação, contato e interação entre culturas e indivíduos diferentes que traz a possibilidade da experimentação e da reflexão sobre as inúmeras posições de um mesmo sujeito, ou de sujeitos diferentes.

De acordo com Bhabha (1998), o entrelugar é espaço de articulação entre as diferenças culturais, que abre possibilidades para um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia e que nos auxilia a entender que nenhum sistema cultural se constitui sem a diferença. Vale ressaltar que essa relação não é realizada com base na tolerância, mas, sim, numa interação, numa negociação em que é possível o reconhecimento e a coexistência da/com a diferença.

É por isso que defendemos a premência de espaços e tempos para que alunos e professores possam expressar suas ideias, seus significados, suas dúvidas, seus medos, seus anseios, suas crenças e suas culturas. O entrelugar permite o diálogo tão necessário entre as culturas. Embora seja impossível, incomensurável o processo de tradução de uma cultura em outra, o diálogo é o “[...] motor da negociação política.” (BHABHA, 1998, p. 53). Também Certeau (1995) corrobora esse pensamento, ao afirmar que seria pura ficção pensar a existência de um lugar isento de ligações políticas e aponta que a política visa a assinalar a particularidade do nosso lugar, as dependências que ele implica e, portanto, escolhas ou aceitações. Podemos dizer, então, que o entrelugar é um espaço de significação e constituição de sentidos, de invenção e criação, ou seja, um espaço de intervenção no aqui e no agora.

Tal intervenção questiona os binarismos e as dicotomias, pois, como já dito, trata-se do espaço do hibridismo cultural. Logo, a escola, como local privilegiado de circulação de culturas, precisa, sobretudo, ser entendida como uma fronteira onde existem culturas híbridas. Essa fronteira traz um encontro com o novo, pois há sempre uma relação e uma negociação entre as culturas existentes e suas diferenças. É nesses *espaçostempos* de fronteira que diferentes perspectivas e discursos se hibridizam, se relacionam e dialogam. Apenas nas fronteiras é possível pensar a diferença cultural, fugindo de perspectivas que privilegiam o conceito de diversidade, que contém em si a ideia de diverso em relação a uma forma predeterminada, a um modelo.

As implicações e decorrências desse tipo de abordagem se revelam pelo tratamento da diferença pela ilusão do tratamento igualitário ou da consideração de

aspectos deficitários e problemáticos. Dessa perspectiva é que originam as políticas compensatórias, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, é analisada sempre com base em uma identidade preestabelecida.

Para Bhabha, a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais que deverão ser preservados em um enquadramento temporal relativista. Ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. Já a diferença cultural é um processo de significação em que afirmações da cultura, ou sobre a cultura, diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. “É o processo de enunciação da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.” (BHABHA, 1996, p. 63).

Nessa perspectiva, Bhabha (1998, p. 248) propõe “[...] a cultura como enunciação”, que se constitui numa forma de produção irregular e incompleta de sentido e de valor, composta por demandas e ações que são produzidas a partir das ações dos praticantes do cotidiano escolar. O enunciativo é um processo que ocorre sempre no diálogo, desloca e subverte a razão do momento hegemônico, criando, por meio dos usos e consumos de diferentes artefatos culturais, lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Com Carvalho (2009, p. 118), é possível articular esses conceitos às experiências vividas nos cotidianos escolares. Segundo a autora, as comunidades híbridas constituem-se “[...] pelo reconhecimento da relação entre cultura, política e pedagogia, compreendendo-se a cultura como lugar onde o poder é produzido não apenas em termos de dominação, mas de negociação”. Sugere, ainda, como possibilidade, o viver na fronteira, que seria viver em espacialidades e temporalidades diferentes, viver além. Para ela, isso não quer dizer viver a partir de um princípio visando a um fim predeterminado, sem contratempos. “É viver num meio, em meio a várias temporalidades e espacialidades.” (CARVALHO, 2009, p. 108).

Bhabha (1998, p. 19) esclarece que o “além” não é nenhum novo horizonte, muito menos um abandono do passado: “[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o diferente ou o novo que surgirá a partir da tradução cultural. O processo de tradução “[...] é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial.” (BHABHA, 1996, p. 62).

É, então, o reconhecimento do espaço da enunciação como espaço o que articula a discussão da produção da cultura aos conceitos do diálogo e da busca de significados e sentidos elaborados pelos sujeitos. As contribuições de Certeau e Bhabha para o campo do currículo permitem compreender o currículo como práticas discursivas de negociação de sentidos, a partir dos múltiplos usos que os praticantes do cotidiano escolar fazem dos produtos colocados à disposição pelo poder proprietário (KRETLI, 2012). Portanto, como movimento de linguagem, o currículo não nasce pronto e acabado; traz em si a dimensão do fazer-se continuamente a partir da ação dos múltiplos agentes que nele se articulam, exigindo, assim, diálogo e negociação. O currículo, visto como prática enunciativa, desestabiliza a ideia de cultura totalizada e se torna território de culturas diferentes, entendidas em suas diferenças.

Acreditamos, pois, no currículo como prática discursiva de negociação e na escola como território de proliferação das diferenças. Contudo, no contexto atual, como *pensar praticar* as diferenças culturais vivenciando seus possíveis deslocamentos de modo a alçar a criança a um novo estatuto narrativo? Como superar esse projeto moderno de conformação e colonização da infância pelos adultos a partir de uma única versão possível de humanidade e de sagrado? Pode a legislação educacional brasileira contribuir nesse sentido? É o que passaremos a discutir.

O ensino religioso diante do recrudescimento do conservadorismo: sentiremos saudades da Base Nacional Comum Curricular?

O ensino religioso nas escolas já foi tema de muitos trabalhos acadêmicos. Historicamente predominou um modelo fundamentado no projeto da modernidade que representa uma racionalidade branca e judaico-cristã. E a disputa entre os grupos que defendem de um lado o ensino confessional e de outro a laicidade marcou os processos de elaboração dos ordenamentos legais, como Constituições, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros. A última trama se desenrolou durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante a tramitação da Constituição Federal de 1988, depois de um longo embate entre grupos denominados na época de conservadores e progressistas, a Assembleia Nacional Constituinte conseguiu, a partir de uma grande mobilização da sociedade, de certa forma, avançar, aprovando um texto que prevê, em seu art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias [...]. (BRASIL, 1988).

Contudo, passadas algumas décadas, o recrudescimento de práticas violentas, denunciadas por meio de pesquisas e em diferentes mídias, indica que esse direito constitucional vem sendo atacado e desrespeitado com frequência na sociedade brasileira, bem como nas escolas.

Em seu art. 210, a Constituição também estabeleceu que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

Promulgada a Constituição Federal, iniciou-se o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que durou oito anos. O embate entre os grupos referidos acentuou-se durante esse processo. Depois de muita negociação, o texto da Lei aprovado originalmente previa:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996, art. 33).

A Lei nº 9.475/1997 alterou o texto original, e o art. 33 passou a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996, art. 33).

Na redação das duas leis, observamos uma ingerência dos legisladores no campo da formação religiosa dos alunos e no trabalho da escola, ao prever o ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e, ainda, a modificação que acrescentou a ideia desse componente curricular como parte da formação básica do cidadão. Entretanto, mesmo considerando esse aspecto, essa alteração trouxe avanços no sentido de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, de vedar quaisquer formas de proselitismo e de ouvir entidades civis constituídas pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos a serem trabalhados.

Assim, apesar de a lei apresentar algumas questões conceituais, como a ideia de respeito à diversidade, que podem imprimir uma perspectiva essencialista no trato das diferenças, havia aí uma brecha para que, nas escolas, proliferassem diferentes convicções, crenças e ritos, pois ainda buscava vedar práticas proselitistas. Entretanto, esse arcabouço legal, não foi suficiente e, como já afirmamos, muitos alunos continuaram sendo alvo de práticas violentas eivadas de discriminação e preconceito, ao manifestarem crenças que fogem ao padrão hegemônico.

Em tempos de recrudescimento do conservadorismo, esses ínfimos avanços no campo do ensino religioso parecem se diluir. É interessante observar que uma pequena ameaça à hegemonia do padrão de ensino fundamentado no Cristianismo foi suficiente para que grupos ultraconservadores se mobilizassem em torno da construção da BNCC no período de 2014 a 2017. Destacamos que, durante o processo de elaboração da Base, fomos golpeados algumas vezes, como no momento da promulgação da Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que reformou o ensino médio.

Sendo assim, em dezembro de 2017, foi homologada, pelo Ministério da Educação, a versão final da Base, com objetivos de aprendizagem para a educação infantil e competências para o ensino fundamental. Somente em abril de 2018, uma versão da Base voltada especificamente para o ensino médio tornou-se pública e, depois de analisada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi aprovada e homologada por esse Conselho. Com isso posto, queremos perguntar: se já havia uma “reforma” curricular em curso, por que modificar a organização do ensino médio por meio de uma medida provisória?

O documento da Base em sua origem propunha direitos de aprendizagem e

desenvolvimento na educação infantil, ensino fundamental e médio. Isso foi mantido apenas na primeira etapa da educação básica, estabelecendo-se direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cada campo de experiências. O outro golpe se deu pelo fato de que, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, esses direitos, que apareciam nas versões iniciais, foram substituídos por competências gerais em cada área de conhecimento e habilidades específicas em cada componente curricular. Quem ganhou ou fomentou essa substituição? Ganharam os grandes grupos de empresários que defendem a mercantilização da educação, trazendo para a BNCC o discurso empresarial, como se educação fosse apenas uma questão de destreza, treino, aquisição de habilidades. Grandes mudanças ocorreram da primeira versão da BNCC para a quarta versão da educação infantil e do ensino fundamental e para a versão específica para o ensino médio. A riqueza cultural do país é uma das questões mais pontuadas entre os que criticam a construção da Base, ou seja, como essa riqueza pode caber dentro de um currículo prescrito nacionalmente?

No que tange ao ensino religioso, as duas primeiras versões da Base o definiam como área de conhecimento no ensino fundamental. Ao analisar esses documentos, fomos surpreendidas pela perspectiva teórica implícita nessa área, pois propunha a superação do padrão cristão que predominou historicamente, tecia severas críticas a esse padrão e denunciava as consequências nefastas desse modelo:

No contexto latino-americano, por exemplo, ao longo de quatro séculos, a diversidade cultural, e seus decorrentes sistemas simbólico-religiosos, foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador. Pela aliança entre a cruz (poder religioso) e a espada (poder político), as culturas, saberes, religiosidades e valores indígenas, africanos e de minorias étnicas foram considerados elementos a serem combatidos, convertidos e subalternizados em nome de um ideal civilizatório monocultural [...]. Assim, crenças religiosas podem justificar a produção de 'cegueiras', endossando concepções e práticas opressivas e exploradoras, subvertendo sentidos e alienando pessoas em favor de interesses particulares, em detrimento dos interesses compartilhados. (BRASIL, 2016, p. 169).

Defendia assim que:

A escola, diante de sua função social, pode contribuir para a promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos, desenvolvendo práticas pedagógicas que enfrentem e questionem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver entre os diferentes e as diferenças [...]. Nesse sentido, lhe cabe disponibilizar aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de

perspectivas não religiosas, como o materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião (BRASIL, 2016, p. 169).

Apontava ainda que práticas proselitistas marcaram historicamente o ensino em nome de uma única verdade e que na Base o ensino religioso, como uma área de conhecimento, seria de caráter notadamente não confessional. Sendo assim, defendia que estivesse articulado às demais áreas e componentes curriculares, definindo que seu objeto de estudo se constituiria do conhecimento religioso – produzido no âmbito das culturas e tradições religiosas, como indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã e islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros – e dos conhecimentos não religiosos, dentre os quais se destaca o ateísmo, agnosticismo, materialismo, ceticismo etc. (BRASIL, 2016). Assim os direitos de aprendizagem elencados sugeriam o trabalho nessa direção.

Essa versão passou por análise e discussão em várias audiências públicas. O outro golpe, então, vai se dar no momento da divulgação da terceira versão da Base, em abril de 2017. Simplesmente sem nenhum tipo de explicação, suprimiram o ensino religioso como área.

Por que houve golpe? Curiosamente, em sessão plenária realizada em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, na qual a Procuradoria-Geral da República (2017) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria apertada dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Entretanto, quando se fala em diversas religiões, já sabemos o que irá predominar. Essa história já é conhecida. Ao se tratar de um currículo nacional, o que prevalecerá? Predominará o que é reconhecido como o saber sistematizado e legitimado pela humanidade, que sempre foi representado pelo paradigma monocultural e/ou representativo de currículo nos moldes hegemônicos.

Curiosamente também, depois dessa decisão, em dezembro de 2017, é aprovada e homologada pelo CNE a versão final da Base para a educação infantil e ensino fundamental, que novamente inclui o ensino religioso como área de conhecimento na segunda etapa da educação básica. O que citamos acima (BRASIL, 2016) é suprimido dessa versão. Retira-se, assim, o caráter não confessional, não proselitista, inter-religioso que caracteriza a proposta da segunda versão da Base.

Outra etapa do movimento golpista contra a educação pública, especificamente contra o ensino religioso na perspectiva apontada pela Base (BRASIL, 2016), é que, paralelamente à decisão do STF e à homologação da Base, tramita o Projeto de Lei nº 867/2015 (BRASIL, 2015), originário do movimento autointitulado Escola sem Partido que, com certeza, esteve por trás da supressão do ensino religioso da terceira versão da Base e da eliminação da conotação política do texto na versão final. Esse movimento pretende tornar suas diretrizes parâmetros legais, incluindo-as na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entre seus princípios, está a ideia de que os professores devem, em sala de aula, ter uma postura de neutralidade ideológica e não contrariar os valores morais das famílias dos alunos. Dentre os pressupostos prescritos nesse projeto de lei, destacamos:

A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV - liberdade de crença; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015).

O art. 3º do projeto de lei ainda prevê:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015).

Segundo os defensores desse movimento, a ideia é garantir – como se isso fosse possível – a educação como uma prática neutra e desinteressada, o que fere a defesa da educação, como uma prática política. Agora, perguntamos: se, para esse grupo, a educação, o trabalho do professor deve ser neutro, apolítico, como pode, ao mesmo tempo, ser confessional? Se a educação deve ser apolítica para que os pais exerçam o direito de garantir que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como isso pode ser diferente em relação à religião? Não há uma grande contradição nos pressupostos que esse grupo defende? Ou seja, como buscamos apontar, o que observamos a partir de 2016 foi a intensificação das investidas contra o projeto de uma educação livre, democrática, pública, não confessional, política e construída com/a partir/da coexistência das diferenças.

O cenário que se desenha no Brasil também se consolida em escala mundial, que é

o fortalecimento e a soberania de governos que primam por “[...] subjetivações modernas tais como o nacionalismo, o racismo e o fascismo” (LAZZARATO, 2014, p. 14). Daí, indagamos: o que pode uma vida nesse contexto? O que pode a escola permitir às crianças? O que as crianças podem nos ensinar de modo a descolonizar os pensamentos? Trata-se de resistir, de produzir diferenças. Desterritorializar, deslocar e reterritorializar, diferenciando-se e reinventando-se cotidianamente. (GALLO, 2003, p. 82).

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior [...] abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico [...]. Não se trata de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos.

Nessa perspectiva, afirmamos juntamente com Deleuze (2006, p. 38):

Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença [...]. A diferença deve sair de sua caverna e deixar de ser um monstro; ou, pelo menos, só deve subsistir como monstro aquilo que se subtrai ao feliz momento, aquilo que constitui somente um mau encontro, uma má ocasião.

Devemos, pois, banir de nossas salas de aula esses monstros, que são os pensamentos, as ideias e os conceitos que os grupos ultraconservadores cultivam. Banir esses monstros que são o mau encontro, a falta de riso, a falta de afeto, a falta de pensar diferente, a falta de inventividade. E, principalmente, banir a falta de *espaçotempo* para ser o que quiser ser, acreditar no que quiser acreditar, para ser criança, para viver como criança.

Considerações finais

Diante do conservadorismo, do projeto de nação embutido nas políticas públicas, como tentamos descrever que são golpes após golpes contra a educação para uma vida justa, humana, democrática, solidária e pacífica, precisamos apostar em um currículo-acontecimento que rompa com as durezas instituídas e abra possíveis para que a vida se expanda no seu mais alto grau de potência, pautada nas diferenças. Seria isso possível? Ousamos responder: pode a vida, em seus devires em tempos de catástrofe, vazar/romper/seguir linhas de fuga, porque “[...] sempre vaza ou foge alguma coisa, que escapa às organizações binárias, ao aparelho de ressonância, à máquina de sobrecodificação [...]” (DELEUZE, 2006, p. 103).

É preciso, então, agenciar bifurcações que escapem a segmentaridades duras,

hegemônicas “[...] fazendo vacilar os dualismos que as organizam e abrindo uma nova distribuição de possíveis [...] pluralizando os possíveis.” (LAZZARATO, 2011, p. 14). Pluralizar os possíveis demanda fazer da escola, da sala de aula um *espaçotempo* de negociação, um entrelugar que faz germinar sempre algo novo, que faz suscitar a diferença. Dessa forma, o currículo deve ser construído a partir de um trabalho de tradução que se pautar na apreensão e atribuição de significados: cada vez que se busca o significado, há um processo de ressignificação, rompe-se com o binarismo e a polarização. No terceiro espaço – entrelugar – não existem identificações fixas ou sínteses, pois é uma condição ambivalente, em que o híbrido se constitui. Esse espaço ambivalente de negociação, de hibridismo, leva-nos a crer que o processo de tradução cultural é um processo contínuo, aberto, incompleto, constante porque a diferença não pode ser medida e explicada em termos de uma causalidade, ou ordem preestabelecida. O trabalho de tradução poderia, talvez, dissecar os poderes colonizadores e pastorais de existir e propiciar uma outra condição de ser criança que nos conta, canta, provoca e invoca outras versões sobre si, sobre nós, sobre o mundo, sobre a natureza, sobre o sagrado, sobre o que vier.

Portanto, enquanto o velho insistir em não morrer, o novo não pode nascer. O velho, que traz o ranço reacionário, conservador, intransigente e fascista, insiste em querer viver. Inundemos tudo isso com a vida. Uma vida forte, potente, latente, transbordante, inventiva. A vida que transborda nas escolas. A vida constituída pelas diferenças. “É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam [...]. É preciso mostrar a diferença diferindo.” (DELEUZE, 2006, p. 63).

Começamos com memórias experienciadas/vivenciadas por nós em diferentes pesquisas e encontros de formação de professoras. Queremos, nas finalizações deste texto, trazer outras/novas memórias – e teríamos inúmeras – que são fatos que persistem em acontecer: 70% de 1.014 casos de ofensas, abusos e atos violentos registrados no Estado entre, 2012 e 2015, são contra praticantes de religiões de matrizes africanas (BBC, Brasil, 2019); uma professora de ensino religioso afirmou que a disciplina não era proselitista e não discriminava, mas comemorou o fato de ter tido no ano anterior oito alunos *ogans*³ que se converteram ao cristianismo (UOL, 2019); uma professora de história foi afastada da sala de aula após ter dado aula sobre “patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana.” (G1, 2019).

³ Cargo masculino cujas responsabilidades são muitas, entre elas, tocar os atabaques nos rituais.

Assim, a partir das lembranças primeiras e finais, apenas perguntamos: até quando essas situações continuarão acontecendo, se nos silenciarmos diante do silenciamento de nossas crianças e de nós mesmos? Entretanto, bradamos que compreendemos as culturas como diferentes e híbridas. Apostamos na força que os devires, afetos e afecções provocam e concebemos a escola como *espaçotempo* de produção de sentidos e de significações. Portanto, torna-se impossível qualquer tentativa de controle e ou de fixação de um sentido único, pois os fluxos estão sempre em circularidades e imbricados nas redes de conversações que autorizam práticas sociais arriscadas e contingentes.

Recebido em: 18-02-2019

Aceito em: 11-03-2019

Referências

BBC BRASIL. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BENJAMIM, W. **A tarefa do tradutor. Tradução de Karlheinz Barck**. Rio de Janeiro: Uerj, 1993.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BHABHA, H. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 6, p. 34-41, 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutheford por HomiBhabha.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão preliminar – segunda versão

revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão preliminar – terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão preliminar – ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, R.J.: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

G1. **Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religio-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 6 fev. 2019.

HATOUM, M. **A cidade ilhada**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOLSGRINBERG, B. F. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005. (Coleção Ensaios Transversais).

KRETLI, S. **As artes de fazer e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EduFSCAR, 2011.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

PROCURADORIA-GERAL DA REPÚBLICA. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439/2017**. Discute o modelo de ensino religioso nas escolas públicas do país. Supremo Tribunal Federal/Procuradoria Geral da República. Brasília, 2017.

UNIVERSO ONLINE (UOL). **Escola é o espaço onde crianças de religiões afro mais se sentem discriminadas, afirma pesquisadora**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/05/12/escola-e-o-espaco-onde-criancas-de-religioes-afro-mais-se-sentem-discriminadas-afirma-pesquisadora>. Acesso em: 6 fev. 2019.