

## **A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação**

The reactionary attempt at censorship in school curricula:  
understanding the mutual subversion between the  
logics of socialization and subjectivation

La tentativa reaccionaria de censura en los currículos escolares:  
comprendiendo la subversión mutua entre las  
lógicas de socialización y subjetivación

La tentative réactionnaire de censure dans les programmes scolaires:  
comprendre la subversion mutuelle entre les  
logiques de socialisation et de subjectivation

Fernando de Araujo Penna  
fernandopenna@id.uff.br

### **Resumo**

*O presente artigo adota, como ponto de partida para um ensaio teórico, as denúncias de doutrinação ideológica relativas à “ideologia de gênero” e à “doutrinação religiosa de candomblé e umbanda”. Para compreender estas tentativas de censura nos currículos escolares, foram utilizadas duas estratégias: uma caracterização do que seria o discurso reacionário e como ele nos obriga a repensar o debate teórico sobre a relação entre a educação e a democracia; e uma reconfiguração dos parâmetros estabelecidos por Gert Biesta para discutirmos o conceito de “educação democrática”, através de uma aproximação com a teoria política do discurso elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. O objetivo é compreender como operam as tentativas de censura na escola partindo deste debate teórico.*

**Palavras chave:** *discurso reacionário; educação democrática; teoria do discurso.*

### **Abstract**

*The present article adopts, as a starting point for a theoretical essay, the alleged accusations of ideological indoctrination regarding the "gender ideology" and the "religious indoctrination of candomblé and umbanda". To understand these censorship attempts in school curricula, two strategies were used: a characterization of what would be the reactionary discourse and how it compels us to*

*Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFF e parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP UERJ. Atualmente é coordenador do Movimento Educação Democrática.*

**Como citar:** Penna, F. A. (2018) A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. *Psicologia Política*, 18(43), p. 557-572.

*rethink the theoretical debate about the relationship between education and democracy; and a reconfiguration of the parameters established by Gert Biesta to discuss the concept of "democratic education" through an approximation with the political theory of discourse elaborated by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The objective is to understand, through this theoretical debate, how attempts at censorship in school proceed.*

**Keywords:** *reactionary discourse; democratic education; discourse theory.*

### **Resumen**

*El presente artículo adopta, como punto de partida para un ensayo teórico, las denuncias de adoctrinamiento ideológico relativas a la "ideología de género" y el "adoctrinamiento religioso de candomblé y umbanda". Para comprender estos intentos de censura en los currículos escolares, se utilizaron dos estrategias: una caracterización de lo que sería el discurso reaccionario y cómo nos obliga a repensar el debate teórico sobre la relación entre la educación y la democracia; y una reconfiguración de los parámetros establecidos por Gert Biesta para discutir el concepto de "educación democrática", a través de una aproximación con la teoría política del discurso elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. El objetivo es comprender cómo operan los intentos de censura en la escuela partiendo de este debate teórico.*

**Palabras clave:** *discurso reaccionario; educación democrática; teoría del discurso.*

### **Résumé**

*Cet article adopte, comme point de départ pour un essai théorique, les dénonciations d'endoctrinement idéologique concernant l'"idéologie du genre" et l'"endoctrinement religieux de candomblé et d'umbanda". Pour comprendre ces tentatives de censure dans les programmes scolaires, deux stratégies ont été utilisées: une caractérisation de ce que serait le discours réactionnaire et comment il nous oblige à repenser le débat théorique sur le rapport entre éducation et démocratie; et une reconfiguration des paramètres établis par Gert Biesta pour discuter du concept d'"éducation démocratique" par un rapprochement avec la théorie politique du discours élaborée par Ernesto Laclau et Chantal Mouffe. L'objectif est de comprendre, à travers ce débat théorique, comment se déroulent les tentatives de censure à l'école.*

**Mots-clés:** *discours réactionnaire; éducation démocratique; théorie du discours.*

As crianças de escolas públicas e privadas que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para a primeira fase do Ensino Fundamental serão informadas sobre arranjos familiares de gays e lésbicas, com adoção de filhos. Elas tomarão conhecimento de bigamia, poligamia, bissexualismo e transsexualismo. Aprenderão a observar melhor os próprios corpos e os corpos dos outros através de exercícios em sala de aula, orientados pelo livro didático. Os livros também lhes dirão das doenças sexualmente transmissíveis e dos mais diferentes métodos anticoncepcionais. A ministração desses conteúdos se inicia já no 1º ano, onde os alunos têm 6 anos de idade e, numa gradação de complexidade, termina no 5º ano com alunos de 10 anos. A estratégia pedagógica obedece ao princípio da repetição exaustiva do conteúdo. [...] Trata-se da aplicação do princípio segundo o qual uma história, mesmo que fantasiosa, quando repetida várias vezes, adquire valor de verdade. Neste caso, o esforço do MEC é para atender os objetivos de desconstrução da heteronormatividade e do conceito de família tradicional previstos no Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3), assinado pelo presidente Lula em 21 de dezembro de 2009. O artigo 226 da Constituição é ignorado completamente pelo material didático para falar da formação de família. Isto caracteriza o desrespeito do próprio Governo com a Carta Magna, por meio do MEC. Enquanto a Constituição elege como base da sociedade a família que é formada pelo casamento entre "um homem e uma mulher", os livros insinuam às crianças através das imagens de modelos de família apresentadas que não há um modelo padrão de família, mas o casamento como a união de "duas ou mais pessoas", independente do sexo (SILVA, 2016a).

A citação acima é um extrato de um texto intitulado *MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com Ideologia de Gênero* publicado no dia 6 de janeiro de 2016 no blog *De olho no livro didático*. O autor do texto e responsável pelo blog é o professor Orley José da Silva, que se apresenta como “professor em Goiânia, doutorando em ciências da religião (PUC Goiás), mestre em letras e linguística (UFG) e mestrando em estudos teológicos (SPRBC)”. Além disso é um notório colaborador de longa data do Movimento *Escola sem Partido* (existe um link para o seu blog na página inicial do sítio eletrônico do movimento e sua página na rede social Facebook compartilha seus textos) e membro do grupo “professores contra a ideologia de gênero” (Espinosa & Queiroz, 2017, p. 56). O blog de Orley dedica-se especialmente a realizar uma patrulha sobre as temáticas trabalhadas nos livros didáticos e as questões de gênero e étnico raciais estão no topo das suas preocupações.

Orley insinua, no texto reproduzido acima, que o MEC estaria utilizando estratégias nazistas para desconstruir a família tradicional – ele parafraseia uma famosa citação atribuída ao Ministro da Propaganda nazista, Joseph Goebbels, segundo a qual uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade. O que parece incomodar especialmente o doutorando em ciências da religião é a presença de representações de “arranjos familiares de gays e lésbicas, com adoção de filhos” nos livros didáticos destinados aos/as alunos/as dos anos iniciais do fundamental. A imagem digitalizada de um exercício de múltipla escolha (ANEXO 1), que inicia o texto, pede que os/as alunos/as observem os desenhos feitos por outras crianças, que apresentam a representação de três arranjos familiares: uma família com só uma mãe e duas crianças; uma família mais extensa com diferentes pertencimentos étnico raciais; e uma família homoafetiva com duas mães e uma criança. O enunciado pedia “Com base nos desenhos, podemos dizer que:” e o gabarito era letra D “As famílias são diferentes umas das outras”. Qual prejuízo esse exercício poderia trazer a uma criança que cursa os anos iniciais do fundamental? Porque considerar essa atividade “ideologia de gênero”?

O termo “ideologia de gênero” foi cunhado para demonizar o debate sobre as questões de gênero e vem sendo usado para manipular politicamente o pânico moral que o mesmo ajuda a fomentar. Significados completamente infundados e absurdos têm sido articulados a este significante na discussão educacional, como: os/as professores/as estariam ensinando sexo nas escolas, transformando os jovens em gays e lésbicas e destruindo a “família tradicional brasileira”. Rogério Junqueira, no texto *‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?* (Junqueira, 2017), analisa a gênese des-

ta categoria política reacionária de forma extremamente competente. Meu objetivo no presente texto será realizar uma discussão educacional que permita compreender a operação de censura que o discurso reacionário pretende realizar no currículo escolar e suas consequências nefastas para a luta por uma educação democrática.

Luiz Antônio Cunha publicou em 2016 o livro *Projeto reacionário de educação* (2016), no qual ele defende a tese de que:

o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas (Cunha, 2016, p. 3).

Aproprio-me desta breve definição, apenas ampliando um pouco seu escopo ao falar de um discurso reacionário que impacta também a área educacional, além de outras, e se configura especificamente em alguns projetos de escola, como o autointitulado projeto “escola sem partido”<sup>1</sup>. Defendo que o discurso reacionário se constitui em uma articulação contingente de apropriações do (neo) liberalismo e de um (ultra)conservadorismo. No entanto, acho que a chave interpretativa do reacionarismo é importante especialmente para entender o impacto deste discurso no campo educacional. Os focos dos ataques promovidos pelo discurso reacionário coincidem justamente com os temas nos quais tivemos avanços em termos de políticas públicas educacionais nas últimas décadas, como a questão de gênero e das relações étnico-raciais. Além da “apologia à ‘ideologia de gênero’”, Orley José da Silva acusará os livros didáticos dos anos iniciais de fazerem doutrinação religiosa de Candomblé e Umbanda: “alunos de escolas públicas e privadas, inclusive confessionais, que estudarem com os livros didáticos do MEC para o triênio 2016/18, serão doutrinados sistematicamente no Candomblé e na Umbanda” (SILVA, 2016b). A imagem digitalizada de um desenho presente em um livro didático (Apêndice 2), que abre o texto desta segunda denúncia, nada mais é do que uma representação infantilizada de Xangô, acompanhado de uma legenda informativa. Por que essa imagem constitui um caso de doutrinação religiosa? No que ela difere de imagens similares da mitologia grega e romana? Esperamos que este texto auxilie na compreensão destas questões.

### **Educação Democrática em Contexto de Fortalecimento do Discurso Reacionário**

“Em sociedades democráticas, deveria haver uma discussão constante sobre os propósitos da educação, tanto em relação à educação pública quanto a privada” (Biesta, 2012, p. 817). Se concordarmos com Biesta, não pode existir uma definição única do que seria a educação democrática independente do lugar e do tempo vividos, mas um debate constante sobre a escola que queremos frente aos diferentes contextos. A proposta do autor é pensar alguns parâmetros que nos permitam discutir a complexidade do fenômeno educacional, especialmente frente ao impacto de uma cultura da mensuração que tenta igualar “a boa educação” ou a “educação de qualidade” a bons resultados em avaliações externas de larga escala. No entanto, Biesta estava mais correto do que podia imaginar ao falar da necessidade de uma discussão constante sobre os propósitos da educação, porque mesmo os parâmetros imaginados por ele não dão conta dos enormes retrocessos que vivemos no Brasil em um contexto de fortalecimento do discurso reacionário, ou de Onda Conservadora como intitulado por alguns/mas autores/as (Demier & Hoeveler, 2016).

Biesta, ao discutir a relação entre escola e democracia, imagina três concepções possíveis: *a*

<sup>1</sup> Para diferentes análises sobre o discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido” e o projeto homônimo, ver: Moura, 2016; Penna, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; Penna & Silva, 2016; Penna & Salles, 2017; Penna & Ferreira, 2018; Salles, 2017.

*educação para a democracia, a educação por meio da democracia e a educação democrática.* Nas duas primeiras concepções, existiria uma relação externa (de sucessão temporal) entre a escola e a democracia: a tarefa da escola seria preparar os/as alunos/as para viverem a democracia ao alcançarem a sua maioridade, depois de formados/as para tanto. Na concepção da *educação democrática*, a formação cidadã<sup>2</sup> se daria ao longo de toda a vida e a escola seria mais um espaço para oferecer experiências democráticas positivas e inserir processos reflexivos nas vivências políticas dentro e fora deste espaço. Notem que Biesta não imagina nenhuma concepção na qual não existe uma relação entre a escola e a democracia, entre a educação e a política, mas vivemos em uma sociedade na qual o discurso reacionário defende que professores/as são burocratas e, portanto, não são educadores/as, e que esta última é responsabilidade exclusiva da família e da religião. Projetos de lei que tentam negar a dimensão educacional da escola (como o “escola sem partido”) operam uma verdadeira ruptura entre educação e democracia. Frente a essas possibilidades nem sequer imaginadas pelo autor, fruto de um contexto de fortalecimento do discurso reacionário, precisamos reconfigurar as suas contribuições teóricas de maneira a torná-las mais potentes no enfrentamento dos novos desafios vividos.

A proposição teórica de Gert Biesta, apesar da necessidade desta reconfiguração, ainda oferece um referencial teórico importante para compreender os perigos do discurso reacionário no campo educacional e, especificamente, do projeto autointitulado “escola sem partido” como chave de leitura do fenômeno educacional (Penna, 2017a). Como os propósitos da educação devem ser alvo de uma discussão constante, o autor se propõe a delinear os parâmetros para orientar o debate. A educação geralmente desempenharia três funções:

Uma das funções mais importantes da educação – de escolas e outras instituições educacionais – reside na qualificação das crianças, jovens e adultos. Ela consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do mais específicos [...] ao mais geral [...]. A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e faz de uma forma específica. [...] A função de subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente (Biesta, 2012, p. 818-819).

O delineamento destas funções constitui uma contribuição importante para o debate sobre o “escola sem partido” porque permite que compreendamos como essa chave de leitura do fenômeno educacional atinge cada uma das três dimensões. Esta análise pode ser potencializada se discutirmos a relação entre estas três dimensões do fenômeno educacional. Eis a forma como Biesta pensa essa relação:

Uma resposta à pergunta sobre o que constitui uma boa educação deve, portanto, sempre especificar suas ideias sobre qualificação, socialização e subjetivação – mesmo no caso improvável de quisermos argumentar que apenas uma delas importa. Dizer que a questão do que constitui uma boa educação é uma questão composta não e sugerir que as três dimensões da educação podem e devem ser vistas como inteiramente separadas. E o contrário. Quando nos envolvemos com a qualificação, sempre também exercemos impacto sobre a socialização e a subjetivação. De forma semelhante, quando nos envolvemos na socialização, sempre o fazemos em relação ao conteúdo particular – e, assim, nós ligamos a função de qualificação – e teremos um impacto sobre a subjetivação. E quando nos envolvemos com a educação que põe a subjetivação em primeiro lugar, normalmente ainda o fazemos em

<sup>2</sup> O conceito em inglês é *civic learning*. Em textos anteriores traduzi como “formação cívica” (Penna, 2017b). No entanto, avalio hoje que esta é uma tradução muito literal e o termo “formação cidadã” captura melhor a proposta original na língua portuguesa.

relação ao conteúdo curricular particular e isso também sempre tem um efeito socializante. As três funções da educação podem, portanto, ser mais bem representadas na forma de um diagrama de Venn, isto é, como três áreas sobrepostas, e as questões mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais, por assim dizer (Biesta, 2012, p. 819-820).

As dimensões da educação não podem ser pensadas de maneira separada e Biesta sugere que elas podem ser representadas como um diagrama de Venn, no qual conjuntos se interpenetram e dão origem a várias áreas de interseção. É interessante notar, no parágrafo reproduzido acima, que a dimensão de qualificação é associada diretamente a “conteúdos curriculares particulares” e o autor nos seus textos problematiza de forma mais intensa a relação entre as dimensões de socialização e subjetivação. O grande problema que enfrentamos no contexto de fortalecimento do discurso reacionário no Brasil é a tentativa de restringir a educação à instrução, à transmissão de conteúdos. O fenômeno da escolarização seria reduzido à função da qualificação e, mesmo esta, seria compreendida de forma muito restrita, como uma atividade burocrática de instrução dos/as alunos/as através da transmissão de conteúdos, sem mobilizar valores ou falar de assuntos atuais. As dimensões da socialização e da subjetivação seriam explicitamente negadas, como algo que não é tarefa da escola. O nosso desafio seria, portanto, mostrar como é impossível qualificar alguém para fazer alguma coisa, sem impactar as dimensões de socialização e subjetivação do fenômeno educacional.

Minha proposta é entrar na dimensão de qualificação e entender a socialização e a subjetivação como duas lógicas conflitantes em tensão dentro da própria dimensão de qualificação. Para tanto, precisamos ampliar a compreensão de “conteúdos curriculares” como parte de discursos e reforçar como essas lógicas conflitantes atuam dentro deles. Todo processo de mobilização de conteúdos curriculares visando a qualificação dos/as estudantes para realizar qualquer tipo de atividade é discursivo: professores/as em diálogo com os saberes dos/as seus/uas alunos/as constroem o conhecimento em sala de aula. A proposta é que possamos compreender esses “conteúdos curriculares particulares” como objetos de discurso, mas, para tanto, precisaremos do auxílio de uma teoria do discurso. Utilizarei como referencial teórico as obras de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe em busca de uma definição de discurso e a discussão sobre identidade.

### **Lógicas Sociais da Diferença e da Equivalência e seu Processo de Subversão Mútua**

A teoria política do discurso proposta por Laclau e Mouffe situa-se no campo do pós-estruturalismo (Mendonça & Rodrigues, 2014; Lopes, 2012). Entender qual é a característica definidora do estruturalismo clássico e o denominador comum do movimento intelectual heterogêneo chamado de pós-estruturalismo torna-se um objetivo central para entender o processo de subversão mútua das lógicas sociais. Um dos pressupostos da linguística estrutural era que na linguagem não existiriam termos positivos, apenas diferenças. Para compreender o sentido do termo “professor/a”, eu teria que compreender o sentido dos termos “alunos/as”, “aula”, etc. “Este caráter puramente relacional e diferencial das identidades linguísticas significa que a linguagem constitui um sistema no qual nenhum elemento pode ser definido independentemente dos outros” (Laclau, 2007, p. 542). A questão é que se as identidades são apenas diferenças dentro de um sistema discursivo, nenhuma identidade pode ser plenamente constituída a menos que o sistema seja fechado. O estruturalismo clássico passou por uma série de reformulações que levaram ao movimento heterogêneo chamado de pós-estruturalismo e o denominador comum destas revisões foi colocar em questão a noção de totalidade fechada: experimentar com uma lógica de subversão das identidades relacionais que decorre da impossibilidade lógica da constituição de um sistema fechado (Laclau, 2007, p. 543-544). Esta lógica de subversão opera na da tensão entre lógicas sociais contraditórias:

Este é o ponto no qual muitos conceitos de análises clássicas – “centro”, “poder”, “autonomia”, etc. – podem ser reintroduzidos, se seu *status* for redefinido: todos eles são *lógicas sociais* contingentes que, como tais, adquirem sentidos em contextos conjunturais e relacionais precisos, onde serão sempre limitadas por outras lógicas – frequentemente contraditórias; mas nenhum delas tem validade absoluta, no sentido de definir um espaço ou momento estrutural que, por sua vez, não poderia ser subvertido. É, portanto, impossível chegar a uma teoria do social com base na absolutização de qualquer destes conceitos (Laclau & Mouffe, 2015a, p. 223).

A proposta não é inverter uma lógica essencialista e substituí-la pelo seu oposto. Não se trata de uma negação absoluta dos conceitos das análises sociais prévias, mas da sua subversão graças a uma redefinição do seu status. Conceitos que antes eram tratados como fundamentos da teoria social têm seus status redefinidos como lógicas sociais. Estas lógicas sociais têm seus efeitos limitados por outras lógicas contraditórias, em um processo de subversão mútua. A subversão pode ser definida da seguinte maneira:

A própria possibilidade dessa análise resulta do que foi dito anteriormente: a operação social de duas lógicas incompatíveis não consiste numa anulação pura e simples de seus respectivos efeitos, mas num conjunto específico de deformações mútuas. É isso que entendo por subversão. Como se cada uma das lógicas incompatíveis pressupusesse uma total operação que a outra está negando, como se tal negação levasse a uma subversão descritível da estrutura interna de cada uma delas. Ao analisar esses efeitos subversivos, não estamos presenciando o surgimento de algo totalmente novo que deixa ambas lógicas para trás, mas antes um afastamento sistemático daquilo que de outra forma seria sua plena operação (Laclau, 2011, p. 32)

A subversão acontece quando duas lógicas sociais contraditórias impedem as suas respectivas operações plenas através de deformações mútuas. A questão é como essa compreensão da subversão pode nos ajudar a entender a subversão das posições diferenciais que decorre da impossibilidade da constituição de um sistema fechado. O conceito que operava como um fundamento no estruturalismo era o de diferença – então ele deve se converter em uma lógica social e ser subvertido pela lógica da equivalência com relação à qual é incompatível:

Como ocorre esta subversão? Como vimos, a condição para a presença plena é a existência de um espaço fechado onde cada posição diferencial é fixada como um momento específico e insubstituível. Logo, a primeira condição para a subversão deste espaço, para o impedimento do fechamento, é que a especificidade de cada posição deve desaparecer. É neste ponto que nossas considerações sobre a relação de equivalência adquirem toda sua relevância. Tomemos um exemplo. Num país colonizado, a presença do poder dominante é evidenciada diariamente através de uma variedade de conteúdos: diferenças de vestimenta, de linguagem, de cor da pele, de costumes. Uma vez que cada um destes conteúdos é equivalente aos outros em termos da sua comum diferenciação do povo colonizado[...] uma relação de equivalência que absorvadas as determinações positivas do colonizador em oposição ao colonizado, não cria um sistema de posições diferenciais positivas entre os dois, simplesmente porque dissolve toda positividade: o colonizador é discursivamente construído como o anticolonizado. Em outras palavras, a identidade torna-se puramente negativa. É porque não se pode representar uma identidade negativa de forma direta – ou seja, positivamente – que ela só pode ser representada indiretamente, através de uma equivalência entre seus momentos diferenciais (Laclau & Mouffe, 2015a, p. 205-206).

A lógica da diferença opera no sentido do fechamento do espaço e na consequente fixação de todas posições relacionais e positivas. A lógica da equivalência opera no sentido contrário, do cancelamento das diferenças através da sua referência comum a algo externo e negativo. Uma vez compreendida a dinâmica das lógicas sociais da diferença e da equivalência e seu processo de subversão mútuo, falta entender como essas lógicas se aplicam às práticas políticas e a constituição das iden-

tidades coletivas.

### Reconfigurando a Qualificação, Socialização e Subjetivação dentro da Teoria Política do Discurso

A teoria política do discurso proposta por Laclau e Mouffe constitui um referencial teórico potente para a análise do social. Para tanto, precisamos compreender que toda estrutura discursiva possui um caráter material que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico. É uma abordagem que visa romper a “dicotomia clássica entre um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, e um discurso que consiste na pura expressão do pensamento” (Laclau & Mouffe, 2015a, p. 181). O discurso reacionário tem uma materialidade muito concreta quando, por exemplo, a prefeitura da cidade de Ariquemes (RO) decide ordenar que sejam arrancadas todas páginas dos livros didáticos distribuídos que contenham “ideologia de gênero” (PORTAL UOL, 2017) Por uma ação do Ministério Público de Rondônia, o prefeito foi impedido de arrancar as páginas que tratavam de diversidade familiar, mas este caso mostra a materialidade do discurso, do qual as ações fazem parte. A própria possibilidade da percepção, do pensamento e da ação vai depender da estruturação de campos discursivos que preexistem à qualquer facticidade imediata (Laclau, 2007, p. 541). Os objetos são construídos discursivamente (o que não implica em negar a sua existência), assim como os conteúdos curriculares. A proposta é que pensemos as salas de aula como espaços discursivos, as diferentes matérias escolares como formações discursivas e os conteúdos curriculares particulares (que compõem a dimensão de qualificação) como elementos articulados nestes discursos. Se a própria possibilidade da percepção e da ação dependem da estruturação de campos discursivos e Biesta propõe que a qualificação seja entendida como o propiciar aos/as alunos/as conhecimentos que os possibilitem fazer algo (do sentido mais restrito ao mais amplo), toda troca discursiva realizada dentro das escolas envolve a dimensão da qualificação. O grande desafio é entender como as lógicas sociais da socialização e da qualificação operam dentro do currículo entendido como prática de significação.

A proposta teórica de Laclau tem como menor unidade de análise não os grupos sociais (isso implicaria em entender esses grupos como já constituídos), mas as demandas sociais construídas discursivamente. O conceito de demanda em inglês carrega uma ambiguidade de significado que é útil para a análise:

Então que são essas unidades menores das quais nossas análises devem começar? Nossa linha guia será a categoria de “demanda” como a forma elementar na construção das relações sociais. A palavra “*demand*” é ambígua no Inglês: ela tem, por um lado, o sentido de *solicitação* e, por outro, o sentido mais ativo de *impor* uma solicitação – uma exigência – a outra pessoa (como em “exigir uma explicação”). Em outras línguas, como o Espanhol, existem palavras diferentes para os dois sentidos: a palavra que corresponde ao nosso segundo sentido seria *reivindicación* (Laclau, 2005, p. 35, tradução nossa).

Podemos pensar em uma comunidade que não tem acesso a educação no seu território: diferentes pessoas podem articular-se em torno da demanda pela construção de escolas. Essas pessoas articular-se-ão solicitando uma solução para o problema às autoridades locais. Neste caso, temos uma demanda que inicialmente se coloca apenas como uma solicitação e, se ela for atendida, o problema se encerra por aí. Caso contrário, essas pessoas podem perceber que outras pessoas não tiveram suas demandas por segurança pública, saneamento básico e etc. ouvidas e o sistema institucional apresenta uma inabilidade em absorver essas demandas de modo *diferenciado* (cada uma isolada). Uma relação de *equivalência* começa a se estabelecer entre elas e vai se abrindo um abismo cada vez maior entre o sistema institucional e as pessoas que se identificam com essas demandas. Essa fronteira interna leva a uma “dicotomização do espectro político local através de uma cadeia equiva-

lente de demandas não atendidas” (Laclau, 2013, p. 124). As *solicitações* se transformam em *reinvindicações*. Nesta breve descrição, vemos as lógicas da diferença e da equivalência operando como duas maneiras distintas de construir o social:

Pois bem: uma demanda atendida não permanece isolada. Ela está inscrita numa totalidade institucional/diferencial. Temos assim duas maneiras de construir o social: seja por meio da afirmação de uma particularidade – no caso, uma particularidade de demandas – cujas únicas ligações com outras particularidades são de natureza diferencial (como vimos, nenhum termo positivo apenas diferenças) ou por meio de uma rendição parcial da particularidade, enfatizando tudo o que as particularidades possuem em comum no plano da equivalência. O segundo modo de construção do social envolve, como sabemos, estabelecer uma fronteira antagônica, o que o primeiro modo não faz. Denominei *lógica da diferença* o primeiro modo de construir o social, e o segundo, *lógica da equivalência* (Laclau, 2013, p. 129).

A lógica da diferença aponta para imanência social institucionalizada, que pressupõem que não há divisão social e que toda demanda pode ser satisfeita de uma forma administrativa e sem a emergência de antagonismos. A lógica da equivalência já pressupõe que a administração do status quo não dá conta de todas as demandas sociais e que essas demandas frustradas criam uma cadeia de equivalência que divide o social de forma antagonística contra o poder institucionalizado (Laclau, 2005, p. 36-37).

É bastante interessante notar o paralelo existente entre as dimensões da socialização e da subjetivação no fenômeno educacional segundo Biesta e as lógicas sociais da diferença e da equivalência na teoria política do discurso proposta por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau. A dimensão da socialização remeteria às formas através das quais as crianças e os jovens tornam-se membros e parte de ordens sociais e são inseridos em modos de fazer e ser. A lógica da diferença opera na tentativa de fechamento de um espaço social e fixação das diferentes identidades relacionais, reforçando a administração de uma ordem institucionalizada e sem divisões sociais que implicam em relações antagônicas. Ambas apontam para a manutenção das ordens sociais existentes.

O paralelismo parece enfraquecer ao tratarmos da subjetivação e da equivalência, mas argumentarei que esta é uma primeira impressão enganosa. A subjetivação remete ao tornar-se sujeito, aos modos de ser e agir que inovam com relação aos padrões existentes. Biesta propõe que operemos com uma concepção política da pessoa democrática, na qual a subjetividade não é vista como um atributo dos indivíduos, mas como uma qualidade da interação humana. A subjetividade (capacidade de agir) só é possível quando os outros também podem agir – então nem toda situação social se enquadra nesta caracterização. A condição da democracia ideal é que todos possam tomar parte na condução dos assuntos coletivos e possamos viver e aprender uns/mas com os/as outros/as. A equivalência opera quando o caráter diferencial das identidades é subvertido em uma referência comum a algo externo e negativo. Para compreender o paralelo entre a dimensão da subjetivação e a lógica da equivalência, precisamos falar sobre o princípio da equivalência democrática.

### **O Princípio da Equivalência Democrática e Combate à Opressão**

Nossa sociedade está permeada de relações de subordinação, nas quais um agente é sujeito às decisões de outrem, e essas relações muitas vezes são naturalizadas. O antagonismo permite que essa subordinação seja construída como uma relação de opressão, considerada ilegítima por aquele que está sujeito às vontades de outrem:

O antagonismo só pode emergir na medida em que o caráter diferencial positivo da posição de sujeito subordinada é subvertido. “Servo”, “escravo” etc., não designam

em si posições antagonísticas; somente em termos de uma diferente formação discursiva, tal como “os direitos inerentes a todo ser humano”, é que a positividade diferencial dessas categorias pode ser subvertida e a subordinação construída como opressão. Isso significa que não existe relação de opressão sem a presença de um “exterior” discursivo a partir do qual o discurso da subordinação possa ser interrompido (Laclau & Mouffe, 2015a, p. 237).

Imaginemos uma jovem, que aprendeu no seu cotidiano familiar, seja através de conversas com os seus pais ou através da observação da dinâmica das relações na sua casa, que as mulheres devem se submeter às decisões dos homens. Essa relação de subordinação feminina era naturalizada por ela dentro daquela formação discursiva. Na sua escola, ela tem contato com um outro discurso de defesa dos direitos humanos, que prega a igualdade de todos independente de sua identidade de gênero ou orientação sexual. O acesso a essa nova formação discursiva dos direitos humanos a possibilita a questionar a subordinação das mulheres aos homens e perceber essa relação como ilegítima e, portanto, de opressão. Os pais podem educar os seus filhos de acordo com seus valores, mas não podem impedir que eles tenham conhecimento dos direitos humanos nas escolas. As jovens, tendo acesso à educação familiar e escolar, podem fazer as suas escolhas. Mas, o deslocamento causado pelo imaginário igualitário ainda não é o suficiente para definir o princípio da equivalência democrática:

Esta modificação no estatuto de certos conceitos, que transforma em lógicas sociais o que anteriormente eram fundamentos, permite-nos compreender a variedade de dimensões em que se baseia uma política democrática. Ela nos permite, antes de mais nada, identificar com precisão o sentido e os limites do que podemos chamar de “princípio da equivalência democrática”. Podemos especificar o sentido, porque se torna claro que o mero deslocamento do imaginário igualitário não é o suficiente para produzir uma transformação na identidade dos grupos sobre os quais opera esse deslocamento. Com base no princípio da igualdade, um grupo corporativamente constituído pode exigir seus direitos à igualdade com outros grupos; porém, na medida em que as demandas de vários grupos são diferentes e em muitos casos incompatíveis entre si, isto não leva a equivalência real alguma entre as demandas democráticas. Em todos os casos em que a problemática do individualismo possessivo é mantida como a matriz da produção da identidade de diferentes grupos, este resultado é inevitável. Para haver uma “equivalência democrática” é preciso algo mais: a construção de um novo “senso comum” que modifique a identidade dos diferentes grupos, de tal maneira que as demandas de cada um sejam articuladas equivalencialmente com as dos outros – nas palavras de Marx, “...o livre desenvolvimento de cada um deve ser a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Laclau & Mouffe, 2015a, p. 272-273)

O princípio da equivalência democrática inclui o deslocamento causado pelo imaginário igualitário, mas só ele não basta, caso contrário cada grupo poderia apenas lutar pela concretização das suas demandas individuais independente das outras lutas. Para a equivalência democrática é necessária a criação de um “senso comum” que altere a identidade dos grupos que se articulam em uma luta comum: não se trata simplesmente de uma aliança entre interesses isolados, mas uma mudança na identidade dos próprios grupos. A luta de um grupo não pode ser feita às custas de outras lutas – essa é a condição para as lutas contra a ordem instituída se tornem verdadeiramente democráticas. Daí advém a ideia de “direitos democráticos”, que são direitos que só podem ser exercidos coletivamente e que supõe a existência de direitos iguais para todos/as.

A equivalência opera quando o caráter diferencial das identidades é subvertido em uma referência comum a algo externo e negativo. Uma relação de subordinação, que em determinada formação discursiva é naturalizada, torna-se o lugar de um antagonismo quando um outro discurso que reforça o imaginário igualitário possibilita a percepção do caráter ilegítimo dessa relação que passa a ser significada como de opressão. No entanto, o princípio da equivalência democrática leva a uma mudança nas identidades dos grupos sociais articulados na luta contra a opressão: uma solidarie-

dade entre essas lutas através da ideia de direitos democráticos. Os paralelos com a concepção política da pessoa democrática característica da dimensão de subjetivação são óbvios. A subjetividade (capacidade de agir) só é possível quando os/as outros/as também podem agir – não é qualquer situação social que se enquadra nesta descrição. Assim como não é qualquer deslocamento causado pelo imaginário igualitário que pode ser chamado de democrático, mas só quando há uma mudança nas identidades dos diferentes grupos no sentido da defesa de direitos democráticos que só podem ser exercidos coletivamente.

### Repensando a Socialização e a Subjetivação como Lógicas Sociais Opostas

A mudança principal na proposta de Gert Biesta seria repensar a relação entre as dimensões do fenômeno educacional. O autor propõe que pensemos a relações entre elas como um diagrama de Venn: três conjuntos com suas interseções. Laclau e Mouffe trabalham com uma mudança no estatuto epistemológico dos conceitos utilizados nas análises sociais: eles deixam de ser percebidos como *fundamentos* e passam a ser entendidos como *lógicas sociais* que se subvertem mutuamente (uma impede a plena constituição da outra, deformando seus efeitos). Entender a socialização e a subjetivação como fundamentos, nos levaria a percebê-las como forças opostas – uma tendendo a anular a outra em caso do seu fortalecimento. Se a socialização prevalecesse, as forças de padronização e manutenção do status quo inviabilizariam o espaço para que os/as jovens se tornassem presença em sala de aula, para que iniciassem algo novo. Se a subjetivação fosse privilegiada, todas representações sociais seriam subvertidas e haveria apenas espaço para o novo. Qual seria a diferença se pensássemos a socialização e a subjetivação como lógicas sociais em movimento se subversão mútua?

Pensar a socialização como uma lógica social implicaria em compreendê-la não necessariamente na manutenção das formas de ser e agir hegemônicas em uma sociedade, mas potencialmente como também uma desconstrução destas formas. Seria pensar quais representações sociais são mobilizadas nos currículos escolares, inclusive as contra-hegemônicas. “A educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e faz de uma forma específica”. A própria socialização poderia ser encaminhada no sentido de uma maior representatividade, incluindo representações de grupos oprimidos e marginalizados, ou de uma exclusão e representação apenas de padrões hegemônicos. Em ambos casos, a socialização impactaria a subjetivação. Primeiro, é importante reafirmar que o controle total da subjetividade dos/as jovens é impossível. As diferentes configurações curriculares podem tentar reduzir ao máximo o espaço para que os/as alunos/as se manifestem na sua novidade e fujam dos padrões, mas mesmo a escola mais ditatorial não consegue esse controle total da subjetividade. Dito isso, as configurações curriculares podem tentar reduzir ou ampliar o espaço para a subjetivação e isso tem a ver com a socialização. As lógicas sociais subvertendo uma a outra. Se a socialização é direcionada no sentido de uma maior representatividade, mais jovens podem se ver representados/as e vão ter espaço para se manifestarem nas suas especificidades. E mesmo no caso desta maior representatividade da socialização, os/as jovens ainda podem subverter essas representações e criar o novo mundo.

Vejamos como essa relação de subversão se daria. Devemos pensar as salas de aula como espaços discursivos, as diferentes matérias escolares como formações discursivas e os conteúdos curriculares particulares (que compõem a dimensão de qualificação) como elementos articulados neste discurso. A lógica da socialização (diferença) opera na escolha das representações que serão mobilizadas nestes discursos: essas representações fixam sentidos dos elementos que constituem a nossa vida social. A lógica da subjetivação (equivalência) opera quando há a ruptura com esses sentidos fixados e a tentativa de renegociá-los. É importante dizer que essa renegociação de sentidos não pode se dar com base em apenas uma demanda, mas incorporar em conjunto todas essas lutas, e ela ocorre

em vários espaços discursivos: das disputas pela elaboração de políticas públicas aos debates em sala de aula. Esses sentidos fixados podem naturalizar relações de subordinação e o princípio da equivalência democrática leva ao seu questionamento e ao fortalecimento de uma cultura democrática que modifica todas as identidades no sentido da defesa dos direitos democráticos. Desta forma, a lógica da subjetivação impede a fixação plena dos sentidos pela lógica da socialização e sempre direciona as representações escolhidas para a direção de uma maior representatividade. E a socialização quando se torna mais democrática e representativa pode auxiliar a subjetivação dos/as alunos/as, quando traz representações que questionam as exclusões que ocorrem na sociedade

Agora podemos usar essa reflexão teórica para compreender os impactos do discurso reacionário no fenômeno educacional e para repensar as características de uma proposta de educação democrática. No discurso reacionário, a dimensão da socialização seria explicitamente negada (o/a professor/a é um/a burocrata, que transmite conteúdos sem mobilizar valores ou falar da realidade dos/as alunos/as), mas obviamente esta seria apenas uma tentativa de negar a seletividade do conhecimento escolar, naturalizando algumas representações e criminalizando outras (especialmente vinculadas às temáticas “gênero” e “relações étnico-raciais”). O mesmo aconteceria com a negação da subjetivação, ocultando uma tentativa de controle das subjetividades e a redução do espaço para que os/as jovens manifestassem na sua individualidade. É exatamente o que faz o doutorando em ciências da religião, Orley da Silva, ao acusar os livros de doutrinação religiosa de candomblé e umbanda e de ideologia de gênero. O discurso reacionário procura eliminar, do currículo escolar, a representatividade, e o espaço para a manifestação dos/as jovens, que são características de uma educação democrática.

## Referências

- Biesta, G. (2012) A boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), set./dez.
- Cunha, L. A. (2016) *O projeto reacionário na educação*. Acesso em 16/01/2018, de: [http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd\\_livro.pdf](http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf).
- Demier, F. & Hoeveler, R. (org.) (2016) *A onda conservadora*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Espinosa, B R. S. & Queiroz, F. B. C. (2017) Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: Frigotto, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Junqueira, R. (2017) ‘Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?. In: Ribeiro, P. R. C. & Magalhães, J. C. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio grande: Ed. da FURG.
- Laclau, E. (2005) Populism: What’s in a Name?. In: Panizza, F. (org.). *Populism and the mirror of democracy*. New York: Verso.
- Laclau, E. (2007) Discourse. In: Goodin, R. E. & Pettit, P. (orgs.). *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Laclau, E. (2013) *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2015a). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical*. São Paulo: Intermeios.

- Laclau, E. & Mouffe, C. (2015b) Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: Lopes, A. C. & Mendonça, D. de (orgs.) *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume.
- Lopes, A. C. (2012) Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de pesquisa*. 42(147), set./dez, p. 700-715. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>
- Mendonça, D. & Rodrigues, L. P. (orgs) (2014) *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moura, F. P. de (2016) “*Escola Sem Partido*”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Penna, F. de A. (2016a) O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, p. 93-100.
- Penna, F. de A. (2016b) Programa "escola sem partido": uma ameaça à educação emancipadora. In: Gabriel, C. T.; Monteiro, A. M.; Martins, M. L. B. (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, p. 43-58.
- Penna, F. de A. (2017a) O escola sem partido como chave do fenômeno educacional. In: Frigotto, G. (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP UERJ.
- Penna, F. de A. (2017b) ‘Escola sem partido’ como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: Machado, A. R. de & Toledo, M. R. de A. (orgs.) *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez ANPUH-SP.
- Penna, F. de A. & Ferreira, R. de A. (2018) O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola sem Partido. In: Almeida, J. R. De & Meneses, S. (orgs.) *História Pública em Debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz.
- Penna, F. & Salles, D. da C. (2017) A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: Muniz & Leal (orgs.). *Arquivos, documentos e ensino de história: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE.
- Penna, F. de A. & Silva, R. da C. A. da. (2016) As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: Mauad, A. M.; Almeida, J. R. de & Santhiago, R. (orgs.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz.
- Portal UOL. (2017) RO: Prefeito vai tirar páginas de livros que falem de ideologia de gênero. Acesso em: 13/05/2018, de <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/01/24/prefeito-decide-tirar-paginas-de->

[livros-que-falem-sobre-ideologia-de-genero.htm](#).

Salles, D. (2017) A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. *Revista Aleph*, XIV (28), Julho, p. 64-87.

Silva, O. J. (2016a) MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vem com ideologia de gênero. Acesso em: 13/05/2018, de [deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/01/mec-nao-desiste-livros-de-2016-para.html](http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/01/mec-nao-desiste-livros-de-2016-para.html)

Silva, O. J. (2016b) Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. Acesso em: 13/05/2018, de: [deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html](http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html).

*Recebido em: 05/06/2018*

*Aprovado em: 08/11/2018*

## ANEXO 1

Imagem (digitalizada de um livro didático) que ilustra a primeira denúncia (SILVA, 2016a)

• Reconhecer diferentes formas de estrutura familiar.

**2. VEJA OS DESENHOS QUE TRÊS CRIANÇAS FIZERAM PARA REPRESENTAR SUAS FAMÍLIAS.**



The image shows three drawings of families. The first drawing on the left shows a mother, a father, and two children. The second drawing in the middle shows a grandfather, a father, a mother, and two children. The third drawing on the right shows a mother, a father, two children, and a dog. The word 'criança.' is written above the third drawing. The text 'ILUSTRAÇÕES: DAVIDSON FRANÇA' is written vertically on the right side of the drawings.

• COM BASE NOS DESENHOS, PODEMOS DIZER QUE:

**A) TODAS AS FAMÍLIAS SÃO FORMADAS POR PAI, MÃE E FILHOS.**

**B) OS AVÓS E OS TIOS NUNCA PODEM MORAR NA MESMA CASA.**

**C) TODAS AS FAMÍLIAS TÊM O MESMO NÚMERO DE FILHOS.**

**x D) AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES UMAS DAS OUTRAS.**

A questão permite avaliar a habilidade de ler imagens, no caso desenhos feitos por crianças em que não só a família nuclear está representada, mas diversas formas de composição familiar, e reconhecer que a diversidade caracteriza a estrutura familiar da atualidade.

60

## ANEXO 2

Imagem (digitalizada de um livro didático) que ilustra a segunda denúncia (SILVA, 2016b).



Xangô, deus do trovão e da justiça.  
O símbolo desse orixá é um machado  
de duas lâminas, chamado oxé. Esse  
machado representa a justiça.