



A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Amanda Marques de Carvalho Gondim ¹

RESUMO

O artigo faz uma reflexão acerca do conceito de identidade nacional no contexto da educação formal. Conceituar identidade nacional por vezes se aproxima do senso comum a partir da compreensão de alguns elementos culturais presentes na sociedade e apropriado por determinados grupos. O objetivo é apresentar o sentido dado pela educação formal ao conceito de identidade nacional brasileira. A afirmação de um discurso com base nas tradições culturais do povo brasileiro leva à aproximação com o enunciado religioso. Foucault e Elias encontram aproximações teóricas nesse sentido, principalmente na percepção dos diversos ângulos percorridos em uma pesquisa para o entendimento dos mecanismos sociais e da sociedade como algo em constante mudança. A metodologia utilizada é a análise de documentos publicados pelo Ministério da Educação em dois momentos, 1984 e 2017. Os documentos de 1984 foram dois boletins da Comissão Nacional de Moral e Civismo, responsável pela Educação Moral e Cívica, e o de 2017 foi a Base Nacional Comum Curricular, na área de conhecimento do Ensino Religioso. Encontra-se em ambos a importância de um ensino voltado para a moralidade e religiosidade, considerados importantes na educação formal. O resultado é a permanência de uma afirmação no espaço da educação formal no qual o processo não planejado de unicidade religiosa, assim se torna, por meio da interdição.

Palavras-chave: Identidade nacional, Educação formal, Comissão nacional de moral e civismo, Interdependência, Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

O conceito de identidade nacional ocorre por meio de uma construção social e a educação aparece na condição de espaço para formação e afirmação nas gerações mais jovens da sociedade. Souza (2017, p. 10) considera que a identidade nacional brasileira foi forjada a partir de Gilberto Freyre, no sentido de compartilhamento por todos os brasileiros do seu significado. Isso só foi possível a partir de um sentimento “que permitisse algum ‘orgulho nacional’ como fonte de solidariedade interna”. Gondim (2017) afirmou que a escola brasileira dos anos 1960 e 1970 buscou elementos similares aos já apontados por Gilberto Freyre, considerando a origem da nacionalidade no episódio das batalhas dos Guararapes, ocorrido no século XVII, quando o país ainda era colônia de Portugal.

A identidade é objeto de várias ciências, embora tenha tido maior inquietação nas salas de aula principalmente com o advento de debates sobre multiculturalismo. Um ponto em comum ocorre na maioria deles: a identidade é uma construção social e se relaciona com o ambiente onde o indivíduo está inserido (SILVA; SILVA, 2006). Assim, a identidade

¹ Doutora em Educação, amcgondim@gmail.com.



nacional ocorre com a correlação de identificação a um passado comum das diferentes pessoas que vivem na sociedade. É por meio dessa aproximação em torno da ideia de um passado comum que um país encontra discursos na formação educacional para a afirmação e existência do povo.

Nas escolas brasileiras do século XX, a história que promoveu uma identidade nacional possuía caráter acrítico. Desse modo, a formação de uma cidadania brasileira ocorria nos moldes positivistas de demonstração de fatos e personagens escolhidos pela elite para representar o que significava ser brasileiro. O relatório da UNESCO de 1996 trouxe como um dos subtemas a educação cívica. Nele, consta que “o sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel” (UNESCO, 1998, p. 60). A ação cívica corresponde ao envolvimento do educando nas etapas do seu processo de aprendizagem, de forma crítica e democrática.

Durante muito tempo na educação brasileira foi pautada numa doutrina de segurança nacional, compreendendo principalmente no ensino de ideias consideradas não subversivas. Tudo que parecia conjurar contra a identidade nacional poderia ser considerado subversivo. Assim, os principais elementos afirmados como pedra fundamental da nação brasileira não deveriam ser questionados ou mesmo debatidos.

O processo de redemocratização brasileira trouxe à tona a discussão de como ensinar cidadania para a formação integral do estudante. A identidade nacional passa a ser um viés desse debate, pois traz consigo os conceitos basilares da construção do cidadão, em seus valores e preceitos. Problematizar como a ideia de nacionalidade vem sendo promovida no ambiente escolar é necessário para avançarmos em um dos vieses mais importantes da educação. Entender qual o papel da educação na identidade nacional e como ela se apresenta nesse processo faz-se mister para desenvolvermos ainda mais uma educação voltada para a participação social, sem desconsiderar o sentido ao qual o indivíduo encontra-se inserido.

METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado foi a análise de dois boletins elaborados pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) no ano de 1984, publicados e divulgados pelo Ministério da Educação. O segundo documento foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente a área de Ensino Religioso (ER), publicada pelo Ministério da Educação no ano de 2017. Os dois boletins encontram-se na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. O primeiro foi publicado para os meses de janeiro a junho e o segundo, de julho a



dezembro de 1984, em pleno processo de reabertura democrática. A BNCC encontra-se no site do Ministério da Educação, na internet, de fácil acesso a qualquer pesquisador.

Os primeiros documentos foram elaborados em um período de reabertura democrática na política brasileira e encontram uma maneira de divulgar as atividades realizadas em todo o país no âmbito da Educação Moral e Cívica (EMC). Com isso, corrobora a ideia de manutenção da cultura nacional por meio de discursos e práticas a serem copiadas nas salas de aula do Brasil. A BNCC, finalizada e divulgada em 2017 como resultado de um debate que ocorreu desde a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CF de 1988), representou a principal diretriz a ser seguida pelas escolas de todo país. Em sua introdução, menciona ser um documento norteador das “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7) a serem desenvolvidas no processo educacional. Inserir uma área, de ensino religioso, como algo a ser ensinado e aprendido no decorrer dos 9 anos do ensino fundamental merece, no mínimo, uma reflexão sobre sua função na formação cidadã. Considerar a importância do ensino religioso no país, figurada como um parágrafo na CF de 1988, é não menosprezar o papel da religião na afirmação da identidade nacional. O ensino religioso ressurge como afirmação de “parte integrante da formação básica do cidadão” (BRASIL, 1997) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por esse motivo tratada na elaboração e afixada na condição de área pela BNCC.

Na análise do discurso, o que se procurou nos documentos foi a aproximação entre o que se entendia por identidade nacional em contraponto ao que se considerava diversidade cultural. Tendo sido a comissão um órgão do governo federal responsável pelo que deveria ser ensinado a partir da moral e bons costumes brasileiros, suas publicações produziram e reproduziram as atividades realizadas nas escolas brasileiras dos anos 1970 e 1980. Do mesmo modo, ao elaborar a BNCC em 2017, procura-se direcionar os discursos a serem reproduzidos na educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Elias (2006) desenvolveu uma teoria dos processos sociais considerando um diagnóstico e explicação de tendências de longo prazo não planejadas. Apesar disso, devem ser organizadas e orientadas a partir do desenvolvimento das estruturas de sociedade e personalidade. Para tanto, deve-se desconstruir na sociologia que ela represente uma análise de curto prazo da sociedade, relegando o longo prazo à história. Desse modo, não é possível



compreender aspectos do nosso dia a dia promovidos a partir de processos não planejados de longa duração temporal.

Sua teoria procurou mostrar que o pensamento humano é desenvolvido por meio da convivência humana e, como reflexo, a sociedade humana desenvolve-se com esse contato. Assim, “a sequência de tipos de pensamento repousa na sequência de etapas do desenvolvimento da sociedade” (ELIAS, 2006, p. 198). Com isso, ampliou a singularidade dos seres humanos para algo que inclui o relacionamento de uns com outros “e, com isso, também sua corporalidade, a necessidade de se sustentar e de trabalhar para esse fim” (ELIAS, 2006, p. 198).

Então, qual o papel da sociologia, na perspectiva de Elias? “Pesquisar e estudar tais estruturas de interdependência e processos” (ELIAS, 2006, p. 204). Deve-se partir da ausência de atos meramente voluntários de seres individuais. É comum atribuir a resultados naturais elementos provocados pela ação humana na natureza. Um exemplo dado por ele é o da poluição na atmosfera, excluindo o debate acerca da sociedade que a produziu; assim como as armas de guerra são um problema das ciências sociais, o é o da poluição atmosférica.

O que se entende por desenvolvimento é atribuído nas ciências sociais europeias apenas às sociedades “menos desenvolvidas”, pois há uma observação em Elias de que os países europeus “desenvolvidos” possuem uma “história”, como se tivessem chegado a um ponto de irreversibilidade. Mas isso é visto como preocupante por parte de Elias, pois considera a observação dessas pessoas acerca da própria história de maneira linear, como um caminho a ser seguido e que, ao chegar no estágio final, não haveria mudanças.

Compete à teoria da civilização trazer “o problema das mudanças de longo prazo das estruturas da sociedade e das estruturas da personalidade” (ELIAS, 2006, p. 207). Para tanto, é importante desvencilhar-se do pensamento de linearidade, compreendendo o processo civilizador como algo que corresponde à sua compreensão em um dado momento, mas que não significa algo melhor ou pior com o passar do tempo. Existe uma forte aproximação entre a história e a sociologia, embora a primeira possua resistência em afirmar que a história estudada seja a história das sociedades. Por sua vez, a sociologia tem-se preocupado com recortes menores, embora buscando elaborar afirmações de longa duração. Provoca, assim, uma dicotomia, reservando à história o papel de pesquisar o passado e à sociologia, o presente; a sociedade é apresentada pela ciência, portanto, como algo que não possui conexão com o indivíduo.

Essa aparente “confusão” entre as duas ciências depende inclusive do estágio de desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridas. Um exemplo citado é a concepção de



materialismo histórico, cuja teoria envolve passado, presente e futuro, sem deixar de ser considerado histórico. Importante lembrar que o percurso metodológico que levou o historiador a proferir afirmações em um dado contexto, podem em outro momento deixar de ser levado em consideração. Isso ocorre porque “a perspectiva pessoal a partir da qual a narrativa foi escrita mudou de acordo com as transformações nas questões do dia” (ELIAS, 2006, p. 214).

A pergunta é: que transformações são essas que implementam modelos e formas de percepção que alteram a sociedade? Não se trata de julgar se são boas ou ruins, mas entendê-las para explicá-las. Apenas após concluída essa etapa é que seremos capazes de analisar quais sociedades produziram modelos com mais ou menos vantagens para a humanidade. Deve-se ter muita atenção ao realizar e observar planejamentos de curto prazo nos seus reflexos não-planejados de longo prazo. A ausência de conexão nas pesquisas gera um imediatismo que, para Elias, não corresponde a uma compreensão mais clara do acontecimento social.

O processo de especialização funcional pode ser considerado como algo que faz parte desses acontecimentos “não planejados”. Na divisão social das funções, cada vez mais diversificada e complexa na sociedade ocidental, há algo que se direciona para uma dada configuração. Quanto mais desenvolvida é a sociedade, maior o número de especialidades e nomações das atividades realizadas individualmente.

Como resultado da evolução industrial, podemos apresentar a existência de mais nomenclaturas para as funções do que em qualquer outro momento da história das sociedades. Na academia essa situação não está diferente. Com o esforço cada vez maior em se especializar nos diversos ramos científicos, os cientistas findam por se individualizar ao ponto de não considerar a interdependência inerente ao próprio convívio em sociedade e as produções intelectuais que antecedem ao conhecimento científico desenvolvido por pessoas individuais. Embora esse acontecimento ocorra em menor proporção nas ciências físicas do que nas humanas.

No caso específico da sociologia, Elias concorda que “desenvolvem-se atualmente mais e mais especializações, cujos representantes com frequência esforçam-se na busca de uma teoria geral da sociedade da perspectiva de seu domínio particular” (ELIAS, 2006, p. 222). Como resultado, as dificuldades de comunicação. Outro aspecto não planejado pelas sociedades diz respeito ao comportamento humano do que é permitido ou proibido em uma dada configuração social.



Quanto a isso, Foucault (2008) traduz na *Ordem do discurso* como as interdições. O conceito de interdição é considerado por ele como um dos procedimentos de exclusão. Segundo essa ideia, as sociedades, por meio de suas instituições detentoras de poder, estabelecem o que pode e não pode ser dito, revelando não apenas os sistemas de dominação, mas “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Relacionando um e outro, é possível perceber aproximações não apenas sobre o que é permitido ou proibido, mas perceber as possibilidades de continuidades e descontinuidades nas civilizações ao longo do tempo.

Para Elias, entender o processo civilizador perpassa pelo entendimento das transformações não planejadas, tanto das estruturas sociais quanto da personalidade “e como elas podem ser explicadas” (ELIAS, 2006, p. 225).

Em outras palavras: a coexistência casual e não-estruturada de pessoas e eventos, que o historiador descreve em narrativas, desenrola-se no quadro de mudanças sociais estruturadas e de longo prazo. Desenvolver modelos teóricos dessas mudanças estruturadas e direcionadas, embora não planejadas e sem finalidade, e fundamentá-los com evidências mais abrangentes, permanece uma tarefa científica que, em grande parte, ainda está diante de nós (ELIAS, 2006, p. 226).

Ao evidenciar um problema, os indivíduos procuram solucioná-lo e, ao observar isso na coletividade é que se torna possível compreender os processos sociais. Para isso, deve-se desvencilhar da condução metodológica que observa como história ou teleologia. Não se deve esquecer, ao tratarmos os processos sociais na condição de progresso ou desenvolvimento, que essas palavras não recaiam no sentido positivista até então entendido. Os processos humanos devem ser explicáveis pelas ciências no sentido de acontecimentos sem finalidade.

É necessário salientar que essa metodologia não deve desconsiderar os sentidos valorativos conferidos pela sociedade no contexto em que ele se desenvolve. Deve-se observar que valores não devem corresponder a julgamentos pelo pesquisador. “Justamente o conhecimento do processo não-planejado, cego e dispendioso do desenvolvimento da sociedade coloca no centro das atenções o problema de se os seres humanos estão em condições de encontrar caminhos para o progresso que não custem tantas vidas.” (ELIAS, 2006, p. 230). Por fim, a proposta de Elias consiste exatamente em incitar a pesquisa dos processos não-planejados.

Embora a educação consista na elaboração planejada do que se vai ensinar e como isso deve ocorrer, ela é uma figuração social resultante. Então, como os mais diversos espaços



sociais de interação, ensinar e aprender estão totalmente envolvidos de processos criados na sociedade na qual se encontra inserida. A identidade nacional constitui uma construção elaborada pelas pessoas ao longo da história daquele povo. As ideias acerca da formação nacional e de como ela deve se perpetuar por meio da educação não se originam no ambiente escolar, portanto.

Responder à questão sobre os problemas decorrentes de resultados não-planejados a partir de ações planejadas contribui com as ciências humanas no sentido de parar de justificar de maneira pouco científica dados acontecimentos. Assim, não é permitido na educação brasileira falar em várias religiões existentes, considerando-se a possibilidade de continuação da religião oficial, existente no Brasil colonial, apesar de relacionada ao ideal de civilidade pregado até os dias atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os boletins da CNMC e a BNCC trazem elementos educacionais para a afirmação de uma importância do ensino religioso no Brasil. Em 1984, como em 2017, o Ministério da Educação documenta sobre a forma de abordagem da religião nas salas de aula em todo o país. Apesar de mencionar na introdução uma legislação que preserva a ausência de proselitismo, o discurso verificado no texto incorre no contrário.

Com uma redação que procura considerar a diversidade religiosa do país, os documentos vão defendendo a religiosidade como “parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o discurso oficial do Ministério da Educação considera a religião como uma das bases para a formação do indivíduo. Com o propósito de tornar o conhecimento religioso para o ensino fundamental da educação básica algo científico, reforça a afirmação da identidade cultural e, por consequência, nacional, a partir da afirmação de tradições religiosas dos povos.

Em 1984, vários estados da federação estavam organizando encontros de EMC (Amapá, São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná). Cada estado possuía uma representação da CNMC e sua própria Comissão estadual (COMOCI), controlada de perto pelo governo federal. Na análise dos boletins verifica-se que algumas delas relacionavam assuntos cívicos a religiosos, sendo motivo de chamada de atenção pela instituição central. Apesar disso, os boletins foram elaborados com o objetivo de reforçar a comunidade escolar e acadêmica “na luta contra a onda iconoclasta” (BRASIL, 1984, n. 1, p. 1).



Após 15 anos, a CNMC comemora sua existência com dois boletins que trazem os feitos e ações ainda esperadas pela EMC em todo o Brasil. Assim, a disciplina, criada na educação formal brasileira em 1969 e extinta em 1993, deveria ensinar “os corretos valores de tal forma que os estudantes se tornem cidadãos úteis, capazes de sua auto-realização, assim voltados sempre para o bem comum” (BRASIL, 1984, n. 2, p. 1). A função da CNMC era fiscalizar se isso realmente ocorria nas salas de aula em todo o país, apesar de não ser identificado diretamente pelos docentes em alguns casos (GONDIM; COSTA, 2019).

Um dos temas tratados pelos boletins, cujo título era EMC em foco, trazia textos de sujeitos importantes para a disciplina em âmbito nacional. No primeiro número, o texto de José Barreto Filho², sob o título Orientação e programação de EMC em todos os graus como disciplina e atividade, traz conceitos que serão observados posteriormente na BNCC, área de ensino religioso. A educação como espaço para a transmissão de valores básicos na convivência social e necessidade de harmonia. Considera elementos morais e cívicos como características de tradição e cultura, baseadas em “valores espirituais” (BRASIL, 1984, n. 1, p. 5). Tratados na condição de fundamentos axiológicos, consideram a importância de uma educação que aborda a religiosidade para a formação humana e cidadã.

Como resultado, deve-se ter a “criação de hábitos que levem o homem à realização desses valores em sua existência concreta, estimulando-o a agir segundo as coordenadas de seu desenvolvimento individual e o bem da comunidade” (BRASIL, 1984, n. 1, p. 5). A EMC deveria promover mudanças comportamentais para além dos conteúdos ensinados e desenvolvidos na disciplina. Na BNCC de 2017, o ensino religioso consta como uma das cinco áreas do conhecimento para o ensino fundamental, além de ser considerado um componente curricular. Desse modo, constitui como um campo próprio na formação educativa do indivíduo durante o período mais longo da educação básica, considerando como educação a importância da percepção das alteridades por meio da dialógica. Identidades e alteridades são tema de unidade no ER, numa associação dentre o ser individual e coletivo, considerando o papel simbólico da formação do sujeito. É possível encontrar relação de sentido entre a EMC e o ER, principalmente no aspecto que condiciona individualidade à coletividade e à identidade.

O texto do EMC em foco, número 2, escrito por Girão Barroso³, tem por título Data comemorativa da EMC. Barroso comemora os quinze anos de criação da CNMC, lembrando

² Foi membro do Conselho Federal de Educação (CFE) e professor catedrático da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

³ Professor universitário e Conselheiro da CNMC.



seu papel na “formação espiritual da juventude” (BRASIL, 1984, n. 2, p. 8) em contraponto ao perigo vivido pela sociedade de se tornar “permissiva e hedonista” (BRASIL, 1984, n. 2, p. 9). Assim como o ER, a EMC apresentava-se como disciplina necessária e requerida para manutenção das tradições sociais por meio da educação formal. Ambos os conhecimentos procuram tratar o espaço escolar como sendo para ações práticas do que deveria ocorrer na sociedade.

Dentre as competências citadas como específicas do ER para o ensino fundamental, encontra-se menção ao conhecimento de “aspectos estruturantes das tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 437). No campo das tradições, há ainda a competência em “analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura (...)” (BRASIL, 2017, p. 437). Na cultura brasileira, ao tratar de “tradições”, o conceito é bastante fluido e parte para a relativização por meio de um discurso no qual o passado brasileiro apresenta grupos culturais diversos. Nessa diversidade, recorre-se à mistura apresentada e defendida pela literatura, significando “o misturado é completo; o puro é incompleto, é pobre” (FIORIN, 2009, p. 120). Brancos, negros e índios produziram a completude da identidade nacional; mas no campo da cultura, principalmente religiosa, a predominante não decorre dessa mesma mistura.

Assim como a EMC objetivava a mudança de comportamento prático do indivíduo, o ER também. Um exemplo é a competência a ser desenvolvida na qual o estudante deve procurar se posicionar em episódios de intolerância religiosa. Apesar do combate à intolerância, apresenta-se como uma habilidade a ser desenvolvida na formação do ER a identificação dos símbolos presentes nos espaços de convivência. Outra habilidade apresentada é a caracterização de “práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas” (BRASIL, 2017, p. 447). Ambas as habilidades a serem desenvolvidas na formação correspondem à preponderância na cultura brasileira do cristianismo, tido em muitos discursos como religião universal brasileira. Os espaços públicos foram ao longo da história proibidos de demonstrar a afirmação discursiva da “mistura” religiosa que constituiu o Brasil.

As habilidades anteriormente descritas devem ser desenvolvidas nas crianças até o 3º, ou seja, há um direcionamento de como a criança deve entender a religiosidade. A manutenção das tradições religiosas encontra continuidade em seu discurso de identidade nacional com a existência do ER, outrora outorgado à EMC. Embora as disciplinas tenham sido criadas com o intuito tácito de manter a identidade nacional por meio da continuidade das tradições culturais e valores morais pertencentes à sociedade brasileira, o discurso a elas



atribuído era o de ensinar a diversidade do país. Esse objetivo encontra-se inserido na educação formal brasileira desde o princípio da instituição do processo deliberado de ensino e aprendizagem por meio da instituição de escolas pelo estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora aparentemente constituindo concepções distintas, a EMC, existente até 1993, e o ER, área de conhecimento do ensino fundamental incluído na BNCC de 2017, trazem ideias que se assemelham no sentido de elaborar um conceito de identidade nacional no Brasil. Nos documentos da CNMC, bem como na BNCC sobre o ER, percebe-se o esforço em tornar científico e neutro o ensino das disciplinas, embora a EMC na época fosse obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino enquanto o ER é considerado de matrícula facultativa, apesar de constar na grade curricular de horário do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Como resultado “não planejado”, vê-se que na afirmação de ideias consideradas de caráter moral ou religioso o acontecimento da interdição. A retomada da democracia suscitou debates cujo resultado configura na compreensão da identidade nacional brasileira. A CF de 1988 não menciona a obrigatoriedade ou mesmo existência da EMC, mas atesta a obrigatoriedade de ER nos horários normais do ensino fundamental. Sai EMC, permanece ER.

A identidade nacional não é disciplina específica a ser ensinada e aprendida em escolas de nenhuma civilização, mas perpassa pela compreensão de assuntos os mais diversos e pode se constituir como elemento base para algumas delas. Não se pode afirmar, objetivamente, que o ER deve ser a área do conhecimento cuja essência seja a formação do indivíduo para a compreensão da identidade nacional. No entanto, considerar religião algo com a importância para se conferir uma área da educação e um componente curricular a ser desenvolvido ao longo de 9 anos da formação básica do ensino é para se problematizar a seu respeito.

O ER ocupa o espaço deixado pela EMC e nos dois casos suscitam mais questionamentos do que certezas pela necessidade de sua permanência na educação formal. No entanto, assim como a EMC, o ER justifica-se cientificamente por um motivo muito mais subjetivo e emocional. A EMC e o ER encontram sua razão nas escolas por meio da afirmação de uma identidade nacional pertencente à sociedade e que deve ser mantida nas salas de aula, a tradição do povo brasileiro. Os valores morais e cívicos, na EMC, bem como a



compreensão, valorização e respeito às manifestações religiosas, no ER, traduzem a manutenção de um sistema de dominação não pela exclusão explícita, mas por uma mistura.

A interdição finda por ocorrer na educação, tanto na EMC quanto no ER pela afirmação da identidade nacional brasileira como fruto de valores oriundos de diversos povos. Já identificado por Fiorin (2009) na literatura brasileira, deve ser objeto de questionamento e pesquisa também no campo da educação formal. Esse artigo visou suscitar algumas aproximações discursivas entre disciplinas identificadas como elaboradas e mantidas principalmente com o objetivo de manutenção de uma identidade nacional cujo enfoque é essencialmente religioso.

Analisar os documentos produzidos por instituições ligadas ao Ministério da Educação configura procurar entender o discurso oficial conferido às disciplinas na educação formal. Ao constatar o objetivo da EMC em manter os valores tradicionais da nacionalidade brasileira, aproxima-se ao discurso encontrado na organização do ER, tanto nas competências quanto habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante. O resultado é a permanência de uma afirmação no espaço da educação formal no qual o processo não planejado de unicidade religiosa, assim se torna, por meio da interdição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm#:~:text=%22Art.,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo.>. Acesso em 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo**. V. 1. N. 1. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Boletim Informativo da Comissão Nacional de Moral e Civismo**. V. 1. N. 2. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A área de Ensino Religioso. In **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. p. 435-459.

ELIAS, Norbert. Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. **Escritos e ensaios**: Estado, processo opinião pública. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.



FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, V. 1, N. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/3002/1933>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho; COSTA, Alexsandro Barbosa. A Educação Moral e Cívica no Brasil durante a ditadura: poder e resistências. **Foro de Educación**, V. 17, N. 26, 2019, p. 153-173. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14516/fde.597>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. **A pátria nasceu aqui: o discurso das Batalhas dos Guararapes**: a educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970. Saarbrücken: OmniScriptum Marketing DEU GmbH, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. IDENTIDADE. In: **DICIONÁRIO de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 202-205.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.