

VIDAS NAS FRONTEIRAS DO PRESENTE: DA TENTATIVA DE CONTROLE CURRICULAR À DIFERENÇA

João Paulo Lopes dos Santos¹

RESUMO

Meu objetivo, neste texto, é o debate acerca das tensões que envolvem o currículo, tensões provocadas numa arena de disputas entre forças desiguais. Se por um lado, o currículo é instituído a partir de políticas que respondem às demandas conservadoras e neoliberais, cujas tentam silenciar a diferença e controlar vidas; por outro, ele é o próprio lugar da diferença com possibilidades reais de rupturas. Para orientar o debate, utilizo o seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar? Nesse movimento de análise, opto por trabalhar com as perspectivas pós-fundacional e pós-estrutural como instrumento metodológico, sobretudo com a epistemologia do pensamento filosófico *butleriano* com a noção de enquadramento. Apesar da tentativa de controle, os currículos pensados com base nas vozes conservadoras e neoliberais são passíveis de escapes. Assim, a desejada qualidade da educação, via conhecimento monocultural, dificilmente se concretizará. O que os currículos seguem fazendo, portanto, é tentar controlar o incontrolável, desejo do imaginário neoliberal de assegurar sua própria hegemonia.

Palavras-chave: Controle curricular. Demandas conservadoras e neoliberais. Diferença.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPed/UERJ. Professor da Educação Básica. ORCID: orcid.org/0000-0002-5582-8097. E-mail: jpaulouerj@gmail.com.

LIVES AT THE BORDERS OF THE PRESENT: FROM THE ATTEMPT AT CURRICULAR CONTROL TO THE DIFFERENCE

ABSTRACT

My goal in this text is the debate about the tensions surrounding the curriculum, tensions provoked in an arena of disputes between unequal forces. If, on the one hand, the curriculum is instituted based on policies that respond to conservative and neoliberal demands, whose attempts to silence the difference and control lives; on the other hand, it is the proper place of difference with real possibilities of ruptures. To guide the debate, I use the following question: what affects the curricula thought under the aegis of neoliberal/conservative principles affect the circularity of the existence of difference in the school event? In this movement of analysis, I choose to work with the post-foundational and post-structural perspectives as a methodological instrument, especially with the epistemology of butlerian philosophical thought with the notion of frameworking. Despite attempting at control, curricula thought based on conservative and neoliberal voices are subject to escape. Thus, the desired quality of education, via monocultural knowledge, is hardly to materialize. What the curricula continue to do, therefore, is to try to control the uncontrollable, desire of the neoliberal imagination to ensure its own hegemony.

Keywords: Curricular control. Conservative and neoliberal demands. Difference.

VIDAS EN LAS FRONTERAS DEL PRESENTE: DEL INTENTO DE CONTROL CURRICULAR A LA DIFERENCIA

RESUMEN

Mi objetivo en este texto es debatir las tensiones que rodean el currículum, tensiones provocadas en una arena de disputas entre fuerzas desiguales. Si, por un lado, el currículum se instituye en base a políticas que responden a las demandas conservadoras y

neoliberales, cuyas pretenden silenciar la diferencia y controlar vidas; por otro, él es el propio lugar de la diferencia con posibilidades reales de ruptura. Para guiar el debate, utilizo la siguiente pregunta: ¿qué afectaciones los currículos pensados curricular bajo la égida de principios neoliberales/conservadores que afectan la circularidad de la existencia de la diferencia en el evento escolar? En este movimiento de análisis, elijo trabajar con las perspectivas post-fundacional y post-estructural como herramienta metodológica, especialmente con la epistemología del pensamiento filosófico de Butler con la noción de encuadre. A pesar del intento de control, los currículos pensados en base a las voces conservadoras y neoliberales están sujetos a escape. Así, la calidad de educación deseada, a través del conocimiento monocultural, es poco probable que se materialice. Lo que los currículos siguen haciendo, por lo tanto, es intentar controlar el incontrolable, deseo imaginario neoliberal para asegurar su propia hegemonía.

Palabras clave: Control curricular. Demandas conservadoras y neoliberales. Diferencia.

INTRODUÇÃO

O que proponho neste texto é trazer ao debate as tensões que circundam o currículo. Tensões estas provocadas numa arena de disputas entre forças desiguais. Desse modo, no campo das políticas públicas de educação, a centralidade do currículo é considerada como esfera de aglutinação e coleção de conhecimento, tido como legítimo, próprio do mundo capitalista, o qual tenta controlar vidas, estabelecer padrões e (en) (en)formar o sujeito aos moldes do pensamento neoliberal, num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politica*.

As políticas públicas de educação, conseqüentemente o currículo, se tornaram agendas importantes no cenário político da atualidade. De acordo com Ponce (2018), os Estados e os governos nacionais ajustam seus discursos às políticas públicas de educação alinhando-as aos interesses de organizações filantrópicas e

financeiras – nacionais e internacionais –, bem como às demandas de grupos religiosos conservadores.

Nesse ínterim, o currículo, influenciado por princípios neoliberais e conservadores, é pensado como mecanismo significativo de manutenção da hegemonia econômica e política de determinados grupos que demandam, a cada momento, com mais afinco, por resultados escolares que respondam às exigências do mercado. Ao validar determinada cultura, o currículo deslegitima outra, operando como ferramenta de controle de corpos, dificultando a proliferação da diferença e estabelecendo quais vidas podem ser consideradas dignas de reconhecimento, e quais são descartáveis. Esse controle, no entanto é o que se pode chamar de “tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 29).

Para guiar a conversa parto do seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar?

Como possibilidade metodológica, opto por trabalhar com as perspectivas pós-fundacional e pós-estrutural, segundo as quais não é possível fixar fluxos de significações ou estabelecer, de uma vez por todas, sentidos universais sobre o imprevisível. Trata-se da contestação crítica e perene às questões teóricas que insistem em se compor a partir de um fundamento último, como se este fosse subjacente às práticas políticas no seu sentido limitado (MENDONÇA, 2014).

Desse modo, no jogo político, pensar o currículo aos moldes pós-estruturais e pós-fundacionais, significa entendê-lo como produto da contingência sempre precária e do *povir*, destituído de fundamentos, admitindo-o em um cenário de incertezas e sem respostas últimas. Destarte, ao usar tais perspectivas metodológicas busco diluir “a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político” (LOPES, 2015, p. 461).

Nesse terreno fértil, diálogo com a epistemologia do pensamento filosófico *butleriano* com a noção de enquadramento como mecanismo que engendra e controla afetos e posicionamentos éticos no campo do aparecimento, o qual é regulado por normas de

reconhecimento que são hierárquicas e excludentes (BUTLER, 2015), ao passo que opera para determinar quais as vidas são inteligíveis, vivíveis, e quais são descartadas. Nesse sentido, Judith Butler (2018, p. 47) compreende que “ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir”.

Por fim, penso que apesar da tentativa de controle, os currículos pensados com base nas vozes conservadoras e capitalistas são passíveis de escapes, os quais são possíveis nos próprios corpos da diferença, nos diversos espaços de socialização, nas salas de aula, nos banheiros das escolas, etc. Certamente os currículos que pretendem a qualidade da educação, via conhecimento essencializado e monocultural, dificilmente se materializarão. O que eles podem, por certo, é tentar governar o ingovernável, desejo do imaginário neoliberal como forma de garantir sua própria hegemonia (MACEDO, 2014).

DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO CURRICULAR: os embates contemporâneos no campo das políticas educacionais

A política educacional brasileira dos últimos anos tem sido influenciada por múltiplas vozes que desenrolam, no jogo político, incessantes lutas por significação e hegemonia. Desse modo, os currículos se tornaram territórios de disputas políticas, nos quais essas diversas vozes negociam suas demandas. Não ao acaso, conservadores, religiosos reacionários, movimentos sociais, agências multilaterais internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, organizações não governamentais, instituições filantrópicas, partidos políticos, dentre outros, buscam estabelecer controle sobre os currículos escolares como se estes fossem passíveis de fixação.

Em tempos de imposição de políticas educacionais que tentam inviabilizar um currículo da diferença, pensar as formas de escapes significa compreender a perspectiva de currículos outros que são reais e estão sendo praticados nos espaços escolares. Contudo, as práticas normativas que governam os sujeitos dificultam que a diferença se espraie pelo currículo; “dificultam que outros raciocínios,

pensamentos, outras percepções e outras sensações sejam reconhecidas, autorizadas e ganhem espaço nos currículos escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 215).

Sem dúvida, a escola tem sido palco de conflitos constantes entre pensamentos antagônicos. Isso, de certo modo, mobiliza a estruturação da sociedade. Ao evidenciar os conflitos pode-se melhor assimilar como os sujeitos e movimentos sociais se organizam conforme interesses particulares que têm por objetivo articular e manobrar valores e crenças (LEITE, 2018).

Nessa esteira, de acordo com Rodrigues e Facchini (2018), a partir de 2013, iniciam-se movimentações mais sólidas no intuito de influenciar os documentos legais das políticas educacionais brasileira, notadamente no que se relaciona à inclusão de gênero e diversidade sexual no texto do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Tais movimentações se localizavam na plataforma de reivindicações dos movimentos feministas e LGBT, reivindicações estas que se centravam na diretriz da promoção da igualdade e da afirmação da diversidade. Entretanto, essas propostas, no percurso de construção do PNE, foram transformadas, por grupos religiosos e conservadores, numa categoria nociva nomeada “ideologia de gênero²”, que “seria uma verdadeira ameaça à família tradicional, heterossexual, natural” (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 99).

² Sem pretender fazer uma análise exaustiva da gênese da *ideologia de gênero*; é relevante salientar que o termo gênero surgiu no ambiente acadêmico estadunidense nos anos de 1970 como forma de indicar a diferença entre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Logo, gênero passou a ser denunciado, no ambiente católico conservador americano, como uma ameaça e subversão dos arranjos familiares convencionais. A percepção dessa suposta ameaça se potencializou e chamou a atenção da Santa Sé, sobretudo a partir das conferências internacionais sobre população e desenvolvimento no Cairo em 1994, e sobre as mulheres, em Pequim, em 1995. Ambas as conferências apresentavam a igualdade de gênero como questão preponderante a ser considerada (MIGUEL, 2016). Assim, de acordo com Miguel (2016), a Igreja Católica formalizou, explicitamente, o inimigo a ser combatido, o qual, no Brasil, recebeu o nome de *ideologia de gênero*. Uma invenção que busca polemicamente deslegitimar um campo de estudos, e que obteve apoio de segmentos neopentecostais. *Ideologia de gênero* é uma expressão cunhada fora dos meios governamentais ou acadêmicos. Não se trata de um termo que conste nos marcos legais brasileiros, ou mesmo no repertório dos movimentos LGBT e feministas, na literatura das Ciências Humanas e Sociais ou nos estudos de gênero e feministas (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 102).

É importante localizar, nesse contexto, as demandas conservadoras do movimento autodenominado Escola sem Partido - ESP. Conforme exposto na página eletrônica do ESP³, tal movimento se compreende como uma iniciativa compartilhada entre estudantes e pais inquietos com o nível de propagação político-ideológica das instituições educacionais do Brasil, do ensino básico ao superior. Dessa forma, como afirma o próprio movimento, este foi instituído para expor o suposto e grave problema da instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários.

Segundo Macedo (2017, p. 509), este é um movimento que chama à atenção para os “princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular.” No entanto, é necessário destacar que, a princípio, a objeção conservadora religiosa às questões de gênero era independente do movimento ESP, cujo surgiu com o registro de combater a *doutrinação marxista* nas escolas. A confluência da denúncia da *doutrinação marxista* com a refutação à *ideologia de gênero* seguiu, desse modo, ao senso da conjuntura do ESP. Assim, a fusão ocorreu mobilizada por reacionários de extrema-direita, para quem a ruptura da moral sexual padronizada é uma estratégia comunista (MIGUEL, 2016).

Ao passo que a *ideologia de gênero* se justapõe à *doutrinação marxista*, o discurso do ESP toma outros rumos. “A defesa de uma educação ‘neutra’, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (MIGUEL, 2016, p. 601) e o foco principal passa a ser a *ideologia de gênero*, vocábulo reduzido a *slogan* e “defendido por vários grupos reacionários e transformado em vários projetos de lei” (PARAÍSO, 2018, p. 220), com intenções óbvias de controlar o currículo, amordaçar professores/as e dificultar a enunciação da diferença.

As tensões presentes quando do processo de discussão da proposta do PNE influenciaram a sua versão final, havendo por isso reformulações em sua redação, e por consequência a retirada da menção à igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual

³APRESENTAÇÃO. Escola Sem Partido. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

do texto oficial. As controvérsias estabelecidas a partir das discussões que circundaram a aprovação do PNE – mediante instituição da Lei nº 13.005/2014, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff – se deslocaram para as esferas estaduais e municipais, suscitando em alguns estados e municípios disputas e debates análogos ao que foi presenciado em nível nacional.

Não é minha pretensão apresentar, no texto em tela, uma discussão detalhada sobre as mobilizações que ocorreram no processo de construção e aprovação do PNE, tampouco dos planos de educação dos estados e municípios. Mas apenas registrar as negociações políticas como lutas eugênicas que tentaram e tentam controlar e hegemonizar um sentido de currículo aos moldes de uma arqueologia curricular que mantém e naturaliza uma epistemologia eurocentrada, fundamentada numa “cientificidade racial da ciência e da sociedade” (PARASKEVA, 2018, p.64).

Para tanto, o novo PNE é parâmetro para a elaboração de outras políticas de educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC aprovada em 2017. O processo de construção da Base foi permeado por embates e ações mais consequentes, mediante incursões do movimento ESP e outros agentes políticos, os quais se esforçaram por interferir nas políticas públicas de educação com o objetivo de regular os currículos (MACEDO, 2014).

Nesse sentido, as pressões provocaram a exclusão, no texto promulgado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, de temas referentes à diversidade e à pluralidade cultural (MACEDO, 2018). Os vetos basearam-se nas supostas “posições políticas entendidas por movimentos como o de esquerda, questões de gênero e sexualidade, cultura negra (referida como religião), entre outras” (MACEDO, 2018, p. 2).

Estranhamente, demandas conservadoras e o projeto neoliberal de educação se ajustaram em um instante que dificilmente pode ser localizado nitidamente no tempo, a ponto de reduzir a BNCC a um conjunto de conteúdos a ser ensinado, deslocando, “potencialmente, o jogo político na direção do fortalecimento das

demandas neoliberais por *accountability*⁴” (MACEDO, 2017, p. 515). Nesse cenário, advogando uma suposta “educação de qualidade”, despontaram agentes sociais privados com o propósito de intervirem nas políticas públicas educacionais com vistas à centralização e controle dos currículos. Segundo Macedo (2014), pode-se citar como exemplo instituições vinculadas a grupos financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como a Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos que desenvolvem atividades educacionais como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC e a autointitulada organização da sociedade civil “Todos pela Educação”.

Para Frangella (2018), a BNCC, nesse contexto, evidencia-se como investimento principal na esfera das políticas públicas educacionais hodiernas, e com aspectos de centralização curricular que vêm ganhando força, trazendo como ideias centrais a universalização de conteúdos e qualidade da educação, “que poderia, a partir da sua definição, ser mensurada e controlada, dada a ênfase no ‘comum a todos’” (FRANGELLA, 2018, p. 166).

O significante “qualidade da educação” surge como algo a ser balizado pela política da BNCC, a qual seria a garantia do direito dos estudantes à aprendizagem, potencializando-os para contribuir no desenvolvimento pleno da cidadania. Segundo Macedo (2009), a noção de qualidade da educação serve como ponto nodal, um significante vazio⁵ que ordena os discursos pedagógicos no intuito de justificar a indispensabilidade de reformas curriculares. Contudo, para a autora, a promessa de qualidade da educação anunciada pela Base jamais se cumprirá, haja vista que o documento “privilegia a

⁴ O termo *accountability*, baseado na concepção clássica do adjetivo neoliberal, diz respeito à avaliação, prestação de contas e responsabilização. É um modo gerencialista, hierárquico e burocrático que enfatiza imputações negativas e estigmatizantes, consolidando modos antidemocráticos de responsabilização de organizações, instituições e sujeitos (MACEDO, 2017).

⁵ A categoria significante vazio diz respeito às múltiplas articulações de significados em um discurso comum, sem que nenhum deles se fixe como sentido único. Esses significados articulados, portanto, perdem o sentido inicial em decorrência do excesso de sentidos aglutinados. O significante vazio é a esfera de lutas por identificação com vistas ao seu preenchimento por um conteúdo/sentido particular diferencial (LACLAU, 2011).

dimensão científica dos conteúdos como aquela que dará acesso à compreensão 'real' do mundo" (MACEDO, 2009, p. 97), deslocando assim as demandas das diferenças para a margem.

Esse modelo de base parece ser o arquétipo de um cidadão do mundo, ou a face que grupos econômicos, políticos e sociais dominantes tentam moldar (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017). É uma tática, fantasmática de fato, que sugere uma completude impossível de ser alcançada. "O conhecimento universal repele o outro para perceber-se como completo, mas o ato da repulsa permanece como um testemunho de sua incompletude" (MACEDO, 2009, p. 100).

Os "diferentes", e não somente esses, são limitados de suas vidas para se conformarem na mesmidade universal, "todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um" (MACEDO, 2015, p. 898). E é claro que isso engendra um dilema: "o direito de aparecer é tacitamente apoiado por esquemas regulatórios que qualificam apenas certos sujeitos como elegíveis para o exercício desse direito" (BUTLER, 2018, p. 57). As políticas públicas de educação, nesse sentido, ao operar com o intento da padronização de identidades uniformizadas, geram "processos de inclusão e exclusão pela injunção de uma conduta uniformizante, segundo uma ordem única e geral e, por outro lado, pela exclusão do não normalizável (o resíduo, o estranho, o inassimilável)" (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 493).

ENQUADRAMENTO NORMATIVO DO CURRÍCULO: é possível a emersão da diferença?

Para Paraíso (2016), os currículos acontecem em diferentes contextos históricos: ora um currículo "performático-subversivo" (PARAÍSO, 2016, p. 227) potencializador de agenciamentos que estimam falar da fronteira como espaço híbrido, permeado e permeável, ora um currículo alinhado às demandas políticas conservadoras e neoliberais, que assume a universalização de conteúdos eurocentrados e conhecimentos comuns pré-fixados como garantia de qualidade de aprendizado e justiça social.

Contudo, não pretendo construir uma discussão maniqueísta, porém faço o seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar? Apoio-me no argumento de que as políticas curriculares são criadas com o objetivo de satisfazer aos interesses capitalistas da sociedade, assim como Backes (2018) aponta quando menciona a perspectiva monocultural/colonial do currículo, o qual não deve indagar a sociedade e as relações sociais em processo, uma vez que a ele cabe a tarefa de “preparar os alunos para que se insiram nessa sociedade, segundo a retórica mais atualizada, de forma competente (formação para as competências), eficiente e flexível” (BACKES, 2018, p. 79).

Nesse ínterim, a centralidade do conhecimento ganha destaque nas políticas públicas de educação e a diferença é apresentada como ameaça ao universal (BIDASECA, 2010). Essa afirmativa ilustra uma complexa dinâmica política que se sustenta na plataforma de interesses de grupos distintos, dentre eles, conservadores, religiosos, políticos reacionários, organizações financeiras e filantrópicas, bem como grupos minoritários, etc. Assim, o conjunto de dizeres: negros/as, quilombolas, mulheres, deficientes físicos, população LGBTQI+, indígenas, questões de gênero, raça, sexualidade, movimentos sociais, etc., nos aponta para a tensão na esfera do reconhecimento do outro, da construção de corpos políticos, evidenciando de tal modo as condições políticas desiguais no campo das relações de poder. O poder está presente em todas as esferas da existência e as afeta, impulsionando-as a agir em favor próprio. “Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 487).

Na sociedade de controle, os sujeitos, por certo, não são construídos somente via mecanismos de repressão ou censura, os sujeitos se produzem de igual modo, mediante práticas e relações que estabelecem “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente diversas)” (LOURO, 1997, p. 41). Por essa razão é possível perceber que o poder opera de modo imanente, não é externo, tampouco

hierarquizado. O poder está dentro e capilarizado, permeia todas as esferas da existência, “incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória, até mesmo os possíveis que vão se engendrando, ou seja, colonizando o futuro” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 487).

Assim sendo, a diferença é produzida na e pelas relações de poder. Se ela é produzida na e pelas relações de poder, o currículo, de modo semelhante, não se esgueira dessas relações. Uma vez que ele não é um elemento neutro, sendo forjado nas relações de poder, é, certamente, o local da diferença, em que os corpos e as subjetividades dos escolares são regulados. O corpo em formação escolar, portanto, se constitui enquanto superfície inscrita pelos acontecimentos (BUTLER, 2017). Destarte, “os currículos podem ser problematizados como discursos performativos que incorporam e produzem significados, e, assim, [...] agenciar políticas de reconhecimento” (RANNIERY, 2016, p. 54).

O currículo, assim como a escola, é espaço político de significação. É um campo polissêmico, heterogêneo e antagonico (BACKES, 2018) que produz significados. Se por um lado, numa concepção de poder linear, ele é concebido como ferramenta prescritiva e normatizadora, por outro, ele é espaço-tempo de fronteira, produção/prática cultural que envolve “a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, lugar de enunciação. “O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO 2006, p. 105).

Por essa razão, pode-se compreender a diferença cultural como um encadeamento de expressão da cultura, um curso de significação mediante o qual afirmações da cultura diversificam, diferenciam e consentem a construção de esferas de força, correspondência, aplicabilidade e tendências. Sob esse ponto de vista, a sistematização da diferença ocorre no processo contingencial de hibridização, fortalecendo, assim, a impossibilidade de plenitude do significado e definição absoluta da identidade dos indivíduos (BHABHA, 2003).

Nesse sentido, penso a diferença como demanda, sobretudo numa perspectiva não dialética, desvinculada de binarismos e da ideia de oposição; *différance* que não é ele mesmo, tampouco o outro;

aquilo que não é, mas que está sendo no devir-tempo do espaço e no devir-espaço do tempo (DERRIDA, 1991).

Considerando tudo isso, as lutas de fronteira inerentes à diferença cultural possuem grandes possibilidades de serem tanto consensuais quanto conflitivas; podem embaralhar a compreensão de tradição e modernidade, “realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (BHABHA, 2003, p. 21).

Essas reflexões permitem pensar a lógica da desconstrução de identidades fixadas e conhecimentos essencializados que embasam as políticas públicas educacionais e as políticas de currículo. No entanto, circulam no currículo perspectivas de subjetivação (MENEZES *et al.*, 2018), as quais são controladas o tempo todo por práticas normativas de enquadramento que dificultam a propagação da diferença, outras formas de vida, outros reconhecimentos (PARAÍSO, 2018).

Butler (2015) enfatiza que esses enquadramentos normativos definem antecipadamente que tipo de vida é digna de ser vivível, protegida e lamentada. Assim, um currículo que prive radicalmente o sujeito de seu reconhecimento ameaça a possibilidade de sua existência. Nessa esteira, o currículo se configura como instrumento de reconhecimento. Logo, ser um sujeito reconhecido pelas políticas curriculares, requer que este sujeito “primeiro encontre o próprio caminho dentro de certas normas que governam o reconhecimento, normas que nunca escolhemos e que encontraram o seu caminho até nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador” (BUTLER, 2018, p. 47).

O reconhecimento, como precondição da existência, é perseverantemente reiterado nos currículos das escolas mediante práticas significativas. É importante registrar também, assim como assegura Paraíso (2018, p. 215), “que a lógica da normalização conforta muita gente na educação ensinando as resignações com as quais se pode viver.” Com efeito, isso leva a crer que algumas vidas são dignas de reconhecimento enquanto outras são vomitadas. Ou seja, o currículo escolar demarca, em certa medida, o caminho dentro das normas e dos enquadramentos.

O enquadramento estrutura modos de reconhecimento. Nessa lógica, os enquadramentos são atuantes em situações de prisões, torturas, movimentos de migração, etc. (BUTLER, 2015), mas também nas políticas públicas de educação e nos currículos, de acordo com os quais “determinadas vidas são percebidas como vidas, ao passo que outras, embora aparentemente estejam vivas, não conseguem assumir uma forma percebível como tal” (BUTLER, 2015, p. 44).

Ao enquadrar a realidade, o currículo estabelece, interpretativamente, o que será considerado dentro do enquadramento; determina da mesma forma o que é concebível como humano e o não-humano, ou o “humano que apaga o humano como uma alteridade conhecida” (BUTLER, 2015, p. 117). Para a autora, se existe o humano, existe o inumano. A condição de humanidade para Butler expõe “a idealidade e o caráter coercitivo da norma: alguns humanos podem ser qualificados como humanos; outros não” (BUTLER, 2015, p. 117). Em outras palavras, os humanos excluídos das políticas educacionais são considerados não-humanos, os quais não se alinham a uma identidade cultural socialmente reconhecível. Mas o que isso produz? Possivelmente o apagamento das complexas realidades culturais da diferença, a violência, a ignorância sobre os sujeitos e a precarização da vida.

A precariedade pressupõe viver socialmente. Isso significa que a vida de alguém está sempre, de alguma forma sob o controle do outro, das normas, das organizações sociais e políticas que se construíram historicamente com o intuito de intensificar a precariedade para alguns e amenizá-la para outros (BUTLER, 2015). Em tempos atuais, em que a economia neoliberal influencia gradativamente as instituições e as políticas públicas de educação, o que inclui os currículos, percebe-se um movimento que empurra as pessoas a experimentarem uma vida precária marcada, sobretudo, pela perda de direitos, extinção de benefícios previdenciários, falta de habitação, trabalho, serviços públicos escassos, etc., “deparamos, de uma maneira nova, com a ideia de que algumas populações são descartáveis” (BUTLER, 2018, p. 17).

Nessa lógica, a racionalidade neoliberal tem influenciado as políticas públicas de educação, colonizando-as com a promessa da

eficácia e eficiência mediante a inauguração do *homo economicus* em detrimento do *homo politicus* (MACEDO; RANNIERY, 2018). Em tempos de BNCC, o currículo serve, por força das investidas políticas de economização da vida, como dispositivo de controle e regulação, como biopolítica⁶. A formação da biopolítica conforma-se ao “Estado governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 488) cujo alvo principal do poder é a população, “por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O objetivo dessa forma de “governo dos homens” é apresentar a população como degenerada – a efeitos de origem racial, classe, gênero, formações sociais diversas, etc., – e por essa razão, justificar a instituição de políticas públicas, situando as educacionais, como ferramentas de administração e instrução. Para Bhabha (2003, p. 111), é “uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma ‘nação sujeita’, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade”.

Desse modo, podemos presumir, assim como assumem Carvalho, Silva e Delboni (2017), que existe todo um movimento intencional de estandardizar o conhecimento e controlar o saber; uma política do saber sucumbida pelas relações de poder que fabricam currículos. A finalidade destes, na lógica do pensamento neoliberal, pressupõe atender aos interesses do capitalismo social, em resposta às supostas necessidades e habilidades particulares consideradas como competências individuais a serem construídas via meritocracia, – reforçadas, contudo, pela responsabilização, autossuficiência, individualismo político e econômico (BUTLER, 2018) – relacionando o mundo do trabalho, avaliação e prestação de contas. Nessa direção o currículo assume a tarefa de controlar e enquadrar o

⁶ O termo biopolítica surge a partir do deslocamento teórico que Foucault empreende: da teoria do controle disciplinar dos corpos para a regulação das populações, em que as táticas de disciplina se vinculam aos instrumentos de regulação. A biopolítica, desse modo, é caracterizada como um tipo de poder e de governo sobre as populações com o objetivo de conter tanto o corpo-organismo como o corpo-espécie da população. O foco do poder é a vida como um todo, e a biopolítica é por essa razão a gestão da própria vida (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017).

indivíduo, e, por razões econômicas, se empenha em torná-lo empresário de si mesmo, capital humano autogerido.

Se por um lado, o projeto de ser humano idealizado sobre a plataforma dos princípios econômicas do pensamento neoliberal parece inevitável, projeto este que pretende igualar a todos, causando a sensação de que é impossível escapar ao enquadramento; por outro, Butler (2015) afirma que o próprio enquadramento pode suscitar rupturas. Em outras palavras, “o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal” (BUTLER, 2015, p. 26). Assim, ao passo que os enquadramentos são rompidos surgem outros modos de apreensão. Quando os enquadramentos que controlam as normas de reconhecimento da vida são destruídos, “torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente ‘reconhecido’ como uma vida” (BUTLER, 2015, p. 28).

São dessas tensões políticas e psíquicas, em meio ao processo de despolitização do social (MACEDO, 2018), que emergem estratégias de subversão e negação de completude do *homo economicus* (BHABHA, 2003) que, de algum modo, dão margem à produção de políticas antidemocráticas que tentam apagar a diferença e invisibilizar grupos minoritários.

Nesse tenso jogo de relações de poder, o currículo segue, indubitavelmente, produzindo significações na escola. Por certo, formatando corpos, normalizando condutas e enquadrando vidas, mas com possibilidades reais de escapes. Ao questionar que afetações os currículos imbuídos por princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar, busquei me afastar de reflexões que pudessem me levar a uma discussão dicotomizada entre o bem e o mal, o bom e o ruim. Mas numa tentativa de responder, sobretudo respaldado numa metodologia de perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, penso que currículos conservadores que atendem aos interesses capitalistas tentam domesticar sujeitos e abafar suas próprias ontologias, como se eles pudessem ser compreendidos como independente do corpo que, com efeito, existe.

A vida tem como essência uma resistência à normatividade (BUTLER, 2015), pois ela é da ordem do acontecimento, do devir. As subjetividades, enquanto coleção das “condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2012, p. 19), por certo, não se alinham à produção uniforme e normativa da existência.

Isso sugere certo afrouxamento de mecanismos de controle. O currículo enquanto tal pode sofrer rupturas e possibilitar “nova trajetória de comoção” (BUTLER, 2015, p. 27), questionando os postulados exclusivistas de verdade e pureza (WILLIAMS, 2013). Tal afrouxamento pode suscitar currículos que se pretendem corpos abertos, que se produzem não somente no terreno da oficialidade prescritiva, mas na esfera das interações do porvir, dos acontecimentos imprevisíveis que se desenvolvem em diversos espaços e tempos, corpos e comportamentos, os quais subvertem normas e escapam à vigilância. São currículos em movimento que emergem nas salas de aula, nos pátios, além dos portões da escola, na forma como alunos e alunas se vestem, se pintam, se penteiam e se percebem, nos sentimentos e desejos eróticos inscritos nas paredes dos banheiros das escolas, nos encontros casuais que de certa forma educam.

Estou falando, por isso, da possibilidade, no currículo, da diferença irreduzível e indefinida, que produz e agencia a ontologia como esfera de contestação (MACEDO; RANNIERY, 2018). Isso implica, assim como ressaltam Carvalho, Silva e Delboni (2017), confiar em um currículo para além do movimento da reflexão na articulação entre saber coletivo, cooperação e informação. É apostar na descentralização e autonomia de currículos receptivos à “efetiva abertura para o mundo por meio de uma formação aberta ao mundo da vida” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 498). Parece ser essa a fórmula, variável e inconstante, de experimentar um currículo de múltiplas possibilidades, que permita ao sujeito “ter o poder de viver um vida assim como a consciência de ter uma vida, de viver uma vida ou, na verdade, de estar vivo” (BUTLER, 2018, p. 233).

NA IMPOSSIBILIDADE DE CONCLUIR...

Destaco que, no Brasil, as políticas públicas contemporâneas de educação, pensadas a partir de um arcabouço de interesses político-econômicos alinhados ao recrudescimento das demandas conservadoras, têm produzido currículos que tentam controlar sujeitos, apagar a diferença e favorecer à economização da vida. Desse modo, o currículo vem sendo mobilizado a partir de uma cultura distinta que dita o que é considerado conhecimento válido. Logo, este currículo opera com base em conteúdos universalizados construídos no passado sem nenhuma pretensão de articulação com o presente em favor de um conhecimento futuro.

Concordo com Macedo (2014), quando relata que a utopia neoliberal prossegue anunciando a felicidade irracional disponibilizada como devaneio. E, “assim, seguimos, alguns de nós, insistindo em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1553). Uma educação do porvir, a qual viabiliza a diferença e possibilita novos mundos. Para isso, a diferença precisa emergir nos currículos, desestruturando-os, não para fixar novas verdades, mas para abri-los a novos olhares e modos de pensar e experienciar a educação. Quando isso acontece, ao que tudo indica, a diferença organiza os meios e os fins da política.

Apesar da tentativa de controle e enquadramento de currículos pavimentados por perspectivas conservadoras e capitalistas, há a possibilidade de escapes inscritos nos próprios corpos da diferença, nos múltiplos espaços de interação, nas salas de aula, nos banheiros das escolas, etc. E sigo pensando com Macedo (2014) sobre o fato de que a diferença permanecerá resistindo ao controle das práticas de enquadramento, e os corpos, de igual modo, seguirão ingovernáveis.

Por certo, os currículos pensados sob o imaginário da qualidade da educação a partir de um conhecimento centralizado, universal e eurocentrado, não garantirá qualidade, tampouco o êxito da educação. O que eles apenas podem propiciar é a tentativa de normatizar o incontrolável, o que seria condição para sustentar a hegemonia do ideário neoliberal (MACEDO, 2014). Desse modo, na lógica da economia da sobrevivência, a questão é não considerar a

diferença apenas como ferramenta para fazer uma reivindicação política, mas permitir que essa diferença, bem como a multiplicidade de corpos, se torne “a precondição de todas as reivindicações políticas subsequentes” (BUTLER, 2018, p. 198).

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO. **Escola Sem Partido**. 2019. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BACKES, José Licínio. A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas: um processo interepistêmico e decolonial. *In*: TOMÉ, C.; MACEDO, E. **Currículo e diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BIDASECA, Karina. **Perturbando El Texto Colonial**. Los Estudios (Pos) Coloniales Em América, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503, abr./jun. 2017.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANGELLA, R. C. P. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na base Comum Curricular. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. São Paulo: Editora 34, 2012.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEITE, Vanessa A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola. *In*: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

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

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: Diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr./jun., 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez., 2014.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr., 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **EDUR- Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, e212010, 2018.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014

MENEZES, Jaileila de Araújo *et al.* Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 07, n. 15, 2016, p. 590-621.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAISO, Marluce Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PARASKEVA, João. M. Teoria curricular itinerante: desafiando a involução curricular. In: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o**

(im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.3, p. 758-800, set./dez. 2018.

RANNIERY, Thiago. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter:** currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Julian; FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013 2015). *In*: LOPES, Alice Casemiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo G. S. (org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Submetido em: Março/ 2020.

Aceito em: Dezembro/ 2020.