



TODO MUNDO ODEIA O CURRÍCULO

Amanda Caline da Silva Omar¹

Resumo: O presente artigo problematiza o currículo escolar não como um artefato técnico-pedagógico neutro, mas como um campo de disputa cultural e política. Utilizando a metáfora da série *Todo Mundo Odeia o Chris* para ilustrar a exclusão vivenciada, o objetivo é analisar como o currículo hegemônico, ao deslegitimar o capital cultural e o *habitus* de sujeitos marginalizados, opera um processo de apagamento identitário na escola. A análise é conduzida sob a perspectiva da Teoria Pós-Crítica e dos Estudos Culturais, que concebem o currículo como um texto cultural forjado em relações de poder. Este referencial permite investigar as tensões e os silenciamentos implícitos no discurso curricular, tanto no plano prescrito quanto no currículo em ação. Demonstra-se que o currículo, ao funcionar como um "espelho seletivo", prioriza saberes da cultura dominante, mantendo intactas as estruturas de desigualdade. Identifica-se o "currículo turístico" como uma tática de superficialização e estereotipagem da diversidade, na qual as culturas negadas são abordadas de forma isolada, impedindo o questionamento da ordem estabelecida. Conclui-se que o "ódio" ao currículo é um ato político e de resistência à sua falsa neutralidade. O artigo defende a urgência de (re)inventar o currículo como um espaço-tempo de fronteira e desobediência, capaz de celebrar a pluralidade, validar os saberes periféricos e confrontar a colonialidade do saber.

Palavras-chave: currículo. estudos culturais. relações de poder. exclusão teoria pós-crítica.

Everybody hates the curriculum

Abstract: The present article examines the school curriculum not as a neutral technical-pedagogical artifact, but as a field of cultural and political dispute. Using the metaphor of the series *Everybody Hates Chris* to illustrate the experienced exclusion, the main objective is to analyze how the hegemonic curriculum, by delegitimizing the cultural capital and *habitus* of marginalized subjects, operates a process of identity erasure in schools. The analysis is conducted under the perspective of Post-Critical Theory and Cultural Studies, which conceive the curriculum as a cultural text forged in power relations. This framework allows for

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB); mestra em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Arte (PROARTES/UFPB); graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (UFPE). Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. amandacaline@gmail.com.



the investigation of implicit tensions and silences in the curricular discourse, both in the prescribed plan and in the curriculum in action. It is demonstrated that the curriculum, functioning as a "selective mirror," prioritizes the knowledge of the dominant culture, maintaining intact the structures of inequality. The "tourist curriculum" is identified as a tactic for the superficialization and stereotyping of diversity, wherein denied cultures are addressed in isolation, preventing the questioning of the established order. It is concluded that the "hatred" of the curriculum is a political act of resistance to its false neutrality. The article defends the urgency of (re)inventing the curriculum as a space-time of frontier and disobedience, capable of celebrating plurality, validating peripheral knowledge, and confronting the coloniality of knowledge.

Keywords: curriculum. cultural studies. power relations. exclusion. post-critical theory

Todo el mundo odia el curriculum

Resumen: El presente artículo problematiza el currículum escolar no como un artefacto técnico-pedagógico neutro, sino como un campo de disputa cultural y política. Utilizando la metáfora de la serie *Todo el Mundo Odia a Chris* para ilustrar la exclusión vivenciada, el objetivo central es analizar cómo el currículum hegemónico, al deslegitimar el capital cultural y el *habitus* de sujetos marginados, opera un proceso de borramiento identitario en la escuela. El análisis se lleva a cabo bajo la perspectiva de la Teoría Poscrítica y los Estudios Culturales, que conciben el currículum como un texto cultural forjado en relaciones de poder. Este marco referencial permite investigar las tensiones y los silenciamientos implícitos en el discurso curricular, tanto en el plan prescrito como en el currículum en acción. Se demuestra que el currículum, al funcionar como un "espejo selectivo", prioriza los saberes de la cultura dominante, manteniendo intactas las estructuras de desigualdad. Se identifica el "currículum turístico" como una táctica de superficialización y estereotipación de la diversidad, en la cual las culturas negadas son abordadas de forma aislada, impidiendo el cuestionamiento del orden establecido. Se concluye que el "odio" al currículum es un acto político y de resistencia a su falsa neutralidad. El artículo defiende la urgencia de (re)inventar el currículum como un espacio-tiempo de frontera y desobediencia, capaz de celebrar la pluralidad, validar los saberes periféricos y confrontar la colonialidad del saber.

Palabras clave: currículum; estudios culturales; relaciones de poder; exclusión; teoría poscrítica.



https://www.youtube.com/watch?v=6_imtw3RdNw

Bed-Stuy, 1980. Na série *Todo Mundo Odeia o Chris*, o jovem protagonista é enviado ao Colégio Corleone, uma instituição de maioria branca, cuja promessa de "melhor educação" carregava consigo mecanismos sutis e explícitos de exclusão. A trajetória de Chris evidencia um processo de apagamento identitário que, embora ficcional, reflete experiências vividas por inúmeros estudantes. O currículo do Colégio Corleone nunca foi sobre Chris. Ele era, tal como ocorre na realidade, um espelho que reflete apenas determinados saberes e sujeitos.

Nesta leitura, a figura da Professora Morello simboliza o funcionamento do currículo escolar hegemônico: discurso que afirma acolher a diversidade, mas opera mantendo intactas as estruturas de poder que definem quais identidades e experiências são legitimadas. Assim, a exclusão vivida por Chris pode ser compreendida também como a desvalorização do *habitus* e do capital cultural (Bourdieu, 1997; 2002) provenientes de seu território, Bed-Stuy. É justamente nesse confronto entre a promessa institucional e a experiência da exclusão que emergem os conflitos do currículo escolar.

Neste texto, parto da metáfora para discutir o currículo como campo de disputa, situando-o tanto no currículo escolar, quando no currículo em ação. Essa distinção, fundamental para o debate, pois permite compreender como diferentes currículos se cruzam, tensionam-se e, por vezes, se anulam.

Se há algo que a escola domina é a capacidade de transformar a complexidade da vida em uma lista organizada. O currículo escolar funciona como um manual que promete orientar, mas raramente contempla as experiências, identidades e saberes dos sujeitos que circulam pela escola. O currículo é uma "coisa que se possui, que se carrega, (...) é uma lista de tópicos,

de temas (...), é uma grade” (Silva, 2001, p.101). E se há algo que está em todo lugar, nas diretrizes, nas apostilas, é a promessa, muitas vezes irreal, de que uma coleção de conteúdos nos ajudará a “nos dar bem”. Essa promessa, materializada no espaço escolar, ganha corpo e nome: o currículo.

Nas teorias tradicionais, o currículo dificilmente dialogava com os problemas sociais ou com as realidades vividas pelos estudantes. A “escola não buscava fazer qualquer relação entre os conteúdos e os problemas sociais” (Paraíso, 2023, p.34). Por isso, o currículo era como um espelho seletivo, refletindo apenas certas culturas, corpos e modos de existir. Em muitos momentos, parecia mesmo com aquele valentão impõe regras e penaliza quem se desvia da norma, mantendo a exclusão como forma de silenciamento.

É por isso que a pergunta não pode ser apenas “o que ensinar?”. A interrogação precisa ser delicada para as forças que definem o que é ensinável, perguntando: quem decide? A partir de quais disputas culturais? Com quais efeitos sobre os sujeitos? Tem que ir além, ser desobediente. Reconhecer que o currículo não é neutro (Silva, 2016) significa compreender que ele é forjado em tensões, escolhas políticas e relações de poder. É nesse cenário que surge a pergunta-chave do texto: por que, afinal, todo mundo odeia o currículo?

Chicago, 1918. Enquanto o mundo saía de uma guerra, Franklin Bobbitt lançava *The Curriculum, inaugurando*, um modo de pensar a escola que seria amplamente institucionalizado, defendido, contestado.

Afinal, por que odiamos o currículo? O que exatamente odiamos quando falamos dele? Odiamos o documento oficial? A lista de conteúdos? Ou odiamos os efeitos que ele produz nos corpos, nas identidades e nas experiências cotidianas dos sujeitos? Talvez o incômodo venha justamente do fato de que o currículo funciona como uma máscara de neutralidade, ocultando disputas políticas sob discursos de objetividade e universalidade.

Se o currículo é um fetiche, como aponta Silva (2001), é porque esconde as relações de poder que o produzem, como uma máscara de neutralidade, o que há por trás dela? Assim, precisamos perguntar: Que saberes ele legitima e quais silencia? Quem decide o que conta como conhecimento? Ao passo que organiza o ensino também opera como um instrumento de exclusão? O que pode o currículo? Ele é capaz de incluir? Ele é capaz de desobedecer às estruturas que o constituem?

Nesse sentido, odiar o currículo pode ser o primeiro passo para compreendê-lo como prática cultural e política. O currículo também existe como prática cultural e institucional que nos obriga a recusar a neutralidade e a questionar as relações de poder, as diferenças, as identidades, saberes e conhecimentos que o constituem. Ele é o palco onde a heteronormatividade é naturalizada e onde os corpos são sutilmente domesticados. Essa perspectiva, que entende o currículo como um 'espaço-tempo cultural' e político por excelência, marca a guinada no campo curricular em direção aos Estudos Culturais, rearticulando a política a partir da cultura (Macedo, 2006). Neste texto, nos propomos a farejar as fissuras, a ouvir os silêncios e a encontrar, na teoria pós-crítica, o arsenal para essa desobediência.

A partir da ótica dos Estudos Culturais, compreendemos o currículo como prática produtiva de significados. Historicamente, em sua formalidade, o currículo tendeu a formatar o corpo e a domesticar os sujeitos ao privilegiar conteúdo de uma certa cultura em detrimento de outras, trazendo para a cena a exclusão.

O que escrevo aqui é um exercício indisciplinado para refletir sobre o currículo, não como estrutura ou prescrição, mas como um campo de disputa, narrativa e experiências que contam sobre o mundo. Mais do que isso, é uma tentativa de dar sentido ao mundo e às coisas a partir de uma perspectiva pós-crítica, que desconfia da verdade e celebra a diferença. Refletir como o currículo



é narrado em seus atravessamentos é, talvez, odiar o currículo como primeiro passo para (re)inventar outros, para a criação de currículos desobedientes que celebrem a pluralidade de corpos e identidades.

Todo mundo odeia Estudos Culturais

É fácil odiar o currículo; o difícil é entender exatamente o que nele desperta o incômodo. A ironia reside justamente aí: para enfrentar o “valentão”, precisamos primeiro conhecer suas armas e sua história. É nesse ponto que entram os Estudos Culturais, oferecendo ferramentas para desmontar a aparência de neutralidade que envolve o currículo escolar.

Mas, antes de tudo, é necessário definir o que são, afinal, os Estudos Culturais. Embora essa questão possa se tornar difícil de responder de forma precisa, é necessário lembrar que eles não são tudo nem qualquer coisa. Sua origem, na Grã-Bretanha dos anos 1950 e 1960, tem como figuras de destaque Raymond Williams e Stuart Hall, que revolucionaram a noção de cultura (Félix 2019). Além disso, o campo ressalta as relações de poder, vistas “como constituintes de todas as relações humanas, que se movimentam e se modificam a partir de marcadores interseccionais” (Félix, 2019, p.20). Costa, Silveira e Sommer (2003) reforçam a centralidade da cultura, que deixa de ser vista como mera acumulação de saberes para ser compreendida como o campo de produção de sentido situado em seu contexto social e político.

O poder dos Estudos Culturais reside justamente na sua indisciplina. Não há uma receita ou uma lista pronta para seguir. Na visão de Costa, Silveira e Sommer (2003), essa diversidade é a sua força, pois os Estudos Culturais não “constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento. [...] eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas” (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p.39). Essa recusa em ser um conjunto articulado é a nossa licença para desobediência acadêmica.

Os Estudos Culturais constituem um campo vasto que pode ser considerado interdisciplinar, transdisciplinar, contra-disciplinar, ou até mesmo, antidisciplinar. Essa característica “assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.8). O campo surge para romper paradigmas de valorização de uma cultura superior, erudita, culta, passando a colocar no centro das discussões sujeitos que, em geral, permaneciam às margens da sociedade. Ao desnaturalizar a hegemonia cultural, os Estudos Culturais nos dão o vocabulário para entender a força ideológica do currículo. Foge do fundamentalismo teórico, apresentando-se aberto a diversas possibilidades teóricas e se distanciando da ideia de se tornar uma disciplina acadêmica (Costa, Silveira e Sommer, 2003).

Segundo Silva (2016), o que diferencia os Estudos Culturais de outras disciplinas acadêmicas tradicionais é o envolvimento político explícito, além da recusa à imparcialidade e a não-neutralidade. Dessa forma, por ser multifacetado e assumir fluidez, os Estudos Culturais se “aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir conhecimento” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.9) e se articulam com áreas como a sociologia, antropologia e filosofia, aproximando-se de temas cruciais: gênero, sexualidade, corpo, etnia, raça, juventudes, consumos culturais, práticas sociais, identidades, relações de poder, processos de subjetivação (Costa, Silveira e Sommer, 2003). As inúmeras investigações abriram espaços para estudos voltados para sujeitos comuns, periféricos, marginalizados e excluídos, visibilizando grupos como mulheres, populações negras, indígenas, jovens e LGBTQIAPN+ (Restepro, 2015). É essa centralidade da diferença, da margem, que nos permite reverter o olhar do currículo: não mais o que ele impõe, mas o que ele silencia para que a imposição se mantenha.

A Pedagogia não fica distante dessas discussões, e é nas relações entre educação, cultura e poder que as investigações dos Estudos Culturais

encontram seu campo mais fértil, revelando as entranhas políticas das pesquisas sobre o currículo. Afinal, a escola é a agência cultural por excelência da modernidade. Segundo Costa, Wortmann e Bonin (2016), os estudos culturais iniciaram seus estudos no campo da Educação no Brasil nas décadas de 1990, e um dos marcos dessa aproximação foram as discussões sobre o currículo.

Para os Estudos Culturais o currículo é concebido como “um campo de luta em torno da significação e da identidade” (Silva, 2016, p.134), possibilitando enxergar o currículo como artefato cultural. Contudo, é fundamental que essa análise priorize a categoria cultura, recusando-se a manter a centralidade do conhecimento, uma herança da teoria crítica que, por vezes, dificulta a compreensão da dinâmica do currículo como cultura e dos problemas da diferença (Macedo, 2006).

Todo mundo odeia teorias do currículo

Falar de currículo é, inevitavelmente, falar sobre conflitos e disputas que vão além da sala de aula. É, literalmente, sair da escola e ir para a rua, reconhecendo que a escola não é uma ilha isolada e que tudo que acontece em seu território a coloca na cena da cultura. O currículo, nesse sentido, é um campo em constante embate, um espaço de disputa simbólica que define não apenas o que vale como conhecimento, mas quem pode ser reconhecido como sujeito social?

A Teoria do Currículo, sob as lentes pós-críticas, revela um conjunto de ideias diversificadas e híbridas, originadas, segundo Paraíso (2023), do pós-estruturalismo, das filosofias da diferença e da diversidade de “análises antropológicas, sociológicas, filosóficas, políticas, históricas e linguísticas da cultura” (Paraíso, 2023, p.75). Assim, nos desafia a enxergar o que ele esconde: as reais engrenagens de poder que escolhem o que ensinar, quem ensina, quem

aprende e quem fica de fora. Em outras palavras: não existe currículo sem conflito; não existe currículo sem disputa.

Pensar e perguntar sobre “o que ensinar?” é apenas a superfície. Essa interrogação precisa ser deslocada, questionada, e reposicionada para a raiz do problema. É necessário perguntar: Quem escreve o currículo? Para quem? Que corpos legitima? Quais saberes protagoniza e quais silencia? Quais culturas ele torna visíveis e quais apaga?

Essas perguntas decorrem do fato de o currículo imprimir rotinas, demandar repetições, ordenamentos que priorizam o ensino, limitando e generalizando ao passo que se repetem (Paraíso, 2015). Isso acontece porque está atravessado por discursos que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Ele legitima saberes hegemônicos e marginaliza experiências que não se ajustam ao molde escolar. Por isso Silva (2016) insiste que não há neutralidade no currículo, ele é forjado em meio a relações de poder, marcado por tensões entre hegemonia e resistência.

Pensar as teorias do currículo, então, não é discutir apenas métodos ou sequências. É encarar o fato de que o currículo constrói o mundo enquanto o ensina. Ele produz sujeitos, regula corpos, fabrica silêncios e autoriza vozes. É por isso que, quando olhamos com atenção suficiente, acabamos descobrindo que o “ódio” ao currículo talvez seja, no fundo, a recusa às estruturas que insistem em nos enquadrar.

Todo mundo odeia a neutralidade do currículo

Afinal, se o currículo não é neutro, o que ele é? Ele constitui o núcleo das práticas escolares, sendo continuamente tensionado e ressignificado pelas disputas simbólicas presentes na escola. Segundo Santomé (1995), o currículo é responsável pela formação de pessoas críticas, sendo necessário estar atento aos conteúdos culturais e às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação.

Na perspectiva pós-crítica, consideramos o currículo como artefato cultural (Maknamara, 2020; Paraíso, 2023), forjado a partir das diversas relações de poder. O currículo é produtor de saberes e significados que nos mede e nos atravessa em diversos contextos. É analisado como artefato cultural em que “parte significativa de suas lutas culturais são empreendidas e as identidades produzidas” (Paraíso, 2023, p.79). Para Silva (2016), pensar o currículo como uma lista organizada, um guia, é uma concepção estática e acabada, pois os/as estudantes não são “gravadores de som” (Santomé, 1995, p. 160), acumulando conteúdos adquiridos. Essa visão é limitada, pois, na ótica pós-crítica, o currículo é um texto a ser lido, interpretado e desconstruído, não um manual a ser seguido:

o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas (Silva, 1995, p. 193).

Logo, entendendo o currículo como produção, passamos a compreender que as narrativas presentes nos direcionam e definem quais conhecimentos são legítimos ou não. Dessa forma, apresentam noções sobre quais grupos podem representar a si e aos outros e quais não têm esses espaços. Ao privilegiar certos saberes e excluir outros, contribui para consolidar hierarquias culturais que sustentam desigualdades históricas. Por isso, o currículo não pode continuar a silenciar sujeitos, culturas e histórias.

Tomaz Tadeu da Silva (2001) afirma que os currículos refletem processos sociais, são narrativas, marcadores de identidade e moldam quem somos. O resultado disso é que diversas práticas são produzidas e incidem nos currículos, aproximando-os ou distanciando-os das práticas já estabelecidas, moldadas por tensões históricas. Nesse sentido, ao olharmos para os conteúdos enfatizados nas propostas curriculares, é perceptível que sua construção foi norteadas por uma cultura hegemônica. Ao passo que legitima uma, o currículo exclui outras

culturas. Deixa de lado “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (Santomé, 1995, p.161). O currículo é, portanto, o documento oficial do silêncio.

Marlucy Paraíso (2023) define o currículo como um artefato cultural que silencia ou que, “mesmo sem silenciar totalmente, nega determinadas culturas - ao abordá-las superficialmente, esporadicamente e ao focar seus aspectos menos importantes -, do mesmo modo que reforça, ensina e valoriza outras” (Paraíso, 2023, p.10). Não é por acaso: o currículo se incorpora à cultura dominante como modelo a ser seguido, funcionando como um filtro que corrobora com ideias voltadas para determinado grupo, excluindo tudo aquilo que não se encaixa nos padrões disciplinares.

Esse filtro funciona a partir de uma lógica, que para Bourdieu (2007), nos ajuda a compreender que a escola, enquanto campo específico, funciona como agente de distribuição e validação do capital cultural. O currículo reconhece apenas o conhecimento, o *habitus* e as referências que pertencem ao grupo dominante. O capital cultural da rua, da periferia, é desvalorizado, penalizado ou simplesmente ignorado pelo sistema. Se o currículo valoriza o capital cultural hegemônico, a experiência e o saber de Chris são sempre deslegitimados pela escola. O resultado é que as chances de sucesso dos/as estudantes não dependem apenas de seu esforço, mas do capital que a escola, por meio do currículo, legítima.

Desse modo, fica incontornável o vínculo entre conhecimento e poder. As teorias do currículo, “na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (Silva, 2001, p. 16). E nesse jogo, o currículo envolve construção de significados e valores culturais que são disputados, contestados e ligados às relações de poder e

desigualdade. A escolha de um conteúdo é, antes de tudo, a escolha de quem pode ter voz.

É por essa razão que a crítica não pode parar na porta da escola. Neste contexto, Marlucy Paraíso (2023) nos lembra que teorias pós-críticas de currículo estabelecem relações com temas que vão além da classe social, ampliando o olhar para as disputas culturais e políticas da atualidade, tais como:

gênero, sexualidade, raça, etnia, colonialidade, decolonialidade, cultura, representação, relações de poder, discurso, linguagem, texto, significações, produção de sentidos, territorialidades, identidade, diferença, subjetividade, modo de subjetivação etc (Paraíso, 2023, p.76).

Para que esses temas sejam pensados na profundidade pós-crítica, Elizabeth Macedo (2006) argumenta que é improdutivo assumir o currículo como um confronto com lados definidos. A diferença cultural não representa apenas uma controvérsia entre conteúdos oposicionais, mas sim a marca da incompletude do próprio sistema. Por isso, o currículo precisa ser entendido como um espaço-tempo de fronteira, um híbrido cultural onde as culturas negociam sua existência no entrelugar dos supostos lados.

Silva (2016) afirma que, sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultura. Desse modo, o fazer pedagógico é compreendido como prática cultural, e o currículo como mecanismo de sistematização e produção dessa cultura. Portanto, segundo Silva (2001), “o currículo - tal como o conhecimento e a cultura - não pode ser pensado fora das relações de poder” (Silva, 2001, p.16). É a partir dessa inseparabilidade entre cultura, conhecimento e poder que se exige de nós a pedagogia da desconfiança, o olhar que procura as omissões e as violências inscritas no texto curricular. É o momento de questionar a lista de regras.

O currículo não é apenas aquilo que se ensina, mas, sobretudo, aquilo que se negocia, se disputa, se contesta e performa no cotidiano da escola. Ele

é constitutivamente político, carregado de intencionalidades e moldado pelas relações de poder que atravessam a sociedade. A provocação que precisamos manter viva é esta, e ela é a mais perigosa para o sistema: ensinar nunca é um ato neutro. É sempre uma escolha carregada de sentidos, silenciamentos e possibilidades. É por isso que seguimos perguntando: o que ensinar, como ensinar e, principalmente, por que ensinar?

Todo mundo odeia o currículo turístico

Você descobre que o valentão tem uma lista de regras que ele nunca segue. A lista diz para ensinar matemática, mas o que ele realmente ensina é quem pode falar mais alto, quem tem o corpo e a história certa para existir. É aí que a gente ataca: na diferença entre o que está escrito e o que acontece de verdade. Afinal, se o currículo é a lista, o que a escola faz com essa lista é a história real.

A transição da teoria pós-crítica para a prática impõe uma distinção fundamental: a diferença entre o currículo prescrito (o documento formal, a lista) e o currículo em ação (a vivência cotidiana, a rua). Embora uma das finalidades declaradas do currículo seja formar sujeitos críticos, o currículo oficial é mestre em promover a exclusão em nome da ordem. É aqui que a análise de Santomé (1995) se torna crucial: o silenciamento das culturas negadas e marginalizadas não ocorre apenas pela ausência total no currículo prescrito, mas pela forma perversa como essa seleção cultural se manifesta na prática.

Essa tática de silenciamento se manifesta, primeiramente, no que Santomé (1995) chamou de “currículo turístico”. Historicamente, o currículo tem perpetuado saberes socialmente aceitos e legitimados, silenciando grupos que precisam ter suas vozes ouvidas. Essa negação é uma resposta insatisfatória à multiculturalidade existente, que não pode ser reduzida ao que está posto no currículo. Como forma de resolver esta problemática, de maneira fragmentada e

reducionista, as temáticas ligadas às culturas silenciadas ou negadas são vistas em datas comemorativas. Esses “currículos turísticos” (Santomé, 1995) surgem de forma isolada e esporádica, reproduzindo a marginalização de modos específicos de expressão, histórias, noções sobre raça, classe, religião, entre outros.

Santomé (1995) aponta que o “currículo turístico” se manifesta através de algumas táticas: 1) *Trivialização* das temáticas, tratadas com superficialidade e banalidade; 2) *Souvenir*, apresentando poucas coisas sobre o tema; 3) *Desconectar* as vivências da diversidade da realidade escolar, transformando em comemorações do “dia de...”; 4) *Estereotipagem* a mais comum, utilizando “explicações justificativas das situações de marginalidade baseando-se, para isso, em estereótipos” (Santomé, 1995, p.174); 5) *Transgiversação*, que deforma e/ou oculta aspectos da cultura, história e origens desses grupos sociais, geralmente objeto de marginalização e/ou xenofobia.

No limite, esse é o currículo que nega o princípio de que o conhecimento não pode ser pensado fora de relações de poder, como defendem os Estudos Culturais (Silva, 2001). A cultura, na lógica turística, é despojada de sua raiz política, se tornando uma espécie de souvenir inofensivo. A escola, ao praticar o currículo turístico, imita a Pedagogia da Professora Morello, que finge se importar com a diversidade, em projetos isolados, para que a exclusão cotidiana permaneça inquestionável. O saber periférico se torna um *souvenir* exótico, desvinculado da vida cotidiana, para ser apresentado como uma atração inofensiva, um 'alienígena' domesticado que não ameaça a ordem dos saberes legítimos.

Nesse sentido, Elizabeth Macedo (2006) recusa a ideia de que os “currículos oficiais sejam a expressão das culturas globais, enquanto os currículos em ação guardem distância segura em relação a essas culturas” (Macedo, 2006, p. 292). Ao invés disso, ela propõe que tanto o currículo formal



quanto o vivido sejam tratados como espaçostempos de colonização, defendendo a mudança de enxergar a relação entre o hegemônico e o subalterno.

Todo mundo odeia considerações finais

O currículo que odiamos só existe plenamente no papel. Na prática, ele se fragmenta na mediação de cada professor/a, nos corpos dos/as estudantes que carregam consigo as culturas silenciadas. É o professor/a que, ao reconhecer a história negada que a lista omite, transforma o ato pedagógico em uma prática cultural de resistência. É nesse currículo que rompe com a hegemonia, que a teoria se conecta com a rua, permitindo que os saberes da experiência sejam validados. Odiar o currículo é, em essência, engajar-se em uma luta por reconhecimento, exigindo que ele se torne um palco onde todas as identidades, especialmente as negadas, possam ser vistas e valorizadas em sua plenitude. Odiar o currículo é levantar-se contra a colonialidade do saber e poder, que deixa à margem as epistemologias e histórias periféricas à categoria de folclore ou de 'saber não-científico'.

Se todo mundo odeia o currículo, talvez não seja pelo que ele é, mas pelo que tem deixado de ser. Ao tensionarmos a lógica de que o currículo está no campo das disputas, atravessado pelas mais distintas relações de poder, compreendemos que não se trata mais de um território de neutralidade, mas de prática cultural que molda identidades e produz pertencimentos, exigindo compromisso e sentido naquilo que se quer construir. Repensar o currículo é um ato de desobediência, é recusar modelos que transformam a escola em palcos que repetem os mesmos textos, é propor construções a partir dos diversos saberes, acolhendo tudo aquilo que tem sido descolado do conhecimento escolar.

Odiar o currículo, portanto, não é desejar o vazio educacional, mas sim recusar seu formato hegemônico. É ato político, recusar a falsa neutralidade e começar do zero, escrevendo de forma que experiências como as de Chris, e de tantos outros/as, possam importar e ser validadas. Na ótica dos Estudos Culturais e da teoria pós-crítica, o currículo, livre do seu formato turístico e hegemônico, pode e deve ser espaço onde o *habitus* de Bed-Stuy não é apagado, mas sim celebrado.

A lista que não odiamos

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p.36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

FÉLIX, Jeane. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **Pelas Frestas**: pesquisas em estudos culturais da educação. Curitiba: CRV, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvvhFKKfnd/?lang=pt> . Acesso em 15. out. 2025.



MAKNAMARA, M. (2020). Quando artefatos culturais fazem-se currículos e produzem sujeitos. **Reflexão & Ação**, 28(2), 58–72. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 13. out. 2025.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre), v. 38, n. 1, p. 49–58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em 03. set. 2025.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 21–31, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20325>. Acesso em: 28 set. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 32–48, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18441>. Acesso em: 3 out. 2025.