

**CURRÍCULO E DIFERENÇA: reflexões  
a partir da realidade brasileira atual**

**CURRICULUM AND DIFFERENCE:  
reflections from the current  
Brazilian reality**

**CURRÍCULUM Y DIFERENCIA:  
reflexiones a partir de la realidad  
brasileña actual**

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de lançar uma reflexão sobre o currículo partindo de uma perspectiva pós-estrutural que entende a realidade social enquanto disputada politicamente. Nesse sentido, apresentamos, mesmo que de maneira rápida, algumas inquietações que emergem das disputas mais recentes no Brasil em torno da educação e do currículo e argumentamos, sobretudo, com base em outros trabalhos recentes, como uma política de currículo que valorize a diferença do outro, ao invés de querer simplesmente aniquilá-la, é, certamente, a possibilidade mais concreta de estabelecermos, na educação, espaços mais vivíveis para cada vez mais pessoas.

**Palavras-chave:** Currículo. Diferença. Discurso.

*Recebido em: 13/03/2023*

*Alterações recebidas em: 21/04/2023*

*Aceito em: 21/04/2023*

*Publicação em: 22/04/2023*



**Revista Espaço do Currículo**

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66134

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**George Souza de Melo**

Mestre em Educação

Doutorando na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: [georgethemelo@gmail.com.br](mailto:georgethemelo@gmail.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0363-8897>

**Melanie Laura Mariano da Penha Silva**

Doutora em Educação

Assessora pedagógica no Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco, Brasil.

E-mail: [mmarianomelanie@gmail.com](mailto:mmarianomelanie@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1550-2516>

**Thais Priscila de Souza Torres**

Mestra em Educação

Doutoranda na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: [torress.thais@gmail.com](mailto:torress.thais@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2942-3707>

#### **Como citar este artigo:**

MELO, G. S.; PENHA SILVA, M. L. M.; TORRES, T. P. S. CURRÍCULO E DIFERENÇA: reflexões a partir da realidade brasileira atual. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2023. ISSN21772886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66134>.

**Abstract:** This paper aims to launch a reflection on the curriculum from a post-structural perspective that understands social reality as politically disputed. In this sense, we present, even if briefly, some concerns that emerge from the most recent disputes in Brazil around education and the curriculum and we argue, above all, based on other recent works, as a curriculum policy that values the difference of the other, instead of wanting to simply annihilate it, is certainly the more concrete possibility of establishing, in education, more livable spaces for more and more people.

**Keywords:** Curriculum. Difference. Discourse.

**Resumen:** Este artículo pretende lanzar una reflexión sobre el currículum desde una perspectiva posestructural que entiende la realidad social como políticamente disputada. En ese sentido, presentamos, aunque sea brevemente, algunas preocupaciones que emergen de las más recientes disputas en Brasil en torno a la educación y el currículum y argumentamos, sobre todo, con base en otros trabajos recientes, como una política curricular que valora la diferencia del otro, en lugar de querer simplemente aniquilarlo, es ciertamente la posibilidad más concreta de establecer, en la educación, espacios más habitables para cada vez más personas.

**Palabras clave:** Currículum. Diferencia. Discurso.

## 1 O QUADRO RECENTE DE DISPUTA PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA<sup>1</sup>

É de conhecimento comum, a partir dos estudos sobre a história e fundamentos da educação no Brasil, a grande dificuldade que enfrentamos para efetivarmos uma educação pública que seja gratuita, de qualidade, laica e universal. Uma educação pública que, nesse sentido, alcance ao máximo o panorama plural de diferenças que compõem a realidade social. Nas últimas décadas, no entanto, mesmo com um forte tratamento neoliberal das políticas públicas e condução da economia do país, pudemos vivenciar, sobretudo no começo deste século, avanços significativos capazes de mover positivamente o desenvolvimento da questão educacional no país desde a educação básica até o ensino superior. Criação de novos institutos educacionais, universidades, expansão da formação continuada de docentes, aumento de financiamento para pesquisas, criação de novos parâmetros de avaliação da aplicação de políticas, aumento significativo da quantidade de estudantes em todos os níveis educacionais foram alguns dos aspectos que encamparam a realidade educacional brasileira a partir dos anos 2000, rearticulando novos sentidos para a educação, buscando radicalizá-la em grande parte, mesmo que contingencialmente, sob um viés cada vez mais democrático.

Dos últimos anos para cá, de outro modo, alterações profundas na condução política e econômica do país têm desafiado essa articulação significativa de uma educação democrática, graças, sobretudo, a uma forte retórica de austeridade que predominou o debate nacional de maneira confessa a partir do governo de Michel Temer (2016-2018). Aquele governo, fruto de uma mobilização entre militares, empresariado e políticos pelo impedimento da presidenta Dilma Rousseff, recolocou a questão educacional, que já vinha sofrendo dificuldades, por exemplo, com os movimentos políticos dos anos pré-*impeachment*, sob reformas fiscais e educacionais de impactos diretos. A redução orçamentária através da chamada PEC do Teto de Gastos Públicos (Emenda Constitucional nº 95, de 2016) e a Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, por exemplo, foram manobras políticas que afetaram diretamente a educação na direção de uma recondução agora explicitamente neoliberal e austera. Tal encaminhamento político da educação encontra, logo posteriormente, um ambiente político ainda mais favorável de agravamento no governo seguinte, de Jair Bolsonaro (2019-2022), que, além de declarado tratamento neoliberal da economia, por meio do seu ministro Paulo Guedes, se constituiu também de um outro campo retórico, o do moralismo neoconservador, interessado em assediar e forçar a rearticulação significativa da educação através de pânico morais e polícia reacionária.

Temas, como: sexualidade, infância, religião, por exemplo, passaram a dominar de forma degenerada e caricatural as vozes de atores reacionários na sua tentativa de consolidar uma educação

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

pública que, além de precarizada financeiramente, agora deveria também vestir a suposta bandeira dos “bons costumes” e dos “valores judaico-cristãos” que, segundo constantemente bradavam, teriam ficado sob constante ameaça quando daqueles governos anteriores responsáveis, como dissemos, por significativos ganhos políticos para a educação. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) foi uma das instituições do governo federal estrategicamente ocupadas para a operação dessa articulação ideológica contra os supostos ataques da “doutrinação esquerdista, comunista” nas escolas e universidades. E é sobretudo por essa articulação política reacionária que mais nos interessamos quando investigamos possibilidades de rearticulação política do currículo. Isso porque é fundamentalmente sob essa aproximação com atores de direita e extrema-direita política que muito se tem investido em termos de significação do currículo e da educação, principalmente, em debates institucionais, projetos de lei e políticas públicas nos últimos anos.

Paralelamente também, de 2019 a 2022, o MEC se tornou alvo de cortes profundos de financiamento e ainda de uma execução precária do baixo orçamento que lhe foi destinado, chegando a ser chefiado por, pelo menos, quatro diferentes ministros visivelmente inábeis para conduzir essa que é uma das principais pastas do governo federal. Expressões como “nefasta”<sup>2</sup>, “omissa e inoperante”<sup>3</sup>, “apagada”<sup>4</sup>, “balcão de negócios”<sup>5</sup> são algumas das utilizadas nesses últimos anos para avaliarmos a administração do ministério sob o governo anterior, principalmente, considerando a falta de ações estruturantes na condução da educação nacional e de políticas substantivas que impactassem de maneira efetiva a melhoria da qualidade educacional. Vários problemas foram se tornando cada vez mais comuns como, por exemplo, os erros produzidos nas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inclusive com direito à ameaça de escrutínio moralista da prova por parte do próprio poder executivo nacional; a inoperância sobre os impactos da pandemia de Covid-19 com relação ao campo educacional, com a qual se tornou evidente a ausência total de uma coordenação nacional para a resolução de tantas dificuldades geradas para o trabalho pedagógico devido às medidas sanitárias necessárias para a sobrevivência com o vírus em circulação; e as investigações sobre práticas de tráfico de influência e corrupção para a liberação de verbas públicas envolvendo o ex-ministro da educação Milton Ribeiro (preso pela Polícia Federal nessas investigações) e pastores evangélicos que mantêm forte influência na política local de várias regiões do país<sup>6</sup>.

Tudo isso tem marcado, de maneira muito resumida, mas também ilustrativa, o quadro da condução oficial da educação nos últimos anos no país. Bastante sintomático de um período caracterizado pelo recrudescimento do tratamento neoliberal da política brasileira, a relação entre neoliberais e neoconservadores é o que marca, segundo Wendy Brown (2019), as articulações políticas da extrema-direita que tanto têm atuado nos Estados Unidos da América quanto em outras partes do mundo, como no Brasil atual. E seus agentes, religiosos e não religiosos, têm feito diversas coalizões, principalmente no contexto latino-americano, com o intuito de manutenção do sistema capitalista e uma certa ordem social patriarcal/masculinista, que configuram um fenômeno identificado por Biroli, Vaggione e Machado (2020) como neoconservadorismo. No que toca a questão educacional, temos visto no caso brasileiro que toda essa articulação reacionária tem resultado num agudo contingenciamento de investimentos estatais, em benefício do avanço da privatização desse campo, comprometendo um processo complexo de melhoria no atendimento da educação no país, e, sobretudo, numa disputa

---

<sup>2</sup> ALVAREZ, Luciana. MEC: educação, ideologia e destruição. **Revista Educação**, 08 abr. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/04/08/mec-educacao-ideologia-e-destruicao/>. Acesso em: 10 fev. 2023

<sup>3</sup> CLAVERY, Elisa. Relatório da Câmara vê MEC 'omisso' e 'inoperante'; ministério fala em 'ações estruturantes'. **TV Globo**, Brasília, 06 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/07/06/relatorio-de-comissao-da-camara-ve-mec-omisso-e-inoperante.ghtml>. Acesso em: 09 fev. 2023

<sup>4</sup> MAZZA, Luigi. O APAGÃO: a obra do pastor que comanda o MEC. **Piauí**, ed. 179, ago. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-apagao/>. Acesso em: 09. fev. 2023

<sup>5</sup> AGÊNCIA SINDICAL. Napolitano: MEC precisa ser resgatado da condição de balcão de negócios. **Agência Sindical**, São Paulo, 27 jul. 2022. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/napolitano-mec-precisa-ser-resgatado-da-condicao-de-balcao-de-negocios/>. Acesso em: 10. fev. 2023

<sup>6</sup> AGÊNCIA BRASIL. Milton Ribeiro é preso pela PF: entenda o escândalo no MEC envolvendo ex-ministro e pastores. **BBC Brasil**, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61900067>. Acesso em: 08. fev. 2023

político-ideológica agressiva em torno dos sentidos da educação e dos valores sociais. Especificamente para a questão curricular tem resultado numa intensificação de disputas políticas, principalmente nos parlamentos e nos tribunais, em que esses atores da extrema-direita se articulam de modo a tentar determinar sentidos e significados para o currículo e a prática pedagógica que estejam alinhados com um ordenamento social em que conquistas de minorias políticas, sobretudo com relação ao gênero e à sexualidade, não sejam consideradas como fundamentais.

A disputa pela (e na) educação e o currículo, portanto, é ainda mais do que uma disputa pelo gerenciamento de uma das pastas governamentais de maior orçamento no país, é também uma negociação de sentidos de realidade desse mesmo país e sua questão educacional. Ou seja, o que está em jogo é a produção de uma ontologia do real marcada pelas demandas de uma articulação política de extrema-direita ávida pela imposição dos significados de suas lutas na determinação do que deva ser a vida em sociedade, já que o sentido é “co-constitutivo da realidade social, de modo que se pode dizer, sem qualquer postura idealista, que não há nenhuma realidade social sem (o) sentido” (BURITY, 2014, p. 62). A compreensão disso é importante neste artigo, pois é esse caráter disputado do que seja o currículo e a educação que talvez mais nos salte aos olhos quando partimos para qualquer consideração acerca das reconfigurações recentes na política educacional brasileira.

É o embate, cada vez mais pintado com tintas moralizantes, que tem estampado mais diretamente os reportes sobre educação no Brasil nos últimos anos, sobretudo, forçando com mais afinco a saída de um panorama agônico, próprio até de políticas democráticas no geral, com o intuito de reposicionar a disputa na relação com o antagonico – aquele outro a ser extirpado – que é próprio da operação de produção de pânicos sociais<sup>7</sup>. Nesse sentido, cabe-nos dizer, como um de nós já o fez (MELO, 2020), que, no âmbito das disputas políticas, aquilo que chamamos de realidade é fundamentalmente efeito resultante as articulações e oposições que são assumidas na vida política. Não havendo, portanto, nada como algum substrato de ser ou de essência que sirva como lastro seguro da qualidade de qualquer coisa, dando-lhe significado imutável. Todo esse efeito positivo do real é alguma articulação contingente dessas lutas políticas em torno de algo no esforço de dizer o que ele é. É uma identidade precária, disputada, ou o que Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2018) chamam de ponto nodal. Ou seja, é um corte no processo de significação política, uma espécie de nó de sentido capaz de dizer, mesmo que precariamente, o que alguma coisa é<sup>8</sup>.

## 2 A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO ENTRE A NORMALIZAÇÃO DO SOCIAL

Para continuarmos analisando as disputas atuais pela educação e o currículo, de maneira geral, no Brasil, precisamos pontuar que a concepção de currículo que lançamos mão está comprometida com uma perspectiva pós-estruturalista que o concebe principalmente como uma prática discursiva. Já várias autoras e autores têm elaborado pesquisas e trabalhos consideráveis de acordo com essa perspectiva aqui no Brasil, como, por exemplo, Lopes e Macedo (2011) e Lopes, Oliveira e Oliveira (2018). Nesse sentido, o currículo é mais do que uma racionalização do trabalho pedagógico ou mesmo um rol de conteúdos organizados de maneira fixa para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem. Se

<sup>7</sup> Para evidenciarmos o caráter repulsivo geralmente intentado pelos pânicos morais em sociedade, quando sempre se elege um outro a ser culpabilizado, excluído e aniquilado, nos valem da distinção entre agonismo e antagonismo que Chantal Mouffe (2015) elege como fundamental para que o conflito próprio das relações entre as diferenças possa se tornar compatível com a democracia. Nesse caso, a política sempre como um terreno precário e disputado, composta não por demandas de sujeitos pré-constituídos, precisa incorporar os conflitos sob uma perspectiva agonística pautada pela noção de outro como adversário e não por uma posição antagonística que percebe no outro um inimigo a ser destruído.

<sup>8</sup> Aqui não cabe discorrermos sobre o ser das coisas e da realidade, já que esse não é o intuito deste artigo. Entendemos que essa reflexão já se anuncia a partir das referências que utilizamos e que basicamente são identificadas como próprias de contribuições pós-estruturalistas, a partir das quais se ainda quisermos postular algo como o ser e/ou o ser das coisas e da realidade – até mesmo uma ontologia, tudo isso será sempre entendido como precário e disputável em seus fundamentos, até porque sempre desprovido de uma verdade última e fundamental. De modo que, se ainda preferimos tratar essa discussão da positividade do real em termos de ontologia, o mais próximo do que nos interessa seria algo como uma ontologia da atualidade (VATTIMO, 2016) ou uma ontologia política do social (BURITY, 2010) na qual as articulações discursivas sobre o real são imprescindíveis.

torna, sobretudo, um campo de interação pedagógica que abarca muitas outras intenções, expectativas e negociações do fazer educacional. Experiências essas que estão completamente atravessadas pelas articulações discursivas que são empreendidas pelos sujeitos em questão, capazes de estabelecer significados diversos para suas vivências e construir sentidos variados para suas relações com a sociedade e a cultura.

Esses sujeitos, também por essa perspectiva, não estão completamente estabelecidos de maneira prévia às experiências que constroem. Eles também se implicam subjetivamente naquilo que vivenciam, de maneira tal que, só é possível algum entendimento de si de acordo também com as articulações de sentido que forjam as identidades diversas utilizadas para a inteligibilidade social. Isso quer dizer que tanto o currículo quanto os sujeitos (ou as subjetividades) que perfazem o campo educacional são resultado sempre contingente das negociações de sentidos mobilizadas nas relações sociais. São parte daquela ontologia do real constantemente negociada, sobretudo no quadro contextual que apontamos aqui, pelas lutas políticas da sociedade. Por isso, preocupam tanto as atuações reacionárias dos últimos anos com relação à educação brasileira. São a partir delas que tentam rearticular a realidade curricular de acordo com um projeto de sociedade indiferente às demandas de minorias políticas, como as mulheres e as pessoas LGBTQ+, que são consideradas como o *outro* do interesse político, a diferença que não deve ter legitimidade em suas lutas por existência e reconhecimento.

Assim como na sociedade, em geral, tais disputas podem determinar ou não a participação cidadã e política de tais grupos e suas demandas, também os investimentos político-discursivos sobre educação e currículo acabam por contribuir ou não para que essa realidade pedagógica se torne um espaço possível para se viver. Aqui é preciso entender que o que se disputa em contraposição aos reacionários de extrema-direita é sobretudo uma concepção cada vez mais alargada de educação, na qual seja possível a proliferação de diferenças de todo tipo, como, por exemplo, as de gênero e sexualidade. Dessa forma, a noção de “nós” ou mesmo daquilo que é “público”, isto é, a abrangência do que se alcança com a educação, é ela mesma posta em xeque, sendo capaz de postular outros sentidos que compreendam as experiências não-hegemônicas – das diferenças – que, até então, não faziam parte da normalização.

A própria significação de “público” que, desde a modernidade e do estabelecimento do estado-nação, coroou-se socialmente, agrupando os sentidos de coletividade, de bem comum, de “para todos”, é desafiada com o intuito de abarcar mais diferenças. Isso porque tais lutas por significação empregam esforços capazes de estabelecer quem e quais grupos estariam contemplados nos sentidos em disputa. A partir de uma perspectiva discursiva advinda dos estudos pós-estruturais de Laclau e Mouffe (2015), entendemos que a ideia de público está envolta nas lutas por hegemonias discursivas que visam sedimentar o que é esta esfera, a quem ela corresponde e até onde se estende. Tornando-a imprescindível assim para o estabelecimento ou não do reconhecimento das diferenças. É preciso também se considerar o viés fantasmático que move esse processo de articulação hegemônica do sentido, de modo que aquilo que ficar significado hegemonicamente como de natureza pública carregará lógicas fantasmáticas em sua construção. De acordo com Glynos e Howarth (2018), tais lógicas correspondem à miríade de formas pelas quais a lógica da fantasia, concebida ontologicamente, se torna manifesta em nível ôntico, incluindo-se as diferentes maneiras pelas quais sujeitos medeiam a realidade social. Ou seja, são peças-chave com as quais se lê a realidade, sobretudo, no nosso caso aqui, a do currículo e da educação.

Por isso, tais lutas que envolvem demandas e fantasias constituem os objetos em disputa nesta realidade, na significação de educação, de currículo e de público, significantes como “povo” ou “todos” são elementos fantasmáticos que envolvem as fantasias narcísicas de cada sujeito ou projeto de nação. Isso significa dizer que estão atravessados por expectativas de normalização social impregnadas de sentidos considerados aceitáveis ou não, que serão utilizados como elementos precários com vistas a fixar estas categorias, dado que o social é uma esfera contingente. Nesse sentido, toda pretensão de universalidade que se apresenta no ideário de educação e educação pública, por exemplo, denota antes as investidas (no caso aqui, modernas) necessárias para que cada ordenamento social pudesse erguer seu projeto civilizatório, do que a possibilidade de que todos os sujeitos fossem contemplados tacitamente pela perspectiva pública.

Considerando nossa preocupação neste trabalho com as investidas políticas contra as questões de gênero e sexualidade na educação brasileira, é possível supor que as atuações reacionárias, por vezes,

tentam reconfigurar esse “público” da normalização social sob a acusação de que esteja havendo alguma erosão muito perigosa do “normal social”, ou do “público” mesmo, por causa (não somente, mas em grande parte) das conquistas políticas do feminismo e da pluralidade sexual e de gênero. Há, portanto, nos pleitos atuais pela reconfiguração do público segundo agendas privadas, fantasias que remetem a um período que

era a imagem de um passado mítico de famílias felizes, íntegras e heterossexuais, quando mulheres e minorias raciais sabiam seus lugares, quando as vizinhanças eram ordeiras, seguras e homogêneas, a heroína era problema dos negros, o terrorismo não estava em solo pátrio e quando a cristandade e a branquitude hegemônicas constituíam a identidade, o poder e o orgulho manifestos na nação e no ocidente (BROWN, 2019, p.13).

Neste passado, a imagem fantasmática do público que correspondia ao povo como constituinte da nação amada estava atrelada a estabilização dos marcadores de gênero e sexualidade, postos por ocasião da divisão sexual do trabalho, bem como do binarismo de gênero. Assim, somente as famílias heterossexuais e as mulheres que sabiam seus lugares (de submissão ao mundo doméstico) eram aceitas como parte legítima da esfera pública, ainda que este reconhecimento não implicasse participação ativa, mas sim uma atuação para a sustentação e o pleno funcionamento da vida pública, uma vez que estas instituições e sujeitos continham em seus fazeres e corpos as condições de possibilidade para que os homens governassem aquilo que chamavam de mundo público.

Estas condições implicaram na tácita diferenciação entre vida pública e privada atrelando-as à distribuição de fazeres entre os gêneros, de modo que ao feminino heterocisnormativo coube trabalhar na esfera privada como mãe, esposa e como dona de casa, para que futuramente aqueles que ela preparou, assegurando a sobrevivência e o cuidado pudessem adentrar no mundo público. A família nuclear (que pelos reacionários atuais é entendida como a família “tradicional”) neste sentido, cumpria a função de ser a primeira instituição onde cada membro aprendia o seu lugar, o que poderia - ou não - desejar e realizar. Ademais, a este arranjo entre público-privado corresponde ainda também a emergência utilitária do sentimento de infância (ARIÉS, 1986), consolidando a ideia rousseauiana de que a criança precisava ocupar posição de maior atenção e proteção na sociedade, posto que ela asseguraria a continuidade do projeto de nação no futuro. Deste modo, a criança e a infância passaram a ser alvo de um novo aparato de cuidado social centrado no combinado de que a escola (público) educaria o cidadão instruído e a família (privado), e quando dizemos família nos remetemos sobretudo às mulheres/mães, garantiria a sua sobrevivência.

Estavam sendo assim constituídas camadas de sedimentação cultural pelas quais identidades de público, privado, educação, família, adulto e criança, passavam a ser fundamentais para constituição do que seria normalizado em sociedade. Ou seja, projeta-se nos últimos séculos, identidades mais ou menos estáveis do que deveria ser aceito nas relações sociais (educativas também) e que, possivelmente também, seria capaz de produzir o diferente, aquilo ou aquele/a que desafiaria tal configuração social, como o *outro* a ser “resolvido”. Isso pelo menos até meados do século passado quando, no contexto dos questionamentos e revoluções que surgem com a contracultura a partir da década de 1960, as lutas políticas passam a experimentar: I) a segunda onda do feminismo questionando a subordinação social das mulheres à vida privada e exigindo direitos ligados ao exercício da cidadania, ou seja, a maior participação nos rumos da vida pública e II) a ampliação dos campos dos estudos feministas e de gênero e sexualidade subsidiando a compreensão do processo histórico, político e cultural que mantém as subjetividades condicionadas a heterossexualidade compulsória, a cisnormatividade e ao binarismo de gênero.

Assim, conforme a pauta dos direitos das crianças, das mulheres e da população LBGT+ avançava ao longo das décadas, a reorganização do lugar social das mulheres, a democratização dos modelos de família, bem como os movimentos de orgulho LBGT+ foram lidos como efeitos incômodos que necessitavam ser freados. Sobretudo, precisariam ser apartados das transformações no campo educacional, principalmente pelo impacto direto que ele tem na constituição de subjetividades, no ensino sobre convivência, respeito, e sua potencial capacidade de normalização social. Para tanto, seria preciso, entre outras coisas, descredibilizar a mesma esfera pública em que se travavam estes debates por

direitos, torná-la mais hostil a essas pautas. Tornando-se necessário, então, disputá-la como possibilidade de significar o atendimento a demandas sociais. A arena pública tornou-se, portanto, o lugar propício para disputar o que caberia na própria configuração de currículo e da educação. O acirramento de regimes de moralidade (CARRARA, 2015), o levante antifeminista a partir da década de 1990 (JUNQUEIRA, 2017) e o espalhamento do pânico moral (MISKOLCI, 2016) contra aqueles sujeitos e grupos que recusavam arranjos heterocisnormativos são sintomáticas tentativas de significar que a educação e o currículo, ao reconhecerem direitos e outras possibilidades de ser e estar no mundo, estariam cruzando as fronteiras da vida privada e tentando impor novas ideologias ou novas ordens sociais.

### 3 A DIFERENÇA QUE CRIA CURRÍCULO PARA VIVER

Apesar desse contexto eminentemente histórico e político de disputas em torno das identidades aceitáveis para o currículo e para a educação e, conseqüentemente, tudo o que isso implica em termos de subjetivações, respeito ao outro, reconhecimento de aprendizagens e experiências de vida, pretendemos com essa seção do texto evidenciar que, mesmo em situações difíceis, as possibilidades de criar e de experimentar o currículo como espaço onde se pode viver e aprender são reais e importantes. As diversas experiências entrelaçadas no fazer educacional transformam o currículo num espaço-tempo que entrelaça vivências (MACEDO, 2006) e que pode se constituir como um lugar de segurança (RANNIERY, 2018) em que múltiplas formas de vida sejam possíveis, ou até mesmo usando os termos de Judith Butler (2020), vivíveis.

O tipo de experiência subjetiva que enfrenta as questões relacionadas aos parâmetros estabelecidos como aceitáveis na realidade social, como as experiências vividas por pessoas LGBTQ+ e mulheres feministas, pode ser compreendido como sendo de fronteira, haja vista todo o esforço que é empregado pela normalização social em delimitar os espaços de vida associados aos corpos que neles serão aceitos. Assim essas pessoas constantemente e, às vezes, desde muito cedo, experimentam a educação sob os desafios próprios de um espaço-tempo de fronteiras, onde muitas vezes são interpeladas sobre suas identidades de gênero e desejos sexuais antes, muitas vezes, delas mesmas terem isso como questões para si. É cobrado com frequência dessas pessoas um empenho muito maior na negociação de suas existências naqueles espaços educacionais, não significando necessariamente que sempre consigam permanecer nesse processo, como é o caso, por exemplo de muitas pessoas travestis e transexuais que, no caso do Brasil, evadem (o que significa uma expulsão para muitas delas) em número significativo de acordo com o relatado por Bruna Benevides (2022) no dossiê organizado para a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil.

Nesse sentido, Penha Silva (2018) já havia evidenciado a delicada realidade de incompreensão, dificuldades e violências vividas por crianças que desde cedo desafiam as normas de gênero e que encontram no campo educacional frequentemente um ambiente hostil à exploração de suas questões e descobertas pessoais. Mas que também, de acordo com o caráter disputado que já fundamentamos aqui, não necessariamente encerram suas experiências com esse tipo de abjeção e falta de reconhecimento. Quando analisou a história de Luíza<sup>9</sup>, por exemplo, uma criança atendida no Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual, do Hospital das Clínicas de São Paulo, a pesquisadora pôde notar o quanto a experiência dissidente daquela criança com relação às normas de gênero que lhes foram colocadas desde cedo foi vivenciada com acentuado relevo nos espaços educacionais. Isso porque foi naquela vivência curricular que aquela criança começou a reivindicar outros elementos de performance de gênero desde muito cedo, assim como também teve que enfrentar, junto com seus pais, as recusas e as apreensões geradas por sua nova identidade de gênero assumida em escolas seguintes.

Tais incompreensões e embates não deixam de ser vivenciados mesmo quando se tratam de realidades curriculares mais tardias, como foi analisado por Torres (2018) ao investigar o quanto as experiências lésbicas de Bruna, Rebeca, Sofia, Julia, Isabella e Maria, jovens de 18 a 20 na época, apontavam para a escola como espaço-tempo de práticas ambivalentes capazes também de deslocamento dos sentidos em torno de gênero e sexualidade. Dentre os achados de sua pesquisa, vale

---

<sup>9</sup>Tanto Luíza quanto os outros nomes que serão citados das pesquisas mencionadas são pseudônimos utilizados pelos pesquisadores com o objetivo ético de preservar as identidades das pessoas em questão.

destacar o quanto, nas experiências lésbicas estudadas, a socialização nos grupos da escola era importante para aquelas sujeitas. Esses grupos construídos na intenção do acolhimento, e lésbicas que estão buscando refúgio acabavam se integrando neles, seja pelas experiências de abjeção no contexto escolar ou também pelo isolamento anunciado no convívio familiar. Essas estratégias de socialização tendem a possuir uma característica de fortalecimento, uma vez que tratam as temáticas de gênero e sexualidades como demandas precisas para romper normativas impostas pelo ambiente que atuam. Compreender o que era a lesbianidade, como enfrentar situações de abjeção no ambiente familiar, por exemplo, era o que estimulavam o aspecto de imersão delas em um coletivo social. Sem contar também que tais grupos podiam significar uma espécie de ponte para possíveis encontros de parceiras, especialmente quando a experiência afetiva não era de fato uma opção dentro da escola.

Agora, ainda mais significativos no que se refere às experiências de criação da realidade curricular como espaço de vida para as diferenças são os casos relatados por Melo (2020), a partir dos quais pode-se perceber o quanto as performances dissidentes dos estudantes analisados não só repetem normas de gênero convencionadas, como também transformam-nas, fazendo-nos refletir com as experiências daqueles meninos sobre o quanto a inevitabilidade das normas para sexo e gênero no território curricular os impeliu, inclusive, a não repetir roteiros performáticos específicos que lhes foram designados socioculturalmente. Inevitabilidade essa que não estava necessariamente caracterizada pela pressuposição de uma forte coerção para expressões de masculino e feminino tão determinadas e reproduzidas culturalmente. Mas que haviam porque obviamente esses recursos de inteligibilidade social atravessavam aquele currículo dando subsídio para as assunções no/pelo discurso daqueles sujeitos que ali se encontravam. Nesse sentido, o autor percebeu que, naquela contextualidade curricular, as experiências poderiam ser mais fluidas no que se refere às formas de se expressar e ser no mundo. Tão ativas que foram fundamentais para as determinações dos contornos curriculares daquela realidade escolar. Isso leva-nos a pensar que as bordas, portanto, que supostamente separam o currículo da vida são, na verdade, muito borradas no sentido de que majoritariamente a vida que se planeja desenvolver com o fazer educativo é ela mesma aquilo que habita e contorna esse mesmo processo pedagógico, contaminando-o com suas demandas e expectativas.

Tudo isso nos faz concluir que, apesar dos desafios próprios ao processo de negociação dos sentidos para o currículo e a educação, já encontramos em outros estudos experiências que apontam para a realização da diferença nesses espaços de vida. Essas realidades desafiadoras das normas hegemônicas para gênero e sexualidade, como é o caso aqui, só se positivam porque estão em constante movimento de interpelação e disputa com a mesma realidade brasileira que tentamos esboçar no começo deste trabalho. Isso significa dizer que, por mais que seja difícil imaginar e criar políticas de currículo que enfrentem o reacionarismo atual, não é impossível pensar a composição de um currículo menos violento e mais afeito às possibilidades do *diferir*. Mesmo que essa possibilidade se torne por demais complicada, como se apresentava no governo federal anterior, ela já pode estar acontecendo por aí afora, como atestam os trabalhos citados e tantos outros possíveis de serem encontrados. E está acontecendo nos encontros acalorados dos corpos plurais que existem pela impossibilidade de serem contidos em normas, “caixas” e determinações últimas. Muita coisa já acontece nos currículos escolares através das negociações com as regularidades normativas. Coisas muito mais geniais e potentes do que aquilo que, por vezes, insistimos em repetir com nossos artigos, dissertações e textos acadêmicos, crenças de que estamos produzindo sempre as mais recentes novidades e análises acerca de subversões normativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de abrirmos uma reflexão sobre as ambivalências presentes nos processos políticos de disputa em torno dos sentidos de educação e currículo, construímos este texto a partir de um esboço sobre a realidade educacional brasileira da atualidade, frisando as atuações políticas neoliberais e neoconservadoras que têm sido operadas na política institucional dos últimos anos.

Esse retrato que mescla desmonte de políticas de educação e assédio moralista em torno da significação do currículo nos despertou especialmente a atenção com relação à sua ênfase na perseguição das diferenças sociais, lidas como perigos do ordenamento social ideal, principalmente aquelas que se

referem à gênero e sexualidade. Isso nos fez apresentar aqui, sob um aporte pós-estruturalista do discurso, o que pensamos sobre o currículo enquanto uma prática discursiva e um espaço-tempo de vida em que, inclusive, também aqueles/as considerados/as diferentes, ou a *diferença*, podem e negociam suas vidas.

Para tal, apresentamos na última seção, exemplos de pesquisas que evidenciam justamente experiências de vida sob matizes variadas da diferença sexual e de gênero que exemplificam os jogos político-discursivos capazes de criar outros territórios curriculares possíveis, que não dispensam as normalizações próprias das relações sociais (até porque isso não é possível), mas que são fundamentalmente atravessados pelas dissidências produtoras do inesperado que existem a despeito de nossas considerações, muitas vezes, “engessadas” sobre currículo e educação.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BENEVIDES, Bruna. (org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.
- BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Politeia, 2019.
- BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BURITY, Joanildo. TEORIA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agosto. 2010.
- BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CARRARA, Sérgio. MORALIDADES, RACIONALIDADES E POLÍTICAS SEXUAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. **MANA**. 21(2): 323-345, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>. Acesso em: 20. fev. 2023.
- GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionário – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (org.). **Debates contemporâneos sobre a Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.
- LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.
- LACLAU, Ernesto; MOUFEE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice C.; OLIVEIRA, Anna L.; OLIVEIRA, Gustavo G. (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- PENHA SILVA, Melanie L. Mariano da. **INFÂNCIAS TRANS: a emergência de uma narrativa social em (con)textos midiáticos e suas inter-relações com a educação**. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MELO, George Souza de. **Performances dissidentes no currículo**: narrativas, diferença e construção de subjetividades. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 28, p. 101–128, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644798>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 199-218.

TORRES, Thais Priscila de Souza. **“Em papel carbono e barbante”**: currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

VATTIMO, Gianni. **Adeus à verdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-Não comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).