

---

**Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis<sup>1</sup>**

*Survival economics: from curriculum control to ungovernable bodies*

João Paulo Lopes dos Santos  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ  
Rio de Janeiro/RJ-Brasil

**Resumo**

O objetivo é problematizar tensões que envolvem o currículo. Se ele é produto de políticas que respondem às demandas conservadoras e neoliberais, cujas tentam silenciar a diferença; ele também é o próprio lugar da diferença, com possibilidades reais de rupturas. Para uma discussão conceitual, parto das rédeas normativas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja Diretriz III do Art. 2º apresenta apagamentos da diferença, bem como lacunas capazes de fazê-la emergir. Assim questiono: que afetações as políticas curriculares alicerçadas nos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da diferença no acontecimento escolar? Como possibilidade metodológica, assumo a perspectiva pós-estruturalista da filosofia *butleriana* com a noção de enquadramento. Apesar da tentativa de controle, os currículos são passíveis de escapes, inviabilizando, por isso, o controle da diferença.

**Palavras-chave:** Currículo; Diferença; Enquadramento.

**Abstract**

The purpose is to problematize tensions that involve the curriculum. If it is the product of policies that respond to conservative and neoliberal demands, whose attempts to silence the difference; it is also the place of difference, with real possibilities of ruptures. For a conceptual discussion, I start from the normative reins of the National Education Plan (2014-2024), whose Guideline III of Art. 2 presents erasures of the difference, as well as gaps capable of making it emerge. So I ask: what affects do the curricular policies based on neoliberal / conservative principles affect the circularity of the difference in the school event? As a methodological possibility, I take the post-structuralist perspective of *butlerian* philosophy with the notion of framing. Despite the attempt to control, the curricula are subject to escape, making unfeasible, therefore, the difference control.

**Keywords:** Curriculum; Difference; Framework.

### **Currículo: uma esfera de influências de forças desiguais**

O que proponho neste texto é trazer ao debate as tensões que circundam o currículo. 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)formar o sujeito aos moldes do pensamento neoliberal, num movimento que reivindica o *homo economicus* em detrimento do *homo politicus*.

As políticas curriculares 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 impulsionar o debate, capturo como instrumento disparador para uma discussão conceitual a Diretriz III do Art. 2º da Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Argumento que ao substituir a redação proposta inicialmente (Diretriz III do Art. 2º do Projeto de Lei nº 8.035/2010 cuja mencionava a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual) pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, houve a supressão das diferenças e a legitimação de uma cultura universal.

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? Nesse movimento de análise, opto por trabalhar com as perspectivas pós-fundacional e pós-estrutural, sobretudo 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, 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).

### **Políticas públicas de educação e as tensões contemporâneas: um breve panorama**

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

*Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*  
sensações sejam reconhecidas, autorizadas e ganhem espaço nos currículos escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 215).

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 brasileiras, 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 gênero<sup>ii</sup>”, que “seria uma verdadeira ameaça à família tradicional, heterossexual, natural” (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p. 99).

É importante localizar, nesse contexto, as demandas conservadoras do movimento autodenominado Escola sem Partido - ESP. Conforme exposto na página eletrônica do ESP<sup>iii</sup>, 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 a 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 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.

O novo Plano Nacional de Educação é composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias que orientam a política de educação no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Tal Legislação, em seu Art. 1º, anuncia a aprovação do PNE em 26 de junho de 2014, com vigência de 10 anos (2014-2024).

No entanto, é importante destacar o processo político de produção, tramitação e aprovação da proposta do Plano, então Projeto de Lei nº 8.035/2010. Esse processo foi muito tortuoso e perpassado por muitas contestações que terminaram por produzir 2.916 emendas ao texto original. “Muitas dessas emendas trouxeram menções explícitas às questões de orientação sexual, igualdade de gênero e diversidade sexual” (RODRIGUES; FACCHINI, 2018, p.98).

Esse movimento suscitou reações estruturadas de políticos ligados a grupos conservadores e religiosos organizados – protestantes e católicos. Assim, senadores e deputados contrários aos referentes: gênero, igualdade racial e orientação sexual, lograram êxito no empreendimento que objetivou modificar o texto do projeto de lei. Um exemplo significativo desse esforço se relacionou à substituição dos termos “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” contidos, inicialmente, na Diretriz III do Artigo 2º do projeto de lei, por uma redação mais genérica que trata da superação das desigualdades e da eliminação de todas as formas de discriminação com vistas à promoção da cidadania (SOARES; SANTOS; PEREIRA, 2019).

### *Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*

Segundo as autoras, esse contexto reacionário tenso de disputas começou a se fortalecer sob a plataforma de denegação do Projeto Escola Sem Homofobia em 2011. Tal projeto, supostamente seria financiado pelo Estado e provocaria o desvirtuamento de crianças e adolescentes mediante práticas homoafetivas.

Essa justificativa conectada a outro tipo de argumentação, qual seja: a defesa da família e dos valores morais marcou, por assim dizer, as disputas em torno do PNE e demais políticas educacionais subsequentes. É importante perceber que o novo PNE é parâmetro para a elaboração de outras políticas de educação, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC aprovada em 2017. A Base é uma política normativa que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Vale ressaltar que o sentido de uma base comum já era preconizado pela Constituição de 1988, na LDB de 1996, nas DCN de 2013, e no PNE de 2014 (SOARES; SANTOS; PEREIRA, 2019).

Uma questão relevante que precisa ser considerada é o suposto sentido democrático de construção da Base. Segundo Aguiar (2018) tal sentido é controverso haja vista que não houve, na terceira versão do documento, um debate com a sociedade. Essa controvérsia, portanto, foi respaldada “pelas principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica” (AGUIAR, 2018, p. 8).

Outro aspecto significativo do processo de tramitação da proposta da BNCC, assim como ocorreu quando da aprovação do PNE, diz respeito às fortes tensões que se fizeram presentes mediante as contestações neoconservadoras, reacionárias e religiosas, as quais objetivaram o enfrentamento das demandas de movimentos sociais diversos, principalmente de pautas reivindicadas pelo movimento LGBT, as quais incluíam “o combate à violência, ao preconceito e à discriminação, o respeito à diversidade sexual, a criminalização da homofobia e a despatologização do segmento transexual” (AMARO, 2017, p. 141). Demandas que foram traduzidas, por grupos de políticos e religiosos conservadores, como a tentativa de implantar, nas escolas brasileiras, uma “ideologia de gênero”.

O fundamentalismo católico, através de seus ataques às questões de gêneros e sexualidades, inaugurou a terminologia “ideologia de gênero” como estratégia conservadora para tratar das problematizações das relações de gênero. É importante evidenciar que 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 (SILVA; TEXEIRA; SANTOS, 2020).

De acordo com os autores, a tonificação do discurso da “ideologia de gênero”, notadamente na fração conservadora da sociedade brasileira, possibilitou a visibilização e expressão parlamentar do movimento autointitulado Escola sem Partido (ESP). Nesse sentido, o momento de elaboração 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 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*<sup>iv</sup>” (MACEDO, 2017, p. 515). Isso desvela que o que está “sendo dito na base possui uma importância maior, pois marca a concepção de educação do documento e a difusão de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o país” (SOARES; SANTOS; PEREIRA, 2019, p.91).

Nesse cenário, advogando uma suposta “educação de qualidade”, despontaram agentes sociais privados com o propósito de intervir 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”.

### *Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*

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

O significativo “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 contribuírem no desenvolvimento pleno da cidadania. Segundo Macedo (2009), a noção de qualidade da educação serve como ponto nodal, um significativo vazio<sup>v</sup> 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 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).

#### **Currículo e enquadramento: é possível ter o poder de viver uma vida?**

O debate realizado nessa seção é estimulado pelo seguinte questionamento: que afetações os currículos pensados sob a égide dos princípios neoliberais/conservadores incidem na circularidade da existência da diferença no acontecimento escolar? Argumento 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 sentido, o PNE se configura com uma política que foi construída sob a perspectiva normativa e reguladora. O documento apresenta aspectos de centralização curricular aos moldes neoliberais cujos propósitos se coadunam na defesa da formação para o trabalho com ênfase nos valores morais e éticos, e da universalização dos conteúdos a serem ensinados, os quais, supostamente, assegurariam uma educação democrática ajustada aos princípios de igualdade e qualidade educacional.

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: conservadores, religiosos, políticos reacionários, organizações financeiras e filantrópicas, bem como grupos minoritários, etc.

Destarte, ao suprimir a menção à igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual da Diretriz III do Art. 2º do PNE, o qual foi substituído pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), transparece a intenção de enquadrar os sujeitos e estruturar novos modos de reconhecimento.

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.

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 de poder 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).

### *Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*

Assim sendo, a diferença é produzida na e pelas relações de poder. Se ela é produzida no âmbito dessas relações, o currículo, de modo semelhante, não se esgueira dessa dinâmica. 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 antagônico (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).

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 (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 priva 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, a princípio, “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). Ou seja, o currículo escolar demarca, em certa medida, o caminho dentro das normas e dos enquadramentos.

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.

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 biopolítica<sup>vi</sup>. 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 como ferramentas de administração e instrução, indissociáveis daquilo que pode ser chamado de uma “economia da sobrevivência”, ou seja, de um conjunto de práticas, técnicas e exercícios – que são efeitos de discursos –, e que visa o governo dos corpos. Trata-se do modo de governar e

### *Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*

regular corretamente os indivíduos e as populações no sentido de assegurar-lhes, de determinados modos e não de outros, a sobrevivência, bem como o reconhecimento e a qualificação enquanto humanos.

O governo dos corpos com fins à sobrevivência será, justamente, aplicar uma econômica – coleção de técnicas e práticas destinada à condução de condutas, das riquezas e intervenção no campo da população – no nível de todo o Estado (FOUCAULT, 2008). 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/normatizar o conhecimento e controlar o saber; uma política do saber sucumbida pelas relações de poder que fabricam currículos.

Para Lopes (2015), a normatividade pode ser intensificada, instrumentalizada e reduzida a um conjunto de regras de como agir na prática curricular. É de igual modo, capaz de impossibilitar efeitos críticos e democráticos, bem como reduzir o sujeito “ao domínio de algo que lhe é externo, seja na forma de comportamento, seja como conteúdo” (MACEDO, 2015, p. 903). Assim, as políticas educacionais se tornam as esferas em que se materializam as disputas por significação e as relações de poder que ditam os moldes de identidade e práticas escolares adequadas (MACEDO, 2015). Desse modo, os textos políticos são produtos de disputas e acordos, haja vista que os grupos que concorrem a partir de suas demandas, e que influenciam na produção de textos, lutam para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006).

Na lógica do pensamento neoliberal, isso pressupõe atender aos interesses do capitalismo, 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 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.

E é por essa razão, que apesar do grande esforço da política educacional do PNE de tentar controlar o currículo e a dinâmica da sala de aula, nada disso está definitivamente decidido. Os currículos estão “sendo deslocados de projetos de reconhecimento de identidades para uma composição de laços que permitem habitar a vida, indicando a necessidade de imaginar categorias transversais de pensamento que escapem ao dualismo e ao determinismo” (RANNIERY, 2017, p. 62) em favor de uma educação porvir, em constante movimento de sua desconstrução.

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. Possibilidades estas reveladas na lacuna do termo: “erradicação de todas as formas de discriminação” presente na própria Diretriz III do Art. 2º da Lei nº 13.005/14. Ou seja, não há como debater, nas escolas, ações anti-discriminatórias sem situar o objeto de discriminação, sem localizar os corpos que importam, sem mencionar os papéis socialmente atribuídos a homens, mulheres, população LGBTQI+, negros/as, quilombolas, povos indígenas, etc.

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 maniqueísta. Contudo, numa tentativa de responder, sobretudo respaldado numa

### *Economia da sobrevivência: do controle curricular aos corpos ingovernáveis*

literatura 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 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 deslocam 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 sexuais inscritos nas paredes dos banheiros das escolas, nos encontros casuais que, de certa forma, educam.

Estou falando, por isso, da possibilidade da diferença irreduzível e indefinida no currículo, 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 uma 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.

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, 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, 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 condição de todas as reivindicações políticas subsequentes” (BUTLER, 2018, p. 198).

### Referências

AGUIAR, Maria Angela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Maria Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 1, 5 maio 2017.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2018.

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

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

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

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Maria 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.

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

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na base Comum Curricular. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

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

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

LOPES, Alice. Casimiro. (2015). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. SP: Annablume, p. 117-1147.



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

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Repoliticizar o social e tomar de volta a liberdade. **EDUR- Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, e212010, 2018.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MENEZES, Jaileila de Araújo. et al. Direitos sexuais e direitos reprodutivos na formação docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.).**Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

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

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (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 Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (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.

\_\_\_\_\_. Currículo, sociedade queer e política da imaginação. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

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 Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Org.). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; TEIXEIRA, Alessandra Sousa; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Articulações neoconservadoras em torno dos gêneros e das sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. **Revista RBBA**. Vit. da Conquista, Bahia, Brasil/Santa Fe, Santa Fe, Argentina, v.9, n.2, Dez/2020, p. 102-122.

SOARES, Zilene Moreira Pereira; SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara. Documentos curriculares: gênero e sexualidade em discussão. In: José Carlos Libâneo; Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar; Sandra Valéria Limonta Rosa; Marilza Vanessa Rosa Suanno. (Org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. 1ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2019, v. 1, p. 83-92.

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

## Notas

---

<sup>i</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ.

<sup>ii</sup> 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. *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).

<sup>iii</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 23 nov. 2019

<sup>iv</sup> 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).

---

<sup>v</sup> 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).

<sup>vi</sup> A *biopolítica* 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).

### **Sobre o autor**

#### **João Paulo Lopes dos Santos**

Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais e 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. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Subjetividade e Diferença – ProPEd/UERJ.

E-mail: [jpaulouerj@gmail.com](mailto:jpaulouerj@gmail.com)      ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5582-8097>

Recebido em: 10/12/2020

Aceito para publicação em: 12/04/2021