

**CURRÍCULOS E CINISMOS NA CONTEMPORANEIDADE:  
VIOLÊNCIAS E DIFERENÇAS APORTADAS**

**CURRICULUMS AND CINISMS IN CONTEMPORANEITY:  
VIOLENCES AND DIFFERENCES**

**CURRÍCULOS Y CINISMOS EN LA CONTEMPORANEIDAD:  
VIOLENCIAS Y DIFERENCIAS**

Fabiana Gomes \*,\*\*  
fabiana\_rs@yahoo.com.br

Alexandre Luiz Polizel\*  
alexandre\_polizel@hotmail.com

Moisés Alves de Oliveira\*  
moises@uel.edu.br

\* Universidade Estadual de Londrina, PR – Brasil

\*\* Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu, GO – Brasil

---

**Resumo**

O presente manuscrito tem por objetivo tematizar os currículos como tradição inventada que invisibilizam os corpos subalternizados e jogados à anormalidade. Este ensaio teórico consiste em um recorte de uma pesquisa maior referente às violências simbólicas contra LGBTs nos espaços de ensino básico e acadêmico. Estrutturamos o manuscrito em: a) Tradições inventadas; b) Violência simbólica e um currículo em crise; c) Um currículo autoritário; e, d) Considerando cinismos. Evidenciamos os currículos como engrenagens envoltas ao dispositivo de produção de diferenças, uma tradição, na qual os mitos e lendas que participam dessa são eleitos, os normais, em detrimento aos Outros, os anormais.

**Palavras Chave:** Currículos. Diferenças. Verdades cínicas. Ética.

**Abstract**

The present manuscript aims to thematize the curriculum as invented tradition that make invisible bodies subalternized and thrown into abnormality. This theoretical essay is a section of a larger research on the symbolic violence against LGBTs in the elementary and academic spaces. We structure the manuscript in: a) Invented traditions; b) Symbolic violence and a crisis curriculum; c) An authoritative curriculum; and d) Considering cynicisms. We highlight curricula as gears encased in the device of difference-making, a tradition in which the myths and legends that participate in it are elected, the normal over the Others, the abnormal.

**Keywords:** Curriculum. Differences. Cynical truths. Ethic.

**Resumen**

El presente manuscrito tiene como objetivo tematizar el currículo como una tradición inventada que hace que los cuerpos invisibles sean subalternados y arrojados a la anormalidad. Este ensayo teórico es una sección de una investigación más amplia sobre la violencia simbólica contra los LGBT en los espacios elementales y académicos. Estructuramos el manuscrito en: a) Tradiciones inventadas; b) violencia simbólica y un currículum de crisis; c) un currículum autorizado; y d) Comprensión cinismos.

Vemos los planes de estudio como engranajes encapsulados en el dispositivo de la producción de diferencias, una tradición en la que los mitos y leyendas que participan en él son elegidos, lo normal sobre los Otros, lo anormal.

**Palabras clave:** Currículo. Diferencias. Verdades cónicas. Ética.

---

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Os saberes postulados nos currículos, sejam documentos oficiais ou relações experienciais, criam regimes de verdades que orientam os modos de ser (FOUCAULT, 2014; 2015). É do reconhecimento deste potencial produtivo que emergem as disputas por quais conhecimentos serão inclusos, ou não; que corpos serão comportados e forma(ta)dos, ou não; que consciências de si serão possíveis, ou não... É o território de disputas colocando em pauta a corporificação dos sujeitos (SILVA, 2015).

Neste sentido, ao considerar os corpos LGBTs<sup>1</sup> em seu trânsito pelos espaços educativos, somos levados a nos perguntar sobre as estratégias de elaboração destes, por ao menos dois percursos analíticos. O primeiro deles discute as contribuições dadas por Pierre Bourdieu (1999), que volta seu olhar aos campos-instituições sociais e reflete acerca dos processos de socialização que produzem os corpos. Sob tal perspectiva, as sociedades são organizadas pautadas em capitais simbólicos. A construção do simbólico, ou seja, das representações, valores, crenças, ideologias, são elaboradas com base em uma valoração – à medida que determinados corpos são valorizados e por meio da socialização são reproduzidos, outros são desvalorizados e reprimidos. Tal repressão ocorre por processos de violações e interdições, de modo que naturalizam as violências para com os modos de existências *desvalorizados*, legitimando o que é chamado de violência Simbólica.

Michel Foucault (2015) elabora uma analítica por outro enfoque: pelas discursividades. Para ele, as produções dos sujeitos dão-se à medida que discursividades são produzidas, ou seja, à medida que são constituídos modos de saber; produzidos e produtores em meio das relações de poder e dos jogos de interesses. É nesta íntima relação dos saberes e poderes que se fundam as verdades e seus regimes.

Os regimes de verdades consistem em quadros de referências, que instauram e naturalizam modos de existir como normais ou não (FOUCAULT, 2014; 2015). Neles, a figura do homossexual é elaborada – e as outras sexualidades LGBTs eleitas como *desviantes* da norma, como o Outro, o Diferente, o Anormal. É, ao passo que o discurso é colocado em operação e subjetivado, que o mesmo funciona enquanto verdadeiro, e para isso, é preciso manter-se em circulação e disseminação.

---

<sup>1</sup> Temo utilizado para designar a abreviação de: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros.

Na contemporaneidade, mais especificamente em um situar espaço-tempo pós-2014, as disputas pela abertura dos currículos educativos – como artefatos culturais – com o intuito do espectro de normalidade aos LGBTs, têm sido disputadas com (anti)movimentos (neoconservadores) que pretendem fechar e solidificar os currículos a abertura das discussões de gêneros, sexualidades e diferenças nos espaços educativos. Vê-se a exemplo as votações dos Planos Nacionais de Educação, em suas múltiplas instâncias federativas, disputadas por movimentos que visavam à supressão de termos como gêneros, etnia, raça, regionalidade, classe e diversidade sexual (CARVALHO *et al.*, 2015). Outros projetos emergem conclamando pela proibição de temáticas contundentes, atreladas à educação como instrumento de combate às desigualdades sociais – elegem-se como conteúdo a serem censurados os estudos que envolvam aspectos marxistas, de gêneros e sexualidades e, que coloquem moralidades em discussão (CARVALHO; POLIZEL, 2018).

É deste cenário que o presente manuscrito emerge, tendo por objetivo tematizar os currículos como tradição inventada que invisibilizam alguns corpos e os delegam à perspectiva da anormalidade na contemporaneidade. Para isso, o texto encontra-se organizado em três eixos: a) Tradições inventadas, em que situa-se o olhar à questão curricular e das (a)normalidades; b) Violência simbólica: um currículo em crise, em que são trazidas a crise como espaço de disputa para as forma(ta)ções curriculares; e c) Um currículo autoritário, sendo colocadas as estratégias empregadas para a propositiva de apagamentos e proibições de temáticas curriculares.

## TRADIÇÕES INVENTADAS

O currículo ‘dos normais’, em meio a seus ritos, lendas e costumes, instaura-se como tradição. Elege os saberes que são formativos e permitidos, ou não, nos espaços educacionais. O currículo como tradição inventada se instaura em meio a currículos pré-ativados, mistificando os saberes, esboçando-os como neutros e imutáveis, desconsiderando a interação e hibridização destes entre os sujeitos. Como toda tradição, deve ser seguido à risca, ou aparentar segui-la. A falsa ideia de neutralidade tende a ser mantida como uma verdade cínica. Entretanto, a neutralidade se infunda, visto que os currículos são construídos por discursos dominantes (SILVA, 2015), selecionados e não escapam de relações saber-poder.

Assim, após analisados, elegidos e organizados, os currículos são institucionalizados nas instituições de ensino, onde se legitimam e passam a hierarquizar saberes. Dessa forma, a instituição passa a atuar na produção dos sujeitos e nos regimes de (auto)governança, e a escola passa a atuar na regulação dos corpos e em seus governos. Corpos e mentes são educados no que tange aos horários de

transição e à necessidade de autorização para estas; o que eles podem saber de acordo com sua idade; como devem se comportar. A própria estrutura escolar deixa claro em sua organização, que os corpos estão sendo vigiados e, caso falhem em seu modo de ser, estão passíveis de punição (FOUCAULT, 2014).

Esse currículo, em sua conjuntura, não violenta?

É neste *continuum* que a tradição inventada do currículo tem mantido a classificação e hierarquização dos saberes, delineando o que pode ou não ser veiculado no espaço escolar. Contudo, este currículo encontra-se em um território de contradições (SILVA, 2015) no qual o discurso hegemônico esforça-se para se manter e encontra resistências e deslocamentos quando novos saberes emergem. Novos saberes que surgem com os clamores de novas formas de existência, que clamam por reconhecimento como integradores dos currículos e, ao pedirem reconhecimento de existência, são recebidos sob angústia e agressividades dos sistemas conservadores (WEEKS, 2015).

Miramo-nos em tempos atuais, nos quais mulheres, negras/os, LGBTs, indígenas, ribeirinhas/os, moradores do campo, e múltiplas identidades conclamam a participação e circunscrição dos currículos e são respondidos com apagamentos. Neste cenário atual, o combate ao preconceito para com ‘gênero, classe, etnia/raça, regionalidade e diversidade sexual’ são generalizados em ‘todas as formas de discriminação social’, invisibilizando as diferenças em um processo violento (CARVALHO *et al.*, 2015). Retira-os da participação desta tradição curricular. Seus saberes e suas existências não devem ser repassadas, não foram eleitas. Assim, devem ser negadas (SANTOMÉ, 2015).

Os apagamentos se dão, controversamente, em meio a uma espécie de cinismo moderno que diz que todas as categorias identitárias estariam contempladas, porém, dentro de um multiculturalismo que delinea o normal e os/as diferentes.

A generalização de que todos são diferentes é simplista e não basta, não elenca diferenças a serem discutidas, bem como, não gera políticas públicas a essas. Mantém o *status quo* da normalidade, tal qual, reduz as diferenças ao campo da inexistência, fundando possíveis violências aos ‘diferentes’ não deslocando saberes ou negociando as ‘lendas’ da tradição curricular. A resposta, então, vem abraçada às proibições.

Movimentos se organizam com discursos inflamados. Emergem frentes de “Escola sem Partido”, “Cristãos contra a ideologia de gênero”, “Professor não é educador”, “Pelo direito dos pais educar” a reacenderem as fogueiras de inquisição. Os movimentos expandem suas bases ideológicas junto às pautas educacionais, impondo saberes e efeitos constitutivos junto às pessoas. Configuram, em sua ordem compulsória e reguladora, práticas discursivas, leis, ordenamentos e representações

(FOUCAULT, 2014), reiterando o que deve ser apagado, negado e não deve ter espaço como saber formativo.

Aspectos culturais de onde emanam os cinismos como técnicas de (des)(re)produção de sentidos e significados. Vê-se que o conceito de cinismo é polissêmico, compreendendo então a necessidade de conceitua-lo de ao menos duas formas: a) O cinismo empregado pelos conservadores nos dias atuais, e b) O cinismo operado pelos movimentos sociais progressistas, que visam estabelecer o diálogo e a parrésia.

A primeira estratégia é a hermenêutica do cinismo que vemos ser operada pelos (anti)movimentos conservadores, aquele que podemos tratar como solidificado: o cinismo conservativo. Compreendemos o cínico conservativo como aquele que não quer compreender o Outro, abrir-se a escuta e ao diálogo. Este cínico sabe que o Outro fala, carregando sentido e potência que solicitam abertura e reconhecimento. Todavia, ao fazer ouvir este Outro e compreendendo seus sentidos, abre-se à negociação a reestruturação valorativa. Como se sabe, o indivíduo que visa conservação não tem interesse nessa nova negociata e, para isso, precisa desestruturar o sentido do Outro. Esta forma de desestruturação dá-se por colocar em dúvida o discurso do Outro que fala, mas não uma dúvida em seu sentido filosófico, como um espaço de abertura: de análise, teste, avaliação, sistematização e julgamento do que é dito. A dúvida aqui é o descrédito, do tratar o Outro como confuso ou mal-intencionado.

Tal cinismo conservativo é um processo consciente, sabe que valores pleiteiam a manutenção e o quanto não está aberto a negociá-los, e para isso coloca o enunciado do Outro como uma ameaça – por sua confusão ou intenção. A ameaça passa, assim, a ser tratada como um mal a ser combatido, pois ela é vista como potencial destrutivo da ordem. Como o pensamento conservativo é fatalista, ele coloca-se como a única opção viável e, caso a ordem seja esfacelada, a existência sucumbirá (MANNHEIM, 1986; TIBURI, 2016).

Em contraponto, o outro cinismo é possível, um cinismo transformativo, voltado à abertura de negociações e à mudança. Sobretudo, quando o ato cínico coloca em dúvida valores consolidados que sustentam o *status quo*, ao levantar essa dúvida, pondera também um espaço para diálogo e negociação. Todavia, entrar no embate com valores do estamento, pode ser um processo arriscado, pois o ato cínico envolve então uma coragem da verdade, ‘*parrhesiana*’, do estar disposto a morrer pelo ato de colocar valores conservativos em xeque (TIBURI, 2014; SILVA, 2012).

O ato violativo sempre se faz presente, seja pela não criticidade dos valores consolidados, que mantêm assim um poder operante de uma violência simbólica, ou pelo colocar-se em risco de pauta-los a discussão. É deste percepto que problematizamos como o cinismo atual reverbera violências e apagamentos de corpos e materialidades LGBTs na escola, envolto de inocência e/ou má fé.

## VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UM CURRÍCULO EM CRISE

As discussões curriculares como tradição mantiveram-se nos campos acadêmicos, seja em seu caráter de currículo programado, que mistifica as relações no espaço escolar, ou em seu caráter de currículo interativo, que mistifica os discursos em fluxo que produzem sujeitos e suas interações. Em meio a discussões referentes a seu caráter de currículo administrativo, libertário ou que desconfia das verdades disponibilizadas aos estudantes (SILVA, 2015), mostram-se tradições que produzem sujeitos, até mesmo em meio à implementação de temáticas como gênero e sexualidade, voltadas a) a um viés neoeugenista<sup>2</sup> e higienista<sup>3</sup>; b) que abraça novas identidades que emergem e conclamam reconhecimento, ou c) que responda, em uma onda conservadora, agressivamente aos novos modos de ser, que ferem a ‘tradição’ normativa (WEEKS, 2015). Discussões estas que, geralmente, mantêm-se restritas aos espaços de pesquisa educacionais e, de movimentos sociais, apesar de permearem os espaços midiáticos.

Destacamos aqui as discussões sobre currículos, que ganham espaço em meio a espetáculos midiáticos e movimentos conservadores no segundo semestre de 2014 e, amplia-se à discussão sobre o currículo normativo. Este ‘b(l)oom’ crescente que, abre a processos de facilitação para a discussão progressistas ou normativas e, ao mesmo tempo deixa seus resíduos tóxicos. O tóxico, como vemos em Marcia Tiburi (2016), consiste naquilo que envenena o outro, o despotencializa. Esta toxicidade deixa marcas no ambiente, mudando as relações entre os seres neste *habitat*. As pautas da explosão discursiva circunscrevem-se entre a organização das leis, metas e regimentos curriculares.

As discussões no Brasil evidenciaram-se em meio a movimentos conservadores, organizados sob discursos religiosos em meio a uma histeria coletiva violenta e energética, que catalisa em seu sítio ativo como substrato energético o ódio. O cinismo conservativo é lançado colocando em dúvidas e descrédito o que o Outro diz. A histeria coletiva potencializa a ausência da escuta e da negociação, visto que se foge a racionalidade em meio à bruma e aos gritos. O histérico e os barulhentos não ouvem o Outro em meio a seus gritos, ouvem apenas os iguais que gritam em conjunto (TIBURI, 2016). O espaço é propício para não ouvir, não dialogar, não modificar... É propício aos ‘Não’s, e com isso, aos ressentimentos.

---

<sup>2</sup> Jeffrey Weeks (2015) pontua que nos percursos históricos, as educações para os gêneros e as sexualidades encontraram-se atravessadas pelo controle das práticas sexuais. Este controle muitas vezes embasou-se (e embasa-se) em um olhar eugenista, ou seja, em práticas discursivas de disciplinamento e controle voltadas a leitura das relações entre indivíduos de diferentes etnias-raças como potenciais enfraquecedoras ou fortalecedoras da raça.

<sup>3</sup> É evidente, quando voltamos nosso olhar as contribuições de Jeffrey Weeks (2015), Guacira Lopes Louro (2015), Michel Foucault (2015) e Pierre Bourdieu (1999), que as educações para as sexualidades – as chamadas pedagogias dos corpos – encontrou, e ainda encontra, relações discursivas com ideários higienistas: uma educação guiada pela moralização da saúde e, sanitização das moralidades. Toma-se a exemplo a histerização do prazer feminino, o dispositivo do HIV para o pânico moral entre membros da comunidade LGBT e, das orientações educacionais para as sexualidades enfocadas em uma pedagogia do medo da contração de Infecções sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência.

Cartazes claramente repletos de termos homofóbicos, transfóbicos, misóginos, entre outras formas de preconceitos, encontravam-se em agrupamentos que, durante as votações dos Planos de Educação, levantavam a pauta única de suspensão das metas de igualdade e equidade para etnia/raça, regionalidade, gênero, classe e diversidade sexual (CARVALHO *et al.*, 2015).

O discurso que iniciava a reação e mantinha-se em repetição era o *slogan* publicitário da ‘ideologia de gênero’. Expressão vazia de conceitos, mas de força política para manutenção deste fluxo discursivo em ativa, que distorce proposições curriculares sobre discussões referentes à educação para a sexualidade. Esvazia-se em argumentos, utilizando apenas repetições de seu roteiro publicitário que considera princípios judaico-cristãos na produção do sujeito e, recortes tendenciosos de uma biologia essencialista dos modos de ser, desconsiderando fatores culturais, históricos e sociais. *Slogan* que se inicia com as obras ‘The Gender Agenda’ de Dale O’Leary, em 1997, e ‘Ideologia de Gênero: O neototalitarismo e a morte da família’, de Jorge Escala, de 2010.

O objetivo de tal publicidade busca fundamentar a manutenção de um *status quo* das minorais sociais como anormais. Anormalidade que é elaborada com a finalidade única de definir o que é o normal (SILVA, 2014). E o normal, para tais movimentos é vislumbrado na repetição dos discursos: Família, Valores Cristãos e Deus. A argumentação de tais movimentos, ou melhor, a resposta do conservadorismo para emergi-lo de novas identidades (LOURO, 2015), centra-se na ideia de que as inserções do gênero nas metas de educação fragmentariam e destruiriam os moldes da família tradicional cristã. Como o argumento por si só é insustentável, arrisca-se nas estratégias de: a) repetição; b) discurso religioso, fundando-se dogma, que não pode ser criticado; e, c) na utilização do termo ideologia, utilizado para descreditar o discurso do outro e tratá-lo como uma invenção (CHAUÍ, 2008).

Destarte, a negação das novas identidades e das diferenças, mantem-se instauradas nos currículos em suas culturas negadas (SANTOMÉ, 2015). O ‘currículo de fato’ mantem-se instaurado, desconsiderando o ‘currículo interacional’ e as narrativas de vida dos diferentes. O próprio processo de eleger as verdades no currículo é apagado e não mais comentado. Entretanto, reverberam-se os efeitos desse processo, seja em campanhas políticas ou em possíveis resistências e ameaças as/aos professoras/es.

Assim, a sexualidade, como dispositivo histórico e pedagógico de controle (FOUCAULT, 2015), dispõe ágar ao meio de solução do currículo hegemônico, solidificando verdades inventadas, de que os espaços de ensino não são ocupados pelas diferenças, ou, de que estas temáticas serão trabalhadas mesmo reduzidas a um caractere alegórico. A invisibilidade nos espaços escolares para as diferenças é mantida, a marginalidade também.

As violências simbólicas mantêm-se impregnadas nos currículos. Violência simbólica que passa despercebida socialmente, estando naturalizada nas práticas sociais e culturais (BOURDIEU, 1999). Os efeitos da violência simbólica mantêm-se atravessando os corpos das/os estudantes e se estende, como produto das discussões, às academias, de modo que passam a não especificação de áreas de combate ao preconceito, levam a um não financiamento a pesquisas referentes às ‘diversidades’ e a inclusão de tais conteúdos nos currículos de formação inicial e continuada.

## UM CURRÍCULO AUTORITÁRIO

Em meio ao dispositivo da sexualidade e do currículo como tradição inventada, os discursos que perpassam entre essas instâncias produzem seus efeitos (FOUCAULT, 1996). O circo midiático se arma, aproveitando-se das discussões curriculares e seus extravasamentos de violência simbólica, e ampliando o avanço dos discursos conservadores e sua rede de aliados. As discussões referentes aos direitos humanos passam a ser inibidas e, com eles, a conquista de falar das diferenças nos espaços públicos (WEEKS, 2015).

Ressaltam assim, na repetição da ‘máxima’ da ‘ideologia de gênero’, que sexualidade é do âmbito do privado. Aos LGBTs, suas expressões de desejo, comportamento, corpo e auto identificação devem ficar restritas a suas casas. Entretanto, a heterossexualidade como princípio de normalidade pode prosseguir em esfera pública, visto que é o preceito da normalidade (COLLING, 2015), ou melhor, encontra-se na ordem do natural.

À medida que percebem, que o simples plano simbólico do currículo cínico e do descrédito as discussões não bastam para mantê-las em silêncio, partem a outro dispositivo de apagamento aos/as LGBTs, o da proibição. A tradição assim é reinventada e reagregada. Se nos inclinarmos às relações de rede e tradição descritas por Latour (2012), poderíamos ponderar que novos aliados são convocados a esta rede, para assim estendê-la e funda-la como verdade. Também poderíamos pensar nos efeitos do mecanismo legal na (auto)governância dos corpos, de modo que o legislativo é um constructo social e, se é desrespeitado, desrespeita a sociedade como um todo. É, portanto, dever de todos punir os culpados (FOUCAULT, 2014).

Em meio a reiteraões e deslocamentos de interesses, a tradição do currículo é revisada nos movimentos conservadores fundamentalistas e, pautando-se em proibição, emergem como dispositivo o Projeto de Lei-PL 867/2015; PL 193/2016<sup>4</sup> entre outros derivados, denominados como ‘Escola sem

---

<sup>4</sup> Ao qual em consulta pública encontra-se com 194.860 votos contrários ao projeto e 182.328 votos a favor deste no dia 11 de setembro de 2016.

partido’ e/ou ‘Lei da Mordaza’ (BRASIL, 2016). Projetos que ganham força no Congresso Nacional e em municípios do país. Projetos que fazem um ataque direto a liberdade de ensino e a estudos de gênero, sob o cinismo de proteção à vulnerabilidade da criança.

Alagoas é o primeiro Estado a aprovar a ‘escola sem ideologia’ e, tem seu projeto de lei julgado por inconstitucionalidade no Ministério Público (TOKARNIA, 2016), onde a própria procuradoria emitiu a nota técnica 01/2016 apontando o Projeto Escola sem Partido e seus derivados como inconstitucional (MPF, 2016).

Assim, do plano simbólico do não se deve falar, passa-se ao plano coercitivo, da proibição de falar, principalmente quando se trata nas questões de gênero e sexualidade. Os estudos de gênero, assim, não são vistos como uma possibilidade de redução às violências e questionamentos sobre a produção de diferenças, mas, sim, como um dogma ideológico que subverteria a ordem supostamente natural ao qual as crianças estariam imersas, como seres não pensantes e não sexuados.

O mesmo é pontuado como instaurador de uma política de exceção visto as estratégias empregadas: a) Suprime direitos constitucionais, devido a uma suposta ameaça não evidenciada, mas imaginada; b) Extingue direitos do indivíduo sob a argumentação de defesa dos direitos do ‘*povo*’, sem situar ou dar rosto a esse povo; c) Ignora participação coletiva na tomada de decisão, provindo de decisões de grupos particulares que colocam-se como regramento ao coletivo; e d) Busca estabelecer uma nova constituinte, por reconhecer-se enquanto institucional (AGAMBEN, 2004).

O projeto pode ser inconstitucional, mas seu discurso ser disseminado repetidamente em meio ao espetáculo midiático tem produzido efeitos de perseguição, coerção e medo para com a categoria docente, mesmo que não aprovado, o cinismo prevalece. O cinismo inicia-se desde considerar que a elaboração de uma lei tem sua relação saber-poder embutida e, assim é ideológica, arbitrária e, não neutra, até o cinismo de considerar proibido legalmente, o que não está de fato.

Um exemplo de cinismo exacerbado ocorre no distrito de Ceilândia-Distrito Federal. A deputada Sandra Faraj, em um ato de quebra de decoro parlamentar, convoca um professor da escola pública a prestar esclarecimento sobre sua prática pedagógica de discutir homofobia no espaço escolar. A mesma, ligada a bancadas religiosas, aporta sua perseguição e repressão de professores em exercícios aos apagamentos dos termos ‘gênero e diversidade sexual’ dos planos de educação (FERNANDES, 2016). Em uma visão cínica, equivocada e/ou desonesta, reverbera as coerções do projeto de lei ainda não aprovado e, usa do discurso de currículo cínico para desautorizar a liberdade de ensino à escola para abordagens de temáticas que o próprio currículo, nos moldes atuais, aporta.

É, em meio a tais reverberações, que vemos o currículo carreando, durante seu processo de construção, estrutura e publicação, os discursos que violentam, ou que aportam as violências.

## CONSIDERANDO OS CINISMOS

O currículo atual, seja ele lido como um currículo tradicional ou crítico, aporta-se nos princípios de que existe um ponto de normalidade, uma verdade objetiva que o rege e, assim, demarca também os anormais neste escopo, mesmo quando não são citados, fala-se desses. Assim, mesmo prescrevendo uma educação com princípios na possibilidade do sujeito ‘autonomia’, ainda estar-se-ia focado em uma ‘pedagogia do diferente’, ou seja, que existe um ponto de normalidade e, o que desvia desse são os diferentes (MISKOLCI, 2015). Esta óptica parte da promoção do respeito, relação que considera um padrão de superioridade, que domina a razão, em detrimento ao outro, que não tem. Perspectiva que também não desconfia da produção cultural da normalidade e da diferença e, este elaborar, ser envolto de relações de poder (SILVA, 2015).

Voltamos nossa perspectiva a pensar que currículos *queer*-emos?

Refletimos sobre um currículo atual, aportado em uma ‘Pedagogia das diferenças’, que parte do princípio de identidades singulares, complexas, no qual todas/os apresentam diferenças, mas sem um ponto de normalidade. A superar a ideia de educação apenas para discutir as construções culturais, sociais e históricas das verdades, mas de pensar no impensável, de desconfiar das verdades prontas. De evitar currículos turísticos, que apenas visitam a diversidade e consomem-na, mas mantem o *status* da normalidade. De evitar currículos terapêuticos, que transportam a responsabilidade pelos discursos violentos aos indivíduos, e não a uma rede institucional e discursiva que o engrenam. De evitar o multiculturalismo cínico, que apresenta as diversidades e as diferenças, aportando-se em uma educação para tolerância, não questionando a produção da (a)normalidade (SILVA, 2015; MISKOLCI, 2015).

Contudo, é preciso (re)pensar o cinismo. Não um cinismo atual, que se emplaça em valores morais estabelecidos socialmente, mas um cinismo como prática ‘*parrhesiana*’, como coragem da verdade, como ousadia da verdade ou, de em meio a escândalos, convocar às discussões, a pensar o impensável e ao aportar-se na ética, ao invés de aportar-se na moral (TIBURI, 2014; SILVA, 2012). Abandonar o currículo cínico da moral, que define o que é normal ou anormal, certo ou errado e, busca estabelecer-se em meio a mecanismos coercitivos, e possibilitar a produção de um currículo ético, que se pergunte: quais efeitos são produzidos a partir de nossos atos? O que estamos fazendo ao outro e a nós mesmos?

Um currículo ético<sup>5</sup>, que avalie um conjunto de regras facultativas, que nos faz (auto)avaliar-se em relação ao que fazemos ou dizemos e, aos modos de existência que isso implica. O pensar-se e o pensar o currículo pensando em si e no outro. O que se opõe ao currículo atual em sua conjuntura moral,

<sup>5</sup> Utilizamos aqui as concepções de Ética e Moral pautando-nos em um referencial Foucaultiano, descrito por Deleuze (1992).

que consiste em um conjunto de regras coercitivas que busca julgar valores transcendentais em certo ou errado.

Assim, conclamamos o pensar um currículo cínico *'parrhesiano'*, em oposição ao multiculturalismo cínico. Um currículo cínico como artes da existência, um currículo que pensa o (im)pensável e desconfia das verdades prontas. Um currículo que está além das violências simbólicas e de coerção. Currículo que tem coragem de dizer a verdade, fala com franqueza, revela injustiças, impõe a lucidez e também fere. Currículo destemido a confrontar o poder com as verdades do subalterno. Currículo que pense os efeitos de produção e subjetivação.

Desta forma, não temos o intuito de fechar um currículo como tradição inventada, na verdade, debochamos deste com nosso cinismo *'parrhesiano'* a fim de ferir os currículos e abrir fraturas neles, ainda inexploradas. Com nosso cinismo ético, reclinamos a um currículo aberto e convidamos à produção de tal abertura, bem como o afastamento de um currículo cínico pautado em moral. Assim, não temos o intuito de fechar este trabalho, mas sim, convidar aos que tem a 'coragem da verdade', com seus cinismos, a abri-lo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Biotempo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Projeto de lei do Senado 193/2016** – “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>. Acesso em 11 de julho de 2019.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; SANCHES, Khawana; NERI, Naomi. Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: Entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. *In*: CORREA, Crishna; MAIO, Eliane Rose (org.). **Observatório de Violência de gênero: entre políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 99-114.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz. O Escola sem Partido e o discurso sobre uma suposta "ideologia de gênero". **Revista Inter Ação**, v.43, n.2, p. 600-614, 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliensis, 2001.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? **Revista Cult**, edição 202, ano 18, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FERNANDES, Samuel. Deputada Sandra Faraj interfere no trabalho pedagógico de escola em Ceilândia. **Diário de Ceilândia**, Ceilândia, 6 julho 2016. Disponível em:

<https://www.diariodeceilandia.com.br/sem-categoria/deputada-sandra-faraj-interfere-no/>. Acesso em 10 de abril de 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 3ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o Social: Uma introdução a teoria ator-rede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p. 07-33.

MANNHEIM, Karl. “O pensamento conservador”. In MARTINS, José de Sousa (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: HUCITEC, 1986, p.77-131.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

MPF. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota técnica 01/2016 – Sobre a Inconstitucionalidade do Escola sem Partido**. Brasília, 21 de julho de 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf>. Acesso em 11 de julho de 2019.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Thomas Tadeu (Orgs). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 155-172.

SILVA, Stela Maris da. Michel Foucault: Cinismo e Arte na perspectiva de estéticas da existência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 7º, 2012, Curitiba. **Anais do 7º Seminário de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná [...]**. Curitiba, Faculdade de artes do Paraná, 2012, p.10-14.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2014.

TIBURI, Marcia. Michel Foucault e a verdade cínica de Ernani Chaves. **Revista Cult**, março de 2014. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/03/michel-foucault-e-a-verdade-cinica-de-ernani-chaves/>. Acesso em 8 de julho de 2019.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TOKARNIA, Mariana. MEC envia à AGU argumentos sobre ação contra lei alagoana que proíbe opinião. **Agência Brasil**, Brasília, 10 de maio de 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/al-mec-encaminha-agu-argumentos-que-justificam-acao-contra-o-escola-livre>. Acesso em 5 de julho de 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015, p. 35-82.

Recebido em: 08/03/2020

Aceito em: 01/11/2020

Endereço para correspondência:

Nome: Fabiana Gomes

Email: fabiana\_rs@yahoo.com.br



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