

ESPACIO ABIERTO

Estetização curricular no Brasil em ação contra o ultraconservadorismo

Estetización curricular en Brasil en acción contra el ultra conservadurismo

Anderson Ignacio Oliveira. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Macaé. Brazil

andersonprofilosofia92@gmail.com

ORCID: 0009-0002-7788-6551

Alice Casimiro Lopes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brazil

alicecasimirolopes@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9943-9117

Recepción: 19/4/2025. **Aceptación:** 12/5/2025. **Publicación:** 29/7/2025.

Resumo

O artigo discute a estetização curricular em meio ao avanço do ultraconservadorismo. No Brasil, o ultraconservadorismo, fortemente ligado ao cristianismo, consolidou-se ao longo do tempo e, nas últimas décadas, se expressa por cadeias de equivalência entre diferentes grupos cristãos em oposição ao marxismo cultural e à liberdade sexual e de gênero. Representado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, busca consolidar valores cristãos na educação e combater pautas consideradas como ameaça a suas identidades. Defendemos que tais movimentos podem ser interpretados como um antagonismo aos movimentos curriculares brasileiros que apostam nas demandas da diferença. Tratamos aqui dos movimentos que deslocam fundamentos fixos e discursos em nome de uma única razão, inspirados por Deleuze, Derrida, Foucault e Lyotard. Com Lyotard, particularmente, operamos com tais movimentos como uma estetização curricular. A estetização, nesse caso, consiste em estar presente no acontecimento, rompendo com identidades fixas e abrindo espaço para experimentações. Esse movimento, por sua

imprevisibilidade e pela discussão do inapresentável, contraria a lógica ultraconservadora e a padronização curricular. A estetização curricular rejeita modelos identitários fechados. Essa abordagem visa ao currículo como um acontecimento, permitindo singularidades; desafia a programação existencial tradicional e se antagoniza ao currículo formatador, que tende à reprodução de identidades. Em vez de fixar um conhecimento universal, propõe um jogo aberto, no qual a educação não se limita ao ensino, mas se torne uma experiência estética em constante transformação.

Palavras-chave: estetização curricular; ultraconservadorismo; identidade; singularidade

Abstract

The article discusses the aestheticization of the curriculum amid the rise of ultraconservatism. In Brazil, ultraconservatism, strongly linked to Christianity, has consolidated over time and, in recent decades, has been expressed through chains of equivalence among different Christian groups in opposition to cultural Marxism and sexual and gender freedom. Represented by initiatives such as the “Escola Sem Partido” (School Without Party) movement, it seeks to reinforce Christian values in education and combat agendas perceived as threats to their identities.

We argue that such movements can be interpreted as antagonistic to Brazilian curricular movements that embrace the demands of difference. Here, we address movements that displace fixed foundations and discourses in favor of a singular rationale, inspired by Deleuze, Derrida, Foucault, and Lyotard. With Lyotard, in particular, we approach these movements as a form of curriculum aestheticization. In this case, aestheticization consists of being present in the event, breaking with fixed identities, and opening space for experimentation. Due to its unpredictability and engagement with the unrepresentable, this movement contradicts the ultraconservative logic and curriculum standardization.

Thus, curriculum aestheticization resists standardization by rejecting closed identity models. This approach envisions the curriculum as an event, allowing for singularities; it challenges traditional existential programming and opposes the shaping curriculum, which tends to reproduce identities. Instead of establishing universal knowledge, it proposes an open-ended game in which education is not limited to instruction but becomes an aesthetic experience in constant transformation. Thus, curricular aestheticization resists standardization by rejecting closed identity-based models. This approach envisions the curriculum as an event, allowing for singularities and challenging traditional existential programming. Curricular aestheticization refuses fixed identities. Instead of fixing universal knowledge, it proposes an open game in which education is not limited to teaching but becomes an aesthetic experience in constant transformation.

Keywords: curricular aestheticization; ultraconservatism; identity; singularity.

Resumen

El artículo analiza la estetización del currículo en medio del auge del ultra conservadurismo. En Brasil, el ultra conservadurismo, fuertemente vinculado al cristianismo, se ha consolidado a lo largo del tiempo y, en las últimas décadas, se ha expresado a través de cadenas de equivalencia entre diferentes grupos cristianos en oposición al marxismo cultural y a la libertad sexual y de género. Representado por iniciativas como el movimiento “Escola Sem Partido” (Escuela Sin Partido), busca reforzar los valores cristianos en la educación y combatir agendas percibidas como amenazas a sus identidades. Sostenemos que estos movimientos pueden interpretarse como antagónicos a los movimientos curriculares brasileños que apuestan por las demandas de la diferencia. Aquí abordamos movimientos que desplazan fundamentos y discursos fijos en favor de una razón singular, inspirados en Deleuze, Derrida, Foucault y Lyotard. Con Lyotard, en particular, abordamos estos movimientos como una forma de estetización curricular. En este caso, la estetización consiste en estar presente en el acontecimiento, rompiendo con identidades fijas y abriendo espacio para la experimentación. Debido a su imprevisibilidad y su implicación con lo inapresentable, este movimiento contradice la lógica ultraconservadora y la estandarización curricular. Así, la estetización curricular resiste la estandarización al rechazar modelos identitarios cerrados. Este enfoque concibe el currículo como un acontecimiento, permitiendo singularidades; desafía la programación existencial tradicional y rechaza identidades fijas. En lugar de establecer un conocimiento universal, propone un juego abierto en el que la educación no se limite a la instrucción, sino que se convierta en una experiencia estética en constante transformación.

Palabras clave: estetización curricular; ultra conservadurismo; identidad; singularidad.

Introdução

Um novo jogador entrou na partida do jogo curricular brasileiro: o ultraconservadorismo. Pesquisadores brasileiros (Burity e Junior, 2024; Burity, 2020; Oliveira e Oliveira, 2022) nos dão um período para esse evento: a segunda década do século XXI.

O conservadorismo sempre esteve nas propostas curriculares, inclusive diretamente, via ensino religioso, quase exclusivamente de orientação católica, ou via disciplina Educação Moral e Cívica, nos anos de ditadura militar no país, sendo confrontado em suas convicções pelo progressivismo e, a partir dos anos 1980, pelo pensamento crítico¹ e, mais fortemente a partir dos anos 2000, pelo pós-estruturalismo. Mais recentemente, contudo, a proliferação das demandas da diferença, incluindo fortemente questões de gênero e sexualidade a partir da década de 1980 (Oliveira; Oliveira, 2018), trouxe outros contornos para o conservadorismo, acirrando disputas e cisões, e incorporando demandas por uma pauta ultraconservadora associadas ao cristianismo.

O ativismo contra pautas sobre bioética, aborto, célula embrionária e a oposição aos direitos sexuais (Sales, 2021) se somam às lutas contra a igualdade de gênero e contar a defesa da cultura afro-brasileira. Esse ativismo foi instituído pela Frente Parlamentar Católica e Evangélica, favorecendo a articulação entre os grupos cristãos que, apesar de reconhecerem que são diferentes nos detalhes, são iguais nos fundamentos (Carimbão, 2015). Há um ponto nodal dessa articulação (Laclau e Mouffe, 2015): a crença de que a natureza humana foi formada por Deus e ninguém tem autoridade para transgredi-la.

A disseminação do ultraconservadorismo na educação e no currículo, como espaços-tempo de disputa da formação de identidades, especialmente das novas gerações, também vem se acentuando. Cadeias de equivalências foram se constituindo entre diferentes grupos religiosos, por meio do antagonismo comum ao marxismo cultural e à liberdade sexual e de gênero (Lopes, 2019; Oliveira e Oliveira, 2022).

Não desconhecemos as articulações que o ultraconservadorismo vem realizando, no Brasil e no mundo, com o neoliberalismo (Lopes et al., 2025), mas, nos limites deste artigo, defendemos que movimentos ultraconservadores com forte fundamento cristão podem ser interpretados como um antagonismo aos movimentos curriculares brasileiros que apostam nas demandas da diferença. Dentre esses movimentos, tratamos particularmente aqui dos movimentos que se fazem por meio de uma estetização curricular.

A estetização, na perspectiva com a qual operamos, não deve ser confundida com a disciplina filosófica Estética. Entendemos a estetização a partir da filosofia de Lyotard, para quem o inapresentável não pode ser alcançado pelas representações e conceituações. O tema do inapresentável é recorrente na filosofia contemporânea francesa (Lyotard, 2007) e nos diz que há uma limitação para a

representação do absoluto, porque ele excede a capacidade humana em sintetizar o todo em conceitos ou representações. Apenas aproximações são possíveis, o que confere precariedade a toda representação.

É nesse caso que podemos dizer que a estetização é movimentar-se com o acontecimento. A estetização ocorre quando o tempo termina, isto é, no estar presente ao acontecimento, rompendo com identidades fixas e abrindo espaço para experimentações. Podemos dizer ainda que a estetização é o movimentar-se numa estrada que nasce na caminhada. É estar presente no momento do acontecimento, se tornando acontecimento. Não é uma filosofia do dever, no sentido de direcionar para algum ponto específico. Na estetização, não há direção a ser seguida, ou alvo a ser atingido. A aproximação ao inapresentável é um movimento de ascense, de deformação do eu, de tal forma que o que está presente ao acontecimento já não é mais um eu, mas só a ocorrência.

Essa imprevisibilidade do movimento contraria a lógica ultraconservadora e a padronização curricular pretendida por essa lógica. É nessa perspectiva que se institui como antagonismo que, ao mesmo tempo, possibilita e impossibilita a cadeia equivalencial frente ao ultraconservadorismo. Como discute Laclau (2011), o diferir permanece operando e a equivalência se desenvolve na mesma formação discursiva pelo antagonismo comum a um exterior que, ao mesmo tempo que é rechaçado da cadeia, constitui as identidades dessa cadeia.

Como desenvolvido em trabalho recente (Oliveira, 2023), a estetização curricular é realizada por diferentes inspirações. Não há caminho único, e as inspirações podem passar por autores extremamente distintos, tais como Adorno, Bachelard, Derrida, Kant. Para os fins da discussão desenvolvida neste artigo, nosso foco se dirige aos curriculistas brasileiros inspirados em filósofos, tais como Jacques Derrida, Gilles Deleuze (em colaboração ou não com Guattari), e Michel Foucault, todos leitores de Nietzsche, sendo classificados pelos estadunidenses como pós-estruturalistas (Vinci, 2023). A eles, acrescentamos Jean-François Lyotard, na perspectiva de que, com diferenças significativas, todos são, nos estudos curriculares no Brasil, identificados como os filósofos da diferença (Silva, 2001). São também esses os autores mais presentes em textos que versam sobre estetização curricular (Oliveira, 2023). Esses filósofos questionam os fundamentos sólidos e inabaláveis que sustentam as certezas humanas, e por isso são tomados pelo ultraconservadorismo como uma ameaça. Essa discussão se estende ao currículo e aos outros modos de existir.

A representação dessa produção hoje é pensada aqui como um movimento que abala as bases do ultraconservadorismo via criação de estetizações curriculares. A estetização não é a saída do mundo, pois isso implicaria no reconhecimento de que há caminhos e que a vida pode ser programada. Pensar a estetização do currículo nos leva a pensar no seu esvaziamento (um currículo sem forma e sem fundamentos), a encará-lo como um acontecimento.

Para desenvolver essa argumentação, começamos por apresentar como entendemos a estetização filosófica em Lyotard. Em seguida, refletimos sobre as mudanças no jogo curricular ultraconservador, até o momento em que equivalências entre os diferentes grupos religiosos produziram a atual onda ultraconservadora no Brasil. Em seguida, destacamos ideias dos filósofos pós-estruturais que inspiraram curricularistas brasileiros a constituírem outra cadeia equivalencial, antagonista do ultraconservadorismo por meio de uma estetização curricular.

Estetização filosófica em Lyotard

Sendo uma frase uma ocorrência, não existe usuário da linguagem (Lyotard, 2012). O mesmo ocorre com a estetização. Não há alguém a executando; ela se dá quando o estetizador se torna acontecimento. No *A condição pós-moderna*, o filósofo francês fala que os átomos sociais são modificados, assim como modificam as informações que os atravessam. Já no *Diferendo*, o mesmo autor fala que “há vários regimes de frases, como raciocinar, conhecer, descrever, contar, interrogar, mostrar, ordenar etc” (Lyotard, 2012, p. 178). Esses regimes são conjuntos de regras que ordenam o encadeamento das frases. Sendo a estetização uma ocorrência, não há nela um projeto de futuro, só importando o momento do acontecimento. O objetivo de Lyotard é promover a resistência ao uso contábil do tempo, isto é, à comparimentalização da temporalidade para o controle/previsibilidade.

É preciso reforçar que Lyotard está tentando entender tanto a sua trajetória, com sua participação no grupo radical marxista *Socialismo ou barbárie*, quanto as artes surgidas a partir do século XIX. Ele não faz uma filosofia do dever ser, mas afirma que “com a estética do sublime, a aposta das artes durante os séculos XIX e XX, é testemunhar o indeterminado existente” (Lyotard, 1997, p. 106).

É no sublime, sentimento teorizado desde o século II pelo Pseudo Longino (1996), que Lyotard encontra a explicação para a produção de algo novo nas artes. O sublime indica não haver direção a ser seguida. Estar presente ao acontecimento desprende as amarras que insistem em criar uma temporalidade, significa abandonar as tentativas de controle do tempo (Lyotard, 1997).

O sublime possibilitou a Lyotard compreender que a sua trajetória era uma peregrinação, no sentido de que ele estava em trânsito entre os polos de atração, nomeados por ele política, ética e estética. Na política, isso significou o abandono do Socialismo ou barbárie e o entendimento de que o marxismo era uma teoria totalizante, crente no domínio do tempo (Lyotard, 2000).

Com Lyotard, podemos dizer ainda que nem tudo pode ser representado pela imaginação. Existem limites ao pensamento humano, uma vez que uma multiplicidade de dados não pode ser reunida em uma representação, gerando angústia. Somem as representações, os conceitos, e a razão é desafiada a pensar sem referências. Estamos sem iluminação ou áudio que nos auxiliariam a produzir cenários do acontecimento. Nesse exato momento, até as perguntas se calam. É o sublime.

Na estetização, o sublime deforma as crenças costumeiras sobre o domínio temporal. No livro *Peregrinações*, Lyotard (2000) fala que é preciso sutileza para perceber as pequenas diferenças. Diz que não se trata de atenção ou concentração, mas atenção flutuante, esvaziamento do espírito até uma passividade incapaz de antecipar os sentidos. Essa situação ele chama de *estado da estética*.

Freud desenvolveu e sugeriu aos psicanalistas um método que possibilitava a terapêutica, e a única exigência era estar presente ao que acontecia na clínica. Sem perspectivas e afeições, apenas estar atento a tudo que ocorria na consulta. Esse método é a atenção flutuante, em que há a comunicação entre o inconsciente do analista e a do analisado. Pelo menos é o que ele pretendia. De igual modo, a estetização ocorre no exato momento que as referências, representações, conceitos, tudo que serviria como um fundamento é transformado em barro, isto é, nada sobre ele pode ser construído. O inapresentável não pode ser alcançado. Por isso, estar aberto ao que acontece é uma necessidade para que a estetização ocorra (Lyotard, 1997).

Como a estetização é o estado do não querer, alguns podem apressadamente confundi-la com a mística. Em entrevista, Lyotard (2007) diz que alguns o classificavam de místico, atribuição que ele rejeitava. A estetização é a intensificação e focalização no agora, na ocorrência. Não há um fim, mas apenas o caminhar constituído na caminhada. É diferente da mística, na qual o foco é a fusão com o todo. Na estetização, é preciso estar presente ao acontecimento, sem querer controlá-lo, pois quando ele é determinado, já não é mais acontecimento. Essa é uma das diferenças entre a mística e a estetização. Ficar no limiar, presente em passividade ao acontecimento, em trânsito. Outra diferença consiste que, na estetização, a ascese é o esvaziamento das certezas até à experimentação. Ascese consiste tornar o olho acessível ao que não se vê. Caminhar sem tentar resolver. O importante é se manter caminhando, mesmo que o caminhar leve a outro lugar. Isso implica renunciar às tentações de controle.

O *estado da estética* não é indiferença, mas estado do não querer. Em entrevista, Lyotard (2007, p. 2), fala que a escritura que o interessa consiste em “acompanhar o acontecimento daquele algo incompreensível”, testemunhar aquilo que não pode ser musicável. Há algo a ser perseguido que não pode ser alcançado, conceituável, formalizado. O *estado da estética* é o estar presente ao acontecimento em situação de esvaziamento. É uma questão de limpar o espírito até o ponto de ele ser incapaz de antecipar o sentido da fala. A atenção flutuante limpa o espírito de sua capacidade de antecipação. “A arte deve-se a uma disposição de receber o material das sensações, o estar-aí mais do que o que há aí” (Lyotard, 2000, p. 37, a ênfase é nossa).

A estetização ocorre em tempos diferentes e por diferentes inspirações. Sua principal característica é o não alinhamento com modelos das academias, escolas e tradições. Assim, sempre entra em choque com o conservadorismo em diferentes

momentos, na medida em que o conservadorismo, por princípio, se prende aos fundamentos pelo anseio de permanência. No Brasil, destacamos, na próxima seção, diferentes ações políticas que propiciaram a ampliação do ultraconservadorismo nas duas últimas décadas. Defendemos que tais ações propiciaram que os movimentos que apostam no diferimento curricular, via estetização, se constituíssem como cadeias equivalenciais antagônicas ao ultraconservadorismo.

O ultraconservadorismo no Brasil atual

Um dos nomes mais expressivos que sustenta os movimentos ultraconservadores na contemporaneidade é Roger Scruton. Para ele, o conservadorismo é típico das sociedades humanas, porém mais característico dos países de língua inglesa. É uma luta pela preservação daquilo a que os indivíduos estão ligados afetuosamente (Scruton, 2015), manifestando-se como a defesa da manutenção da identidade. Para o autor, a luta pela preservação de tudo que é precioso para um determinado grupo é necessária, porque tudo que é precioso é difícil de conseguir, mas fácil de perder. Vale destacar a observação de Hirschman (Sepulveda e Sepulveda, 2016): os diferentes conservadorismos são contrários a mudanças, incluindo o seu principal teórico, o filósofo escocês Edmund Burke, crítico feroz da Revolução francesa. Desse modo, a repetição como regra do jogo de linguagem conservador assegura um jogo controlável, previsível, que expulsa, ou tenta expulsar, a insegurança do desconhecido.

Quando nos voltamos para o conservadorismo brasileiro, temos que incluir um ingrediente: o cristianismo. Não estamos dizendo que ele não esteja presente nos outros conservadorismos no mundo, mas salientamos o quanto, no caso brasileiro, o cristianismo vem dando o tom das jogadas. E o cristianismo aqui citado é católico e evangélico².

Scruton (2015), por exemplo, identifica dois tipos de conservadorismo: um metafísico, preocupado com a preservação das coisas sagradas, e o empírico, voltado para as questões práticas e terrenas. No caso brasileiro, a divisão de Scruton parece não se aplicar, pois o cristianismo é a principal regra do jogo conservador, mesclando o metafísico e o empírico (Lima et al., 2022).

A lógica da preservação do conservadorismo no Brasil se manifesta nos assuntos ligados aos modos de existência. Quer-se a preservação de um modo cristão de existir; grupos católicos e evangélicos lutam para tal propósito ao se sentirem ameaçados nas crenças que sustentam suas identidades. No Brasil, o avanço de pautas ligadas à liberdade sexual, à igualdade de gênero e à cultura afro-brasileira, ao longo dos últimos quarenta anos, abalou o jogo cristão. Oliveira e Oliveira (2018), por exemplo, retratam essas conquistas, bem como o reagrupamento e rearticulação de grupos católicos e evangélicos contrários a elas. Aquilo que para o campo progressista é tomado como conquistas de direitos para as minorias, para conservadores cristãos é a imposição de uma ideologia que fere a antropologia cristã. A

educação é um dos espaços-tempos no qual mais se destaca a articulação católica/evangélica na tentativa de barrar as pautas que julgam ameaçadoras uma vez que é concebida como formadora de identidades.

O pavor gerado pelas pautas progressistas levou a criação do movimento *Escola sem partido*, em 2003, e a sucessivos projetos de leis baseados nele, bem como a todo um conjunto de ações políticas visando o apagamento de pautas associadas às desigualdades de gênero e demandas pela liberdade sexual (Rodrigues e Facchini, 2018). O discurso é pela preservação da família, nos moldes supostos como tradicionais, capaz de unir católicos e evangélicos (Biroli e Teixeira, 2022) no combate às ameaças vindas do que são consideradas ações do marxismo cultural (Lopes, 2019) em defesa de uma ideologia de gênero.

Grupos conservadores apontam o marxismo cultural como inimigo da fé cristã. Eles o entendem como uma sofisticação do pensamento revolucionário marxista, em que a estratégia revolucionária deu lugar a tomada silenciosa e mais demorada do poder por meio da cultura, seja via academias ou críticas aos valores capitalistas (Souza, 2017). Para eles, no Brasil está ocorrendo a implantação do marxismo, que, além de ser ateu, quer um Estado absoluto, que ameça as crenças cristãs. Para conservadores (Souza, 2017), o marxismo odeia o cristianismo e por isso precisa ser combatido.

A outra ameaça é o gênero³, ou o que conservadores chamam de ideologia de gênero (Paraíso, 2018): entendem tal ameaça como “uma ideia que algumas pessoas têm de que ninguém nasce homem ou mulher, ou seja, o gênero masculino ou feminino é uma construção social” (Cury, 2018). É uma questão que forçou os evangélicos a participarem das políticas eleitorais e escolherem “candidatos que tenham os mesmos ideais que os do eleitor” (Cury, 2018). De acordo com Biroli e Teixeira (2022, p. 9), “os autores das proposições analisadas são predominantemente homens, filiados a partidos de direita, religiosos conservadores (católicos e pentecostais) e que transitam entre as frentes parlamentares confessionais, pró-vida e pró-família organizadas no Congresso Nacional”.

O movimento Escola sem partido iniciou, de acordo com o seu fundador Miguel Nagib (Bedinelli, 2016), em oposição ao que ele chamou de doutrinação política, partidária e ideológica que ocorrem nas escolas e universidades, com a produção de apenas uma visão de mundo de esquerda. Miguel Nagib⁴, em entrevista ao *El País*, destaca duas de suas preocupações: professores ateus divulgando sua visão ateia e professores ensinando que “não há problema nenhum com sexo, com a pornografia e que masturbação faz parte da sexualidade” (Bedinelli, 2016, n.p), com consequências, tais como “uma vida sexual ativa estimulada pelos professores (...) as meninas engravidam, fazendo com que os pais paguem o pato” (Bedinelli, 2016, n.p).

De acordo com Nagib (Pires, 2022), já existia um desconforto em relação a como alguns assuntos eram trabalhados na escola de seus filhos, sempre a partir da visão de esquerda. Foi depois que um professor de História comparou São

Francisco de Assis com Che Guevara, e diante da falta de apoio a sua reclamação, que ele decidiu criar o *Escola sem partido*. Quando suas críticas se estenderam ao que ele classificou de propagação do ateísmo e da sexualidade (questões de gênero), o movimento ganhou vulto, chegando em 2015 com muitas propostas de lei.

Em 2014, foi criada a *Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana*, composta de deputados e senadores, para defender os princípios da Igreja Católica. O deputado Givaldo Carimbão (2015), um de seus representantes, afirma que as leis de Deus não podem ser modificadas pelas leis humanas. Ele cita, por exemplo, o aborto, a eutanásia e a política de gênero. Diz que o compromisso da “Frente” é com os princípios cristãos, ocorrendo nesse ponto a convergência com a “Frente” evangélica. Desse modo, a moral cristã opera como ponto nodal nas equivalências que se antagonizam ao avanço da secularização. A demanda dos diferentes grupos cristãos é pela preservação da identidade heterossexual e do culto ao Deus cristão. É a partir dessas defesas que se opõe à liberdade de gênero e ao que são tomados como inimigos que ameaçam a salvação ao transgredirem a antropologia cristã. Em outros termos, no caso brasileiro, o ultraconservadorismo é um jogo que funciona seguindo as regras moralizantes do cristianismo. “E como o marxismo nega qualquer transcendência, qualquer realidade além desta realidade, seu ‘paraíso’ deve se realizar neste mundo por meio do controle total” (Souza, 2017, s/n). As demandas dos grupos conservadores cristãos e as equivalências ajudam a formação e a articulação dos grupos cristãos (Burity, 2020). Corroborando o que defendemos, Oliveira e Oliveira (2022) identificaram que o ponto convergente e de articulação entre diferentes grupos cristãos⁵ é a crença de que o cristianismo está em perigo,

representado, em última instância, pela ameaça da esquerda à fé e aos valores cristãos ocidentais. (...) o principal fator que abre caminho para o movimento de aproximação e articulação entre os discursos e lógicas cristãos neoconservadores e os discursos e lógicas neoliberais na economia, na sociedade e igualmente na educação (Oliveira E Oliveira, 2022, p. 4).

Oliveira e Oliveira (2022) identificaram que os diferentes cristianismos tomaram o marxismo como o inimigo comum. O jogo conservador cristão brasileiro, como qualquer jogo político, precisa de um opositor para operar, para ser o dinamizador das jogadas. Desse modo, pessoas se articulam para travarem uma “guerra santa”, “pois a nossa luta não é contra pessoas, mas contra os poderes e autoridades, contra os dominadores deste mundo de trevas, contra as forças espirituais do mal nas regiões celestiais” (Efésios. 6:12,13). A chamada para essa “guerra santa”, contra um inimigo que se supõe querer destruir a criação de Deus, é assim forte mobilizadora de mentes e corações de soldados cristãos e, simultaneamente, a derrota desse inimigo já está prevista nos desígnios de Deus. Exige uma frente ampla de combate (Manduca et al., 2019), inclusive nas escolas (Moura, 2016).

Quando Oliveira e Oliveira (2022) indicam que a articulação de diferentes grupos cristãos se deu nos últimos 15 anos, é porque o opositor foi definido, passou a ser encarnado em determinado grupo. Para grupos conservadores cristãos há princípios que nunca mudarão, uma vez que foram revelados por Deus. Beloni⁶ (2022), por exemplo, diz ser preciso viver a mensagem de Cristo em todos os ambientes, não colocando em risco a vida que é breve.

Ainda para Beloni (2022), os valores cristãos devem alcançar todos os aspectos da vida humana. Currículos com o tema da igualdade de gênero e da diversidade sexual devem ser combatidos, na visão ultraconservadora, porque, além de serem uma afronta à antropologia cristã, são uma ameaça à salvação dos seres humanos. Em uma pregação, o pastor André Valadão fez o seguinte pronunciamento: “Se a faculdade vai acabar com a vida do teu filho, não manda ele para a faculdade. Não manda! Vai vender picolé na garagem. 'Ah, mas eu não criei meu filho para isso'. Você criou para quê? Para ele ir para o inferno, pô?” (Durães, 2024).

O filme *Orações para Bobby*⁷, baseado em uma história real, nos ajuda a entender como a “ideologia de gênero” se tornou uma ameaça para os ultraconservadores. Esse filme relata a história de uma família presbiteriana, formada por pai, mãe e quatro filhos, dois meninos e duas meninas. Um dos garotos revela ser homossexual e, nesse momento, sua *via crucis* começa. A mãe não o aceita e alega a sua motivação com o fato de que a família, para entrar junta no “Reino dos Céus”, não pode ter um pecador. Estar junto depois da morte é impedido pelo pecado, e é esse o medo de Mary Griffith, que aprendeu na Igreja Presbiteriana de sua cidade que a homossexualidade é um pecado abominável. Diante da rejeição da mãe, Bobby se suicida. Esse incidente fatal muda completamente os rumos dessa família, representando o medo que a igualdade de gênero gera nos defensores de uma educação conservadora.

Em trabalho recente, Burity e Junior (2024) constataram que a partir de 2010 a temática política, até então rara, se intensificou nas revistas evangélicas. Primeiro, as publicações cristãs reforçaram que a política deve estar assentada sobre as revelações e não sobre ideologias criadas pelos homens. Em seguida, defenderam a rejeição das intervenções do Estado, uma vez que o poder só vem de Deus. Desse modo, como discutem os autores, se dá a anulação da política como espaço de disputa e a sua redução em aplicadora das mensagens reveladas. A política torna-se a imposição de verdades morais, sendo buscado o apagamento das disputas e antagonismos. Em última instância, há a tentativa de conservação de uma identidade assentada no cristianismo, ferindo as singularidades.

É nesse ambiente ultraconservador que educadores e curriculistas inspirados, pelo pós-estruturalismo, estão estetizando currículos. São eles que afirmam a singularidade e os modos de existências livres, antagonizando a onda conservadora. Temos no jogo curricular antes de tudo uma disputa filosófica. Não se trata do único antagonismo em jogo, uma vez que o pensamento crítico, em outros registros

teóricos, também atua nessa luta. Assim como são muitos os diferimentos na própria teoria curricular. Queremos, contudo, dar destaque aqui a esse antagonismo específico, interpretado como a constituição de dois lados: um lado a crença em bases imutáveis e do outro, a mutabilidade constante. Somos sabedores de que qualquer antagonismo é uma simplificação do social, mas tal simplificação contribui para se interpretar o jogo político que se desenrola em uma sobreposição de diferentes identidades antagônicas.

Estetização curricular no Brasil via apropriação do pós-estruturalismo

É Lyotard que afirma a impossibilidade de alcançar o inapresentável. O contrário leva a regimes totalitários e a eliminação da singularidade (Gualandi, 2007). Na avaliação de Lyotard (1986), esse é um jogo terrorista, que, ao impor um modelo aplicável a todos, penaliza aqueles que jogam outros jogos.

Se pensarmos nessa perspectiva na teoria curricular, um currículo ajustado a um mundo suposto como dado, com a finalidade de ajustar os estudantes a concepções prontas e definidas, é um currículo totalitário. Essa ideia geral, inspirada em Nietzsche, é também compartilhada por apropriações de Foucault, Deleuze e Derrida em registros próprios e diferenciados.

As diferenças entre esses autores já foram amplamente exploradas nos textos educacionais. Deleuze (Gallo, 2017) produz a filosofia do múltiplo, se destacando de toda a tradição ocidental centrada no Uno. Derrida (Skliar, 2008) propõe resistir às identidades e desconstruir a metafísica até chegar ao pensamento da diferença. Em outros termos, resistência ao Uno e às identidades. Quanto a Foucault (Veiga-Neto, 2011), nos leva ao estranhamento do familiar e do territorializado. Com Foucault (Veiga-Neto, 2011, p. 25), “na ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem”.

Tais diferenças continuam operando no pensamento curricular, não sendo possível constituir uma unidade do pensamento pós-estrutural. Apoiados em Laclau (2011), defendemos haver a equivalência dessas ideias, tendo em vista o antagonismo comum à permanência, à fixação identitária e à predefinição de finalidades, fora do espaço de disputa curricular. Nesse enfoque, na produção curricular, os que se inspiram nesses filósofos fazem o currículo bailar ao som dos acontecimentos (Lemos, 2014), estetizando o currículo, livre dos prescritivismo e das finalidades.

A estetização curricular não deve ser confundida com o embelezamento ou harmonização de algo. No currículo, não é a introdução de estudos sobre a arte, ainda que conte com a arte como produção cultural importante de ser valorizada e produzida. Podemos dizer que a estetização curricular é o movimentar-se com o acontecimento, que por sua natureza indefinida e imprevisível faz da estetização um nascedouro daquilo que ainda não foi pensado. Uma experimentação. Estetizar o currículo consiste em retirá-lo do pronto e acabado com um horizonte de

futuro e colocá-lo como uma relação agonística (Mouffe, 2018). Sendo assim, o uso de termos como estetização e estética não fazem de um artigo um estetizador de currículo. É preciso estar na situação de desprendimento dos referenciais, pronto para experimentar. Agora podemos falar sobre esses inspiradores de estetização curricular, começando pelas apropriações de Nietzsche.

A filosofia de Nietzsche produziu reverberações nas discussões curriculares brasileiras (Silva, 2001), uma vez que o conhecimento e a verdade são centrais na teoria curricular. Nietzsche com o seu perspectivismo faz do currículo muitas versões, uma ficção (Silva, 2001). Sendo Nietzsche contrário à centralidade da razão, com ele em campo o jogo curricular passa a contar com as emoções, os sentimentos e a sensibilidade. E não somente isso: a noção de estruturas firmes e verdadeiras é abalada. Sem elas, que podemos chamar de regras fixas, é introduzido a graça pelo jogar. Conhecimento em Nietzsche não é desvelamento, mas celebração, dizer sempre sim para a vida (Lemos, 2014).

Além de Nietzsche, há um conjunto de trabalhos inspirados em Foucault, a exemplo do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade” (GEPCpós), criado em 2002 e coordenado por Alfredo Veiga-Neto (Saraiva e Veiga-Neto, 2011), bem como as investigações encetadas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Neira e Oliveira; 2019, p. 3).

Deleuze, por sua vez, embora tenha se destacado na educação no final dos anos de 1990, na avaliação de Vinci (2023), era citado apenas como argumento de autoridade, sem profundidade. Ainda segundo Vinci (2023), mesmo no início dos anos 2000, eram poucos os artigos em Educação que se utilizavam do referencial teórico deleuziano, guattariano e/ou deleuzoguattariano como seus principais articuladores teóricos. Todavia, pouco menos de cinco anos depois, esse número praticamente quintuplicou. Com Deleuze e Guattari, não se trata de produzir outro corpo doutrinário sobre educação, mas romper com a ideia de produção de subjetividades ajustadas a projetos existenciais (Vinci, 2023). “Não há, nessa perspectiva, balizas seguras ou caminho previamente definido, apenas experimentação e potências a serem experimentadas/inventadas” (Vinci, 2023, p. 14). É um fazer artístico.

Derrida, por sua vez, vem sendo cada vez mais utilizado por curriculistas que se utilizam da teoria de discurso de Laclau e Mouffe (Lopes; Oliveira e Oliveira, 2018), mas também por grupos que recorrem às noções de aporia, tradução, indecidibilidade para operar no sentido da desconstrução de discursos sedimentados. “Seria impossível, de fato, —para não dizer, irreduzível—, explicar Derrida para a educação e para a teoria de currículo ou explicar o currículo a partir de Derrida, sistematizando o que quer seja” (Macedo e Ranniery, 2023, p. 33). Nesse sentido, com Derrida e o seus quase-conceitos confrontamos as tentativas de atribuição de funções ao currículo, sejam elas quais forem. Como o currículo é constantemente pensado a partir da identidade que se quer instituir, em Derrida esse ato é tomado como

domesticação da diferença (Macedo e Ranniery, 2023). É preciso, pensam Macedo e Ranniery (2023, p. 41), “restituir o valor inominável da alteridade”. As tentativas de fixação de sentido não resistem ao trabalho de tradução derridiana que é a desconstrução (Costa et al., 2013), um desmonte da crença de fundamentos sólidos sobre os quais tudo pode ser construído e ao qual deve se referenciar.

Assim, os filósofos pós-Nietzsche inspiram a criação de currículos que fogem ao comum, ao dado. Currículos acontecimentos, isto é, que não seguem a tradição iluminista, identitária, essencialista. O pensamento curricular brasileiro atualiza a importância do estar presente no acontecimento, abalando as estruturas do ultraconservadorismo. A estetização curricular é o germe a infectar as certezas conservadoras. Nesse jogo de manutenção do mesmo, o movimento pós-estrutural impõe ao conservadorismo novos lances de jogadas. O que resultará disso não sabemos, nada é possível ser previsto em um movimento que dita o seu ritmo de jogo pelas jogadas.

Para estar presente ao acontecimento é preciso abandonar as insistentes certezas que constituem a teoria curricular, num movimento de ascese rumo ao inapresentável⁸. A produção curricular brasileira estetiza currículos e por isso não é um bloco homogêneo. Pela diversidade dos estetizadores brasileiros, destacamos que eles desarmam a identidade, revelando talvez a principal regra conservadora e criando possibilidades curriculares antes não pensadas.

Na impossibilidade de abordar todas as múltiplas diferenças dessa produção curricular de enfoque pós-estrutural, mesmo porque as diferenças não são apenas múltiplas, mas constantemente sujeitas à tradução (Derrida, 2002), passamos a destacar alguns dos jogos de linguagem que produzem ações na perspectiva que pensamos a estetização e, desse modo, atuam no confronto de perspectivas identitárias conservadoras. Exploramos tais jogos de linguagem com a intenção de conectá-los às possibilidades de estetização e aos questionamentos ao ultraconservadorismo atual.

Discursos contra o currículo formatador e formatado

Muito já se disse sobre as insistências curriculares em um currículo formatador e formatado, reafirmação de identidades. Leiamos o que diz Paraíso (2010, p. 588):

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturas (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo. (Paraíso, 2010)

Muitos são os discursos críticos a tais insistências, mesmo sem mencionarem a estetização. Lopes (2015) faz a defesa de um currículo sem fundamento, concebendo que “todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/ do mundo” (Lopes, 2015, p. 447).

Outra insistência curricular afirma que o currículo é um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, por vezes, havendo a redução desse conteúdo ao conhecimento. Lopes e Borges (2017) e Macedo (2017) demonstraram que essa associação é uma constante na produção curricular. Em termos da estética do sublime diríamos que são repetições daquilo que oferece segurança em um mar de incertezas.

Paraíso (2010), por sua vez, já afirmou que a diferença é aquilo que escapa. Com Deleuze, a professora abraça o conceito de diferença pura, em si, o acontecimento que, como tal, não depende das relações com outras identidades para brotar. Gallo (2017, p. 53) concorda com Paraíso e diz que a filosofia de Deleuze nos faz “pensar a educação como acontecimento”. Prestemos atenção à observação realizada por Paraíso (2010): apesar das contribuições dos estudos culturais, feministas e pós-coloniais, com os hibridismos e as diversidades, são as identidades que são centrais nessas investigações. “Pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade” (Paraíso, 2010, p. 592). Desfoca a identidade: “Então a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma” (Paraíso, 2010, p. 592).

A ascese é um procedimento de abandono das identidades e identificações (o eu) até a passividade necessária para estar presente ao acontecimento. Nesse momento, o todo se mostra impossível. A produção curricular pós-estrutural brasileira afirma haver uma tradição curricular que insiste na formação de identidades, atreladas ao desejo pela ordem (a ordem pode ser compreendida diversamente por essa mesma tradição, mas tende a remeter à segurança e previsibilidade conservadora). Corazza (2009, p. 5) considera que somos herdeiros de uma “uma tradição de educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos, sentimentos, discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver”.

A sutileza do pensamento de Corazza está em não estabelecer hierarquias entre as concepções. Para ela a defesa dos diferentes, da diferença, não consiste em fazer deles um padrão, um modelo a ser copiado nas produções curriculares.

Nenhuma pedagogia e currículo ultrapassam ou substituem o anterior, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito; mas, cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos estamos em metamorfose, somos híbridos,

mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos, velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres (Corazza, 2009, p. 9).

Corazza faz do currículo uma criação que se dá nas práticas cotidianas, no estar presente ao acontecimento. Ela não estabelece metas atingíveis nem planejamento prévio que administre a vida dos educandos. Diferentemente, ela pensa em um jogo curricular em que a diferença é um dos jogadores.

A afirmação da diferença a partir da filosofia de Deleuze também denuncia a programação da vida. Delboni e Gonçalves (2020), por exemplo, reafirmam a imprevisibilidade da vida, ao mesmo tempo em que denunciam que a educação quer programar a existência. A criança é tratada como uma tábula rasa, ao ponto de ser determinado o local em que ela será conduzida. “É bem isso, por exemplo, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz: traça percursos universais, indica por onde caminhar e define os procedimentos avaliativos com seus códigos” (Delboni e Gonçalves, 2020, p. 341). Para elas, o projeto dominante na educação é de homogeneização, de universalização, de produção de subjetividades que garantam a manutenção do status quo. “Portanto, sob um regime colonial-capitalístico, as crianças são sempre projetadas para um futuro” (Delboni e Gonçalves, 2020, p. 341). O currículo estetizado, diferentemente, não programa a vida, pois a existência se dá no momento das relações.

Escapando à Deformação curricular

Para Macedo (2017), a defesa de uma BNCC esconde a tentativa de controlar as diferenças e a imprevisibilidade. Isso tudo assentado na redução da educação ao ensino, fazendo do currículo um amontoado de conteúdos a ser assimilado pelos alunos. “Com isso, minha resposta à interpelação sobre a função da escola é: não, a escola não tem que ensinar. Ela tem que educar e isso não é ensinar. E não quero ficar a meio caminho: recuso a resposta fácil de que ela pode ensinar, mas também tem que educar” (Macedo, 2017, p. 541).

Corazza (2013), ao tratar o currículo como arte, introduziu a dimensão da vivência, das múltiplas inspirações e principalmente aquilo que ela considera mais bonito na humanidade: suas criações. Uma identidade fixa é anuladora de sonhos. A atividade docente é artistar.

Os currículos de Corazza (2013) são o pós-curriculo e o curriculo nômade, que criam outra sensibilidade capaz de romper a roupagem protetora contra o acontecimento e os fluxos. Corazza (2019) fala em poética de aula. O pensamento curricular brasileiro identificou um ambiente educacional submetido à mesma fórmula de repetição. Vejamos algumas falas de Corazza (2019): dissipar “a camada de poeira do sempre-igual” (Corazza, 2019, p. 4); “para além desse revisionismo, que não chega a nos contentar, visto a sua parasitária inutilidade...” (Corazza, 2019, p. 3). Para

além da repetição, ela fala em “direito de sonhar aulas” (Corazza, 2019, p. 4): “A docência poética não requer sentido, significação abstrata, juízo de valor, ruminação sobre a natureza do professor, pois ser um sonhador de aulas é viver nesse mundo e, a um só tempo, projetar uma cidade de sonho” (Corazza, 2019, p. 8). A aula para Corazza é um acontecimento, que tentam controlar, e do qual ela escapa através da docência criadora.

A ocorrência curricular e não o nada

Colocar o currículo para dançar é a expressão utilizada por Tomaz Tadeu da Silva (2002), inspirado por Deleuze e Espinosa. Esse currículo é imanentista. “Nada que, de fora ou do alto, explique ou justifique isto aqui. É do “isto aqui” que eu parto e é a “isto aqui” que eu chego. O “isto aqui” (n) sem nenhuma (-1) dimensão suplementar: n-l” (Silva, 2002, p. 48).

Temos Lopes e Borges (2017), em diferentes momentos, insistindo que o currículo não é conhecimento. A centralidade no conhecimento faz parte do projeto de controle da vida do outro, da produção de subjetividades, repetindo o mesmo e tentando inviabilizar as ocorrências. Lyotard (1993) interpretaria como tentativa de manutenção da segurança que o conhecimento supostamente assegura. A repetição é um comportamento neurótico para evitar o confronto com as ameaças. É assim que se evita a recordação do reprimido e a sua elaboração. Lopes e Costa (2018, p. 303) falam que “nessa prefixação dos contextos, múltiplas possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma dada forma de ser (e decidir) que se supõe como necessária a (certa concepção de) sociedade, projetada por alguns para todos os outros”. São as políticas curriculares mantendo o mesmo.

Nesse ponto do texto, é importante destacar que não apenas os conservadores tradicionais, isto é, do movimento centralizado no Escola sem partido, defendem a formação de identidades. Vejamos a fala de Lopes e Borges (2017, p. 558) quanto a isso:

Há o propósito social de garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas [...]. Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos. Desse modo, são projetadas identidades consideradas legítimas ou importantes para os projetos de mudança do mundo em que vivemos. Tais identidades podem ser emancipatórias, críticas, libertárias, plurais, revolucionárias, proativas, empreendedoras, eficientes, voltadas a

projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade. (Borges e Lopes, 2017)

As palavras de Borges e Lopes (2017) nos indicam a persistência de diferentes abordagens identitárias. Costumeiramente, e até por ser defesa deles, consideramos que apenas os conservadores pretendem a preservação de identidades, rejeitando revoluções e mudanças. Mas a formação de nichos de iguais não é um atributo apenas de conservadores. Como destaca Borges e Lopes (2017), está atrelada a projetos de sociedades. Nesse ponto invocamos a ajuda de Freud e Deleuze.

Para Freud (1996), os seres humanos são repetitivos, escapando, ou tentando escapar daquilo que é ameaçador. Já para Deleuze (Silva, 2002), o mesmo não se mantém, e aquilo que é revolucionário hoje, amanhã não o será. O desafio, para Deleuze, é a manutenção do espírito revolucionário.

No jogo curricular, as disputas pela significação do currículo levam à produção de currículos com os mais variados matizes. As identidades almejadas são emancipatórias, críticas, mas também eficientes (Borges e Lopes, 2017) e muitas vezes conservadoras. Pensando com Borges e Lopes (2017), é possível dizer que inicialmente parece que estamos diante de propostas antagônicas, como se de um lado estivesse o currículo emancipador e do outro o conservador (nos moldes brasileiros). Percebemos, contudo, que ambos têm como meta a formação de identidades, e o controle do jogo, como se fosse possível combinar com os adversários. As autoras apostam em um jogo imprevisível, talvez para resgatar a parte importante que vem sendo desconsiderada: a graça de se estar jogando.

Tomando o currículo como acontecimento, as identidades, que necessitam da permanência de algumas características, ficam ameaçadas. Mas não somente elas. Sem identidades, o caminhar envolve o desconhecido, sem segurança, ordem e previsibilidade. É estar fora de casa, tomando a casa como aquilo que protege ao mesmo tempo em que é familiar. Sem identidades, a casa se torna apenas local de passagem. Borges e Lopes (2017) identificaram que as identidades são problemáticas ao estabelecerem limites ao acontecimento e jogarem no limbo do esquecimento o experimental e o provisório. Assim, criam a oportunidade para outras estetizações curriculares.

Considerações finais

Currículos que insistem em formar identidades violentam as singularidades ao tentarem produzir o mesmo em diferentes situações e momentos. O conservadorismo, por sua vez, especialmente em seu atual registro ultraconservador, aposta no jogo curricular para a manutenção da identidade cristã. O conservadorismo é gerido pela gramática da verdade, do universalismo, do messianismo. Assim, a repetição se torna a regra da gramática do jogo conservador curricular brasileiro.

Há, porém, aqueles que só podem experimentar. Pulsam com o sublime e por isso não se deixam esterilizar. “O sublime absolve fronteiras, levanta barreiras, dissolve compartimentos, avizinhandos-se do informe, implicando por esse motivo uma ‘estética negativa’” (Nascimento, 2010). Buscamos argumentar que tais experimentações são propostas por um discurso que estetiza o currículo, desafiando o discurso de fixação identitária e de defesa da permanência na recente onda ultraconservadora que arrasta o país. Muitos outros autores poderiam se somar aos que aqui foram citados; não há de nossa parte nenhuma pretensão de exercer a tarefa impossível de esgotar a investigação dos múltiplos discursos que se fazem no questionamento às permanências do ultraconservadorismo por meio dos enfoques pós-estruturais.

Queremos apenas destacar o quanto esse discurso realiza uma ascese curricular, ao se desprenderem das identidades. Dão ao currículo o ar de obra inacabada, experimentação, abertura para as intensidades.

A literatura futebolística nos indica que um jogo pode ser conservador ou propositivo. O primeiro é caracterizado pela manutenção do placar favorável alcançado. O time joga recuado, com jogadores defensivos, já que o propósito é não tomar gol. Quanto ao propositivo, sempre procura alcançar os objetivos estabelecidos, isto é, a vitória. Quando tomamos a estetização como jogo de linguagem, ela não é um jogo conservador, uma vez que a manutenção da tradição requer um esforço muito grande de eliminação do diferir, tentando anular os outros jogadores. Quanto ao jogo propositivo, ele também não pode ser um jogo estético, pois ao estabelecer metas a serem alcançadas sai do presente se projetando no futuro, que se julga poder controlar pelo planejamento. O objetivo do jogo propositivo é a vitória. O jogo estético opera no momento das jogadas; estabelecer um propósito prévio é anular a partida. Não queremos dizer que os jogos conservadores e propositivos não sejam jogos de linguagem, mas que não são jogos estéticos.

Lyotard cita que os jogos de linguagem têm graça, que se joga pela alegria. A estetização curricular é um jogo que tem graça, uma vez que o importante é o jogar. É combativo, uma vez que um lance gera outros contratantes. A estetização curricular destaca justamente aquelas jogadas que o conservadorismo tenta anular, como as singularidades, o diferir, a agonística etc.

A entrada dos jogadores Deleuze, Derrida, Foucault, Lyotard e Nietzsche não devem ser encaradas como domínio desses jogadores. Outros continuam no jogo chamado currículo, sejam os tradicionalistas, os críticos, pós-modernos, os conservadores, as múltiplas identificações provisórias e precárias que vão sendo constituídas nesse jogo.

O mais importante permanece sendo a ação no sentido de tentar reconhecer que o todo escapa as nossas classificações e que estar presente no momento do acontecimento é a chance que temos de não cairmos no imobilismo do conservadorismo.

Notas

1. O domínio do pensamento crítico no currículo brasileiro foi até 2006, apesar da presença do pós-estruturalismo desde a década de 1990 (Macedo, 2018). Macedo (2013) destaca que as teorias críticas ganharam força no início dos anos 1980, período marcado pelo declínio da ditadura militar. Entre os anos de 1950 e 1970, o currículo no Brasil foi marcado pela forte influência estadunidense e pela racionalidade tyleriana.
2. É o nome genérico para as Igrejas nascidas a partir da Reforma Protestante. Fazem parte dela as Igrejas missionárias, como a Batista, as pentecostais, como a Assembleia de Deus e as neopentecostais, como a Igreja Universal.
3. De acordo com Sales (2021) a derrota sofrida pela Igreja Católica na Conferência do Cairo, realizada em 1994, fez com que na Conferência de Pequim, em 1995, o “gênero” fosse apresentado como inimigo da Igreja Católica.
4. De acordo com Estrada, Gonçalves e Severo (2019), Miguel Nagib, o criador do movimento *Escola sem partido*, esteve vinculado à organização conservadora *Instituto Millenium*.
5. Esses grupos são representantes de setores conservadores tanto do catolicismo quando do protestantismo, passando pelo Opus Dei, Renovação Carismática Católica (RCC), setores e igrejas evangélicas identificadas com os neopentecostais, Visão Nacional para a Consciência Cristã (Vinacc) (Oliveira e Oliveira, 2020).
6. Jornalista que se identifica como cristã, atuando em defesa de valores ligados ao cristianismo. É colunista do portal de notícias do mundo cristão *Guiame*.
7. *Orações para Bobby* é um telefilme americano de 2009, dirigido por Russell Mulcahy, baseado na história real da família Griffith, presbiteriana, que descobre que um de seus filhos é homossexual.
8. Não é possível estabelecer como meta a aproximação ao inapresentável, ou etapas na aproximação. Todo movimento persiste pela sensação de incapacidade de representar o inapresentável, se movendo e sendo movida por essa sensação. Estão no limiar de que algo está para acontecer.

Referências bibliográficas

- Bedinelli, T. (2016). O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País*, São Paulo. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.htm
- Beloni, C. (2022). Ideologia de Gênero x Igreja: «Não nos curvamos às mudanças da sociedade». *Guiame*. <https://guiame.com.br/colunistas/cris-beloni/ideologia-de-genero-x-igreja-nao-nos-curvamos-mudancas-da-sociedade.html>.

Biroli, F. e Parra Teixeira, R. (2022). Contra o gênero: a «ideologia de gênero» na Câmara dos Deputados brasileira. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (38), 1-40. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2022.38.248884>

Burity, J. e Witeze Junior, G. (2024). Teologia neoliberal: uma análise do «kit política» de Edições Vida Nova - pontos principais. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, 24(1), 119-140. <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/64066>

Carimbão, G. (28 de maio de 2015) *Deputados lançam Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana*. *Rádio Câmara*. Entrevista concedida a Elisabel Ferriche e Lincoln Márcio. Brasília.

Corazza, M. S. (2013). Artistagens, escreteira e pós-curriculo: Bate-papo com Sandra Corazza. *Revista do Difere*, 3(5), 1-11. https://drive.google.com/file/d/1YgZHDjWy_sNGajeDJDFAd4R_6J-77Tr8/view

Corazza, M. S. (2019). A educação no século XXI: Desafio da diferença pura. *Ariús*, 15(1), 9-16. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250667/000758403.pdf?sequence=1&iSAllowed=y>

Corazza, M. S. (2019). O direito à poética na aula: Sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>

Costa, H. C. e Cunha, E. V. R. (2019). Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Revista Práxis Educacional*, 15(33), 141-163. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>

Costa, H. C., Cunha, E. V. R., e Lopes, A. C. (2013). Da recontextualização à tradução: Investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>

Costa, H. C., e Lopes, A. C. (2022). O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-23. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>

Cury, A. C. (2018). Por que 7 de outubro será o Dia das Crianças? *Universal.org*. <https://www.universal.org/noticias/post/por-que-7-de-outubro-sera-o-dia-das-criancas/>

Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. En J. Barreto (Trad.). Editora UFMG.

Duque Estrada, R., Da Rocha Vieira Gonçalves, S. e Gonçalves Severo, R. (2019). A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, 44(3), e84073. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684073>

Durões, G. (2024). André Valadão sobre vídeo em que orienta fiéis a não enviarem filhos à universidade: «Vale mais Deus do que a faculdade». *O Globo*.

Facchini, R. e Rodrigues, J. A. (2018). «Ideologia de gênero» e «afamólia» como sujeito de direitos: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). En A. C. Lopes, A. L. A. M. Oliveira e G. G. Oliveira (Orgs.), *Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo*. Editora da UFPE.

Fernando Ribeiro Guimarães Vinci, C. (2023). A recepção do pensamento de Deleuze, Guattari e DeleuzeGuattari na pesquisa educacional brasileira: décadas iniciais. *Acta Scientiarum*, 45, e65423. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/65423>

Freud, S. (1996) [1914]. «Luto e melancolia». En J. Salomão (Coord de trad.), *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)*. Imago, p. 163-171.

Gallo, S. (2017). *Deleuze e a educação*. 3.^{ra} ed.; 2.^{da} reimp. Autêntica Editora.

Garcia Neira, M. (2019). Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. *Educação em Revista*, 35, e198117. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698198177>

Gomes de Lima, I., Boklis Golbspan, R. e Souza dos Santos, G. (2022). Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. *Educar em Revista*, 38, e85338. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85338>

Gualandi, A. (2007). *Lyotard*. En A. Skinner (Trad.). Estação Liberdade.

Lemos, G. A. R. (2014) *O sujeito descentrado e a educação como estética*. 171 f. [Tese Doutorado em Educação] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/o-sujeitodescentrado-e-a-educacao-como-estetica.pdf>

Lopes, A. C. e Borges, V. (2017). Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 555-573. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>

Lopes, A. C. e Costa, H. C. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educ. Soc.*, 39(143). DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>

Lopes, A. C., Cunha, E. e Costa, H. C. (2025). Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? *Sociologias*, 27, Dossiê teoria do discurso em debate: democracia e populismo. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0337/e139936D>

Lopes, A. C., Oliveira, A. L. A. M. e Oliveira, G. G. (2018). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*, 1.^{ra} ed. Editora da UFPE.

Lopes, C. A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, (39), 7-23. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

Lopes, C. A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>

Lopes, C. A. (2019). Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao – marxismo cultural-. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 27, 109-129.

Lyotard, J. F. (1986). *O pós-moderno*. En R. Correa Barbosa (Trad.). José Olympio.

Lyotard, J. F. (1993). *O pós-moderno explicado às crianças*. En T. Coelho (Trad.). Publicações Dom Quixote.

- Macedo, E. (2013). A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 436-450. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>
- Macedo, E. (2017). Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 539-554. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>
- Macedo, E. (2018). Os estudos curriculares e o problema do conhecimento. Uma entrevista com Elizabeth Macedo. *Educação e Filosofia*, 32(64), 157-184. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41476/25378>
- Macedo, E., & Ranniery, T. (2018). E depois do pós-estruturalismo?: Experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. *Práxis Educativa*, 13(3), 941-947. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v13i3.0017>
- Manduca, V., Reais, M. V. F., e Silva, E. S. (2019). Carismáticos, política e conservadorismo social. *Religare*, 16(1), 170-206. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/42248>
- Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Verso.
- Mulcahy, R. (2009). *Prayers from Bobby* [Película]. Lifetime Television.
- Nascimento, E. (2010). O que é o belo? [Entrevista concedida a Patrícia Pereira]. *Ciência & Vida*, IV(46). <https://evandonascimento.net.br/entrevistas/>
- Oliveira, G. G. (Org.). (2018). *Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Ed. UFPE.
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587-604. <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>
- Paraíso, M. A. (2023). Currículo, Gênero e Heterotopias em Tempos De “Ideologia De Gênero”. En A. C. Lopes, A. C. Oliveira (Org.), T. Ranniery e E. Macedo, *Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução*. *Revista Imagens da Educação*, 13(3), 26-46.
- Pereira de Moura, F. (2016). «Escola sem partido»: *Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Pires, L. (2022). *LíderCast 238 – Miguel Nagib* [Podcast]. Café Brasil. <https://portalcafebrasil.com.br/lidercast-238-miguel-nagib/>
- Ranniery, T., e Macedo, E. (2023). Derrida e a diferença: Currículo como zona de tradução. *Revista Imagens da Educação*, 13(3), 26-46. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65632/751375156477>
- Sales, L. (2021). O ativismo católico: Bioética, direitos reprodutivos e gênero. *Revista Estudos Feministas*, 29(3), e71678. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n371678>

Saraiva, K., e Veiga-Neto, A. (2011). Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 5-13. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf>

Scruton, R. (2015). *Como ser um conservador*. Record.

Sepulveda, D., e Sepulveda, J. A. (2016). O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: A importância da laicidade. *Revista Teias*, 17(47). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24767>

Skliar, C. (2008). *Derrida & Educação*. Autêntica.

Souza, B. R. (2017, diciembre). O Perigo do Marxismo Cultural. *Revista Cristão Erudito*, 1. <https://revistacrista.wordpress.com/2017/12/12/marxismo-cultural-edicao-dezembro/>

Tadeu da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curriculistas, con aportes del profesor Deleuze: una mirada pos-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26119/20977>

Tadeu da Silva, T. (2022). Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. (L. A. Gandin, J. M. Paraskeva e Á. M. Hypolito, Entrevistadores). *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 5-14. <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=2686215&forceview=1>

Valera, S. (2016). *La Santa Biblia - Reina Valera 1865*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Veiga-Neto, A. (2011). *Foucault e a educação*, 3.^{ra} ed.. Autêntica Editora.