

## 'Alfinetar': currículos, ódios e gêneros

Maria Luiza Sússekind<sup>1</sup>  0000-0002-7296-615X

Lorena Azevedo do Carmo<sup>1</sup>  0000-0002-8110-8560

Stephanie Duarte Láu do Nascimento<sup>1</sup>  0000-0002-3432-8106

<sup>1</sup>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.  
22290-240 – ppg\_edu@unirio.br



**Resumo:** O artigo parte da reclamação feita por uma pessoa, estudante do curso de Pedagogia/Licenciaturas numa universidade pública, na prova final, na qual alega sentir-se 'alfinetada' em seu modo de pensar e existir pelas conversas realizadas durante as aulas. O 'alfinetar' é capturado e usado como bússola para percorrermos os debates que aconteceram nas aulas. Nesse manuscrito, os fios dessas redes de conhecimentos e teorias curriculares exibem nós de preconceitos e ódios contra quem não é seu 'próximo', assumindo o desejo de aniquilação do outro e de apagamento da diferença. Concluímos que é possível apontar relações entre as conversas complicadas travadas nas aulas e provas e o contexto do tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras.

**Palavras-chave:** currículo; tsunami; ódio; conversa.

### 'Pinning': Curricula, Hatred and Gender

**Abstract:** The article takes a complaint made by a student of the Teaching Education Program of a public university, claiming of being 'pinned' in their way of thinking and existing within the class conversations. The idea of being 'pinned' is captured and used as a compass to navigate the debates that take place in class. In this manuscript, the threads of these networks of knowledge exhibit prejudice and hatred against those who are not 'close', assuming the desire to annihilate the other and erase the difference. We conclude that it is possible to point out relations between complicated conversations held in class and tests in the context of global neoliberal tsunami of strong conservative tendencies.

**Key words:** Curriculum; Tsunami; Hatred; Conversation.

## Introdução

Entender os currículos como criação cotidiana é assumir que estudantes são pessoas ordinárias, conforme aprendemos com Michel de Certeau (1994), que burlam as leis e normas das línguas, das escritas, dos caminhos, dos conhecimentos, e de tudo mais, fazendo diferentes usos, por exemplo, do que é lido, estudado e conversado em sala de aula. Seria, assim, pensamos, um erro considerar professores e estudantes capazes de copiar ou reproduzir livros, conhecimentos, planejamentos de aulas ou currículos (Maria Luiza SÚSSEKIND, 2012, 2014a). Argumentamos, concordando com Certeau, que esses múltiplos modos de uso, em mundos de permanente e contínua invenção, um emaranhado de *espaçostempos* de abundância criativa, muitas vezes silenciada pelo barulho da maquinaria das normas, sugerindo um espectro infinito de oportunidades e astúcias que o cotidiano, em sua riqueza e desobediência, oferece para que as pessoas ordinárias possam inverter, subverter, reverter e criar suas práticas e táticas de uso do estabelecido, esse, universo finito.

Esse é o cenário no qual decidimos criar as *provas platô*, em 2016, como outra oportunidade de conversa, num semestre de Currículo, um dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Estudantes, como pessoas comuns, ordinárias, nos parece, têm visto nessas provas uma oportunidade de expor anonimamente suas angústias, incômodos, aprendizagens não previstas, ressentimentos,

solidariedades e tudo o que naquele momento lhes aflora. A utilização dessas provas tem sido, para nós da equipe que vem desde então ministrando Currículo, um registro *a posteriori*, dos currículos criados a cada semestre. Percorrer as provas, como metodologia de pesquisa, é apostar em valorizar, nos indícios (Carlo GINZBURG, 1989) dos conhecimentos confessados e conversados por escrito entre estudantes, suas biografias, narrativas e criações. Para isso, declaramos tomar os currículos como “conversa complicada” (William PINAR, 2012, p. 193), sendo “*pensadospraticados*” (Inês Barbosa de OLIVEIRA, 2012, p. 11) como “discursos inacabados” (Carlos Eduardo FERRAÇO, 2003, p. 172) e assim reconhecidos e registrados como “experiências vividas” (Ted AOKI, 2004, p. 159), potencializando seu aspecto de invenção cotidiana devolvendo a professores e estudantes seu protagonismo (FERRAÇO, 2003). E as provas, como as conversas, entre ruínas, tramas, alegorias e cacós das criações cotidianas, percorremos e costuramos, indiciariamente, como metodologia de pesquisa nos currículos da formação de professores.

Ainda, ao introduzir esse debate, precisamos assumir, epistemologicamente, a pesquisa sob o signo da complexidade e ordinariedade, que se compromete com a desinvisibilização do poder de criação, recriação, invenção nos cotidianos escolares. Também, torna-se condição e assunção mergulhar nos cotidianos das salas de aula e *ouvir-sentir*, como aprendemos com Nilda Alves (2001), fazendo com (CERTEAU, 1994) seus praticantes sabendo ser impossível ouvir todas as muitas camadas-de-vozes (AOKI, 2004) de uma sala de aula. Buscamos superar as formas invisibilizadoras de pesquisar e curricular (SÜSSEKIND, 2012, 2014a, 2017) porque entendemos que um currículo se torna demonizador quando deixa de reconhecer a condição de ordinariedade da pessoa comum: a invenção do cotidiano. Assumir currículos como criação cotidiana exige reconhecer as múltiplas existências do que foi jogado para o outro lado da linha abissal. Como formalizou Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece [...].

Nesse sentido, é um modo de produção de conhecimentos ausentes, invisíveis e não existentes, por isso, caminhar para o sul epistemológico e comprometer-se com a copresença é provocar decolonização, deslocamento, descentramento, insurgindo-se contra histórias únicas, vozes únicas, lugares centrais.

É o que justifica nosso incômodo e mobilização permanentes em busca de modos de criar conhecimentos acadêmicos que se comprometam com a produção de existências e a valorização do protagonismo dos estudantes, afinal são eles que fazem os currículos. Esses currículos, como conversas complicadas que são (SÜSSEKIND, 2014b), acontecem em todos os espaços e níveis da educação, envolvendo planejadores e professores tanto quanto a sociedade, o que significa assumir que as práticas curriculares fazem parte de redes de *saberesfazeres* como um processo de permanente reconstrução/recriação e troca, conforme argumentamos anteriormente (SÜSSEKIND, 2012, 2014a, 2017). As conversas são complicadas, porque estamos inseridos em um espaço rico de diferenças, o que torna qualquer conversa recheada de dissensos. Portanto, curricular, para nós, é fazer uma conversa que reconheça epistemologias diversas e tenha a diferença como princípio (SÜSSEKIND, 2017). Dessa forma, seja na pesquisa, seja nas aulas, a ideia é enfrentar os silêncios que se mostram, em sua maioria, ensurdecedores. Surgem então, em 2016, as *provas platô*, como instrumento de registro coletivo e anônimo dessas conversas complicadas, atrelado à disciplina (academicamente chamada: Componentes Curriculares) na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e isento de nota.

Desde então vimos estudando esses registros a fim de dialogarmos com Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Michel de Certeau, William Pinar, Pierre Bayard, Boaventura de Sousa Santos, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Pat Schneider, entre outros. Adotar essa metodologia de aula e prova, apoiada na conversa, parece importante para possibilitar outros *espaçostempos* de diálogo, romper com a ideia da possibilidade de um conhecimento único e moldado e entender a sala de aula como um rico espaço de troca, de múltiplos conhecimentos e interesses. Como proposta de trazer do silêncio e do esquecimento as diferentes narrativas de vida, de mundo, e histórias existentes, dar visibilidade às conversas enredadas em sala, começamos a tentar aplicar um novo modelo de (não)avaliação (sobre toda matéria estudada e sem consulta) que receberia o nome de *prova platô*. Nessas provas os estudantes receberam folhas com recortes de textos, ou seja, platôs iniciais para que fizessem novos platôs a partir do que estava posto. No ano seguinte, abandonamos essa ideia entendendo que os próprios estudantes dariam conta de fazer os platôs que iniciariam as conversas. A segunda alteração foi que, até o primeiro semestre de 2018, compartilhávamos os resultados com os estudantes, via *e-mail*. Contudo, a partir de então, não fizemos mais isso por conta de manifestações de ódio, racismo, misoginia, entre outras agressões e violências que tornariam arriscada sua divulgação mais ampla. Vale ressaltar que o anonimato é uma das

principais características dessas escritas e por conta disso diferentes manifestações aparecem nas provas, o que tornou sua divulgação restrita apenas ao debate final com a turma.

Atualmente, as provas platô envolvem dois momentos em sua metodologia: a escrita em platôs em sala e a leitura comentada *a posteriori*. A escrita nos possibilitou trocas de experiências através dos currículos ao capturarmos momentos, como o da leitura comentada, em que estudantes, pesquisadores e professores praticam uma relação apoiada no movimento “*prácticoteoriaprática*” (ALVES, 2001, p. 23), inventando metodologias e epistemologias e assumindo que as conversas são complicadas por seu cosmopolitismo, historicidade, alegoricidade e dissenso (PINAR, 2012). Em 2019, apresentamos à comunidade acadêmica os resultados dessa pesquisa por meio de uma instalação que trazia a estética dos banheiros para alegorizar o debate sobre essas escritas curriculares marginais, abissais, conversadas, desenhadas e rabiscadas.

Nas provas, ao final do curso, em sala, os estudantes escrevem sobre artigos, conteúdos, e assuntos de seu interesse por um tempo determinado. Quando o tempo se esgota, eles imediatamente trocam suas escritas para que o outro possa continuar escrevendo, porém, a próxima escrita não precisa completar a escrita anterior, mas sim seguir os interesses que cada um teve nas conversas e leituras, formando platôs. Ao final da tarefa é realizada a leitura de todo o material em conjunto depois de ter sido comentado pela professora e pela monitora.

Este artigo parte da reclamação feita por uma pessoa, estudante de uma turma de Currículo do curso de Pedagogia/Licenciaturas, na prova final, na qual alega sentir-se “*alfinetada*’ em seu modo de pensar e existir pelas conversas das aulas”.<sup>1</sup> Como um desabafo, o ‘alfinetar’ capturado numa prova platô se misturava às teorias, em meio a agressões que nos surpreenderam em algumas das páginas das provas do ano de 2018 (SÜSSEKIND, 2017) – uma produção escrita individual, autoral, interativa, dialogada, anônima e coletiva – e usada como bússola para percorrermos os debates que aconteceram nas aulas (SÜSSEKIND, 2017). As escritas registraram também manifestações de antissolidariedade, sugestões de *desideologizar* o conhecer, além da assunção de currículos de ódio, ressentimentos e banalização do mal (Hannah ARENDT, 1969, 1999). Argumentando com William F. Pinar, Sússekina (2014b) sugere que os currículos são conversas complicadas. Assim, usamos as conversas e as provas platô na busca de *praticar pensar*, como propõe Oliveira (2012), currículos democráticos valorizando a condição de criadoras de conhecimentos das pessoas comuns, a partir de Certeau (1994), e rastreando redes-rizomas de conhecimentos e subjetividades e diferenças. Os fios dessas redes de conhecimentos exibem nós de preconceitos e ódios contra quem não é seu ‘próximo’, assumindo o desejo de aniquilação do outro e de apagamento da diferença (SÜSSEKIND, 2017, 2018; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018a, 2018b). Concluímos, com base em Sússekina (2017, 2018), que é possível apontar relações entre as conversas complicadas travadas nas aulas e narradas nas provas e o contexto do tsunami neoliberal global de fortes tendências conservadoras, no qual navegam, também, as violências de gênero e que, segundo Santos (2007, 2013), sustentam as linhas abissais das opressões do heteropatriarcado, do colonialismo, dos fundamentalismos e do capitalismo entendendo aulas e currículos como *espaçostempos* multissituados, plurais e enredados global e localmente.

### **“liberdade total e ampla, sobre qualquer opinião”**

A partir da compreensão de que os currículos vão além do planejado, dado o acontecimento da interação social cotidiana, apostamos num modelo ecológico em que cada estudante contribui com seus conhecimentos para poder criar conhecimentos no espaço de sala de aula. As provas platô têm sido utilizadas também para enfrentar um cruel e popular medo da escrita, constante, entre os estudantes, para isso, consideramos a ideia de reunir algumas teorias, como a do *free writing*, por exemplo, desenvolvida por Pat Schneider (2003), em que defendemos que escrever em curtos períodos de tempo e evitar fazer muitas revisões possibilita uma escrita mais livre, espontânea, sem a preocupação de formato e correção. Além disso, a ideia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a, 1995b) de que os textos se comunicam e dentro deles mesmos formam platôs também contribuiria metodologicamente para o desenvolvimento das provas platô como metodologia de pesquisa com os currículos, pois, de muitas maneiras, os *leitoresescritores* (ALVES, 2001) dos textos confluem ideias, as entrelaçam e rizomatizam de modo que, quando cada um de nós lê os textos, podemos localizar platôs, cortes teóricos, epistemológicos, políticos, de sororidade, noções de currículo, conceitos de docência, ódio, solidariedade, etc., “inventando outros textos naqueles que existem” (CERTEAU, 1994, p. 265).

Isso porque também entendíamos, com base em Pierre Bayard (2007), duas coisas. Primeiro que todo texto ao ser lido é relido e filtrado por um livro interior, e segundo, mesmo na nossa formação como pessoa, sempre temos como falar dos livros que não lemos. Então, achávamos que essa escrita ia, também, estimular as pessoas a conversarem até mesmo sobre as coisas que

<sup>1</sup> Todas as citações e os subtítulos em itálico e entre aspas são escritas autorais coletivas e anônimas dos estudantes e foram retirados das provas de 2018.1 e 2018.2.

elas não leram, já que nós percebíamos e continuamos percebendo um notável descompasso entre o número de textos adotados e o número de textos lidos pelos estudantes.

No sentido que compreendemos, a partir de Santos (2006), quando desinvisibilizamos conhecimentos, trajetórias e experiências podemos ver situações produzidas como invisíveis e, portanto, difíceis de ver/criar e que sugerem que a universidade é feita no mundo, mas não é feita de mundo. Nossa teorização assume que, *espaçotempo* ambivalente de conquistas, acessos e popularização, as universidades são, também, como outros lugares da sociedade como fábricas incessantes de medo, ódio e mentira, como sugere Santos (2019), e percebemos suas presenças por entre os platôs das provas seccionados pelo protesto, por exemplo: “*Se não sigo a ABNT, passo para o outro lado da linha da abissalidade.*”

Ao rejeitarmos, nas aulas, tradições hegemônicas com o uso da docência compartilhada (monitoria e grupo de pesquisa) e da conversa, por exemplo, buscamos acabar com as ‘palestras’, convidando, assim, os estudantes a conversarem conosco. Com inspiração no método socrático, tecemos nas aulas, nos fluxos, entre rizomas pluriautorais e multilocalizados o que temos apreendido como currículos criados cotidianamente (OLIVEIRA, 2012). “As diversas práticas cotidianas de conversar e narrar podem, por sua vez, ser capazes de deslocar, deslizar, desconstruir e afetar as formas lineares de pensamento.” (FERRAÇO; Janete Magalhães CARVALHO, 2012, p. 12). As aulas pensadas e praticadas como conversas trazem uma mudança para a aula, já que não temos controle do que possa vir a acontecer. Dessa maneira, reforçamos a luta interminável por transformar a aula em um possível espaço de ecologia de saberes, justiça cognitiva, no qual o conhecimento esteja em deslocamento o tempo todo. Ao alegar que “*Como aluna, para muitos professores, o meu conhecimento não é válido*” e denunciar a produção de seus conhecimentos como inexistentes, observamos a presença de uma reivindicação, pois, infelizmente, tanto nas escolas quanto na academia as linhas abissais da modernidade ocidental e a sede por cumprir um currículo prescrito fazem com que os conhecimentos que fogem ao esperado sejam considerados inexistentes ou inválidos. Os conhecimentos ditos como não válidos são colocados do outro lado da linha abissal. Sússekina e Graça Franco da Silva Reis (2015, p. 618) argumentam que:

Exige tanto o reconhecimento da produção intencional de ausências no campo da produção cultural na sociedade em geral e, sobretudo, multiplicada e redimensionada no *espaçotempo* das escolas, quanto um renovado entendimento da experiência pessoal e social e dos saberes do senso comum para a superação da linearidade pela coexistência, da hierarquia, dos epistemicídios e das monoculturas pela ecologia e da dominação pela tradução. (grifo das autoras).

Entendemos, portanto, que nas provas platô esses conhecimentos que são colocados nas margens são paginados e valorizados. Durante a leitura das provas, as conversas ocupam mais que as margens, pelas diferentes formas de registro que buscaram burlar as leis da academia. Quando alguém escreve que há amarras no currículo e que a todo momento tentam que os estudantes se encaixem dentro dessas amarras, ele está se referindo às relações de poder existentes no âmbito escolar, assim como os desenhos das linhas abissais no mundo contemporâneo (SÜSSEKIND, 2014b); ou seja, desenvolvem espaços de invisibilidade, pois, conforme um dos relatos: “*Currículo é respeito, reconhecimento. Não podemos e não devemos nos calar frente a todas as amarras que nos querem enfiar goela abaixo!*”.

Os currículos, conforme indicamos anteriormente (SÜSSEKIND, 2014a, 2014b, 2017) produzem invisibilidades que dificultam a própria existência dos estudantes e professores. Embora não (im)possibilitando as mais diversas tessituras de redes (Luiz Carlos MANHÃES, 2004), nem as trocas e as conversas complicadas, abrem áreas de preconceito, exclusão, *bullying*, fracasso e injustiça cognitiva, que aparecem nas provas. Durante a leitura das provas, nos deparamos também com desabaços, enquanto uns lutam por terem seus direitos assegurados, outros lutam para existir. Nesse contexto, uma voz grita: “*Esse mundo não é só seu e você tem que aprender. Eu não preciso dizer se sou LGBT, quero ter a liberdade de ser o que quiser ser. É pau, é pedra, que me jogam ao caminho. Saio correndo em meio aos espinhos.*”

Esses pedidos, incômodos, relacionados, em sua maioria, ao desejo de liberdade de ser/estar aparecem em meio às diversas páginas de prova e com mais intensidade no ano de 2018. Sabemos que os muros não protegem as salas de aula dos discursos de ódio que povoaram debates e a mídia, e alguns estudantes se sentiam ameaçados. As provas platô foram também um refúgio, em meio à guerra de ódio, que eles encontraram para resistir. Não é à toa que durante a leitura encontramos diversos platôs de solidariedade, e sororidade, que nos outros anos não eram tão frequentes ou discrepantes.

Em uma época em que somos bombardeados através de diferentes mídias por discursos e atos de ódio que são naturalizados, a sala de aula não pode ser um ambiente cujo assunto não será conversado. De acordo com Pinar (2012), as conversas são marcadas pelo seu tempo e possuem uma certa direção ou argumento. Para o autor, o racismo, por exemplo, é uma marca indelével dos currículos americanos e por mais que se planejem atividades, escrevam livros e

implantem políticas antirracismo, ainda assim e por isso mesmo, o racismo fará parte da conversa complicada que são os currículos.

As provas platô trouxeram de maneira conversada, escrita, rabiscada, desenhada as muitas e violentas realidades nas quais estamos inseridos nos lembrando que a “*sociedade cria seus monstros para querer exterminar depois. As mulheres quer abortá, os homi num deixa. Os gay quer adotá, vocês num deixa. Quando a criança cresce vocês quer matá. Vocês são bizarro.*” Há resistência por direitos a serem conquistados nas provas, há indignação. As escritas das provas são seccionadas pela luta dos invisibilizados, que alguns tendem a chamar de minoria, mas que muitas vezes, fazem parte da maioria.

Conforme nos sinaliza uma das pessoas autoras: “*A hierarquia do saber acadêmico da forma que a herdamos do ocidente acaba invisibilizando uma enorme área do conhecimento popular e acadêmico.*” Embranquecimento, machismo, europeização, caçam as chances de muitos de experimentarem uma “vida vivível” (Judith BUTLER, 2018, p. 51, 72) inclusive na universidade, e esses sofrimentos apareceram nas provas. Durante as provas platô, os estudantes, sob anonimato, escrevem para além do politicamente correto e aceito. Ali eles têm a oportunidade e a coragem de dizer o implícito, mas palpável, das injustiças e desigualdades e também de expressar medos, ressentimentos e ódios. As escritas nas provas platô incomodaram e acabaram por ‘alfinetar’ alguém. Para além de um imaginário de consenso – na aula, na universidade ou na sociedade – as escritas nas provas platô denunciam o dissenso e a diferença diluindo a fantasia histórica de harmonia e tolerância que inibe a manifestação aberta do ódio.

Então, o que seria alfinetar?

A pessoa que se sentiu ‘alfinetada’ alega que:

*Cada um tem suas vivências e experiências e conseqüentemente receberão cada assunto de maneira distinta. E isso eu percebi não porquê foi falado em aula, mas pela minha experiência em sala nessa disciplina, onde em muitos momentos senti que minhas ideias, crenças e opiniões foram atingidas diretamente, mas não positivamente. Diferente do que quem lê pode estar pensando, acredito e respeito toda forma de expressão que não agride a liberdade do próximo. Assim, **minha defesa máxima é pela liberdade total e ampla, sobre qualquer opinião, forma de viver, crença, etc., desde que assegure a liberdade de qualquer outra pessoa, sem ‘alfinetar’ quem não pensa ou age como eu.** (grifo nosso).*

Que “*liberdade total e ampla*” estamos restringindo? Será que quem se sente ‘alfinetado’ realmente respeita a diversidade de opiniões e crenças que se amplificam nas conversas complicadas? Quando pensamos em liberdade diante de qualquer opinião, isso significa que seríamos condizentes com opiniões racistas, misóginas, homofóbicas ou qualquer outro discurso de ódio? Ressentimentos que mapeiam uma sociedade marcada por desigualdades de classe, gênero e raça afogada por um tsunami neoliberal global conservador. Tsunami que se formou “[...] na fenda de um relevo muito antigo: um Brasil-colonial-escravista-heteropatriarcal.” (SÜSSEKIND, 2018, p. 7), e reativo a cada conquista visível dos invisibilizados. As escritas encontradas nas provas platô, sobretudo no segundo semestre de 2018, trazem discursos preconceituosos contra classe, gênero e raça que “[...] navegam na corrente hegemônica do tsunami.” (SÜSSEKIND, 2018, p. 8). Além de discursos de ódio que são propagados aos colegas, também notamos alguns voltados aos professores, como no seguinte trecho: “*em poucos momentos tivemos de fato um debate acerca da disciplina em si. Feminismo, ódio, Lula Livre, Bolsonaro... E pouco currículo.*” A defesa da desideologização dos conteúdos vem ao reboque de crescente desconfiança e ódio aos professores, que se intensificou com o movimento Escola Sem Partido. Este se aproveitou do tsunami conservador para inserir pautas morais nos currículos e se contrapor às lutas identitárias e à liberdade de expressão e de ensinar dos professores, ainda garantida pelo ordenamento jurídico do país.

Noções como ‘esquerdismo’, ‘comunismo’ e ‘petismo’ passam a ser associadas com o combate à LGBTfobia, à violência contra a mulher ou à defesa de direitos para esses grupos, temáticas, portanto, relacionadas aos debates de gênero. Assim, ‘gênero’ se torna sinônimo de violação da moral e das tradições, se torna um tabu que precisa ser ocultado (Fernanda Pereira de MOURA; Diogo da Costa SALLES, 2018). No entendimento de Márcio Rogério e Maíke Lins (2017), a liberdade de expressão é um direito humano essencial e elemento fundamental de toda sociedade democrática, pois garante aos indivíduos o direito fundamental de serem livres e de se expressarem livremente. Contudo, esse direito não é absoluto, uma vez que “[...] tal liberdade não significa entrar pelas veredas do desrespeito ao próximo.” (ROGÉRIO; LINS, 2017). Assim, ter direito de expressar-se livremente não nos dá o direito de subjugar, odiar, desrespeitar ou defender a aniquilação alheia.

Seja estudante, seja professor, nas salas de aula, nos parece, portanto, que os currículos serão de grande valia se ‘alfinetarem’ as injustiças e incomodarem os preconceituosos. Logo, falar de gênero, de ódio e solidariedade em meio aos conhecimentos curriculares é parte do ‘alfinetar’ que a liberdade de ensinar prevê e valoriza embora isso não garanta conforto nem consenso a todas as pessoas. Logo, ‘alfinetamos’ quando usamos da liberdade de expressão para lembrar

que, embora ela exista, não pode ser absoluta. A liberdade de expressão, ao contrário do que trouxe a prova, não é máxima, não é total e sua amplitude faz limite no direito de existir de cada um de nós. Como afirma Mia Couto (2011, p. 23): “Estamos dispostos a denunciar injustiças quando são cometidas contra a nossa pessoa, o nosso grupo, a nossa etnia, a nossa religião. Estamos menos dispostos quando a injustiça é praticada contra os ‘outros’.”

Assim, nas escolas, nas universidades, nos currículos, cabe aos professores garantir a liberdade de desenvolvimento das pessoas, sua possibilidade de expressão e da expressão de suas vontades. Porém, pactuamos que a liberdade de expressão da pessoa não é fazer tudo o que se quer, mas poder fazer tudo o que seja expressão de uma necessidade humana fundamental. Aprendemos então que a “[...] liberdade, sendo pessoal, é essencialmente social, tem como referência uma função social.” (ROGÉRIO; LINS, 2017). Ou seja, se, por um lado, esse direito pressupõe que todos os indivíduos têm o direito de se expressar sem ser criticados por causa das suas opiniões, mesmo que erradas, injustas ou preconceituosas, o direito à liberdade de expressão também prevê que a pessoa se expresse sem violar o direito do outro. Nada simples de se fazer numa sala de aula com mais de cinquenta cabeças diversas.

A luta contra a misoginia, a LGBTQI+ fobia, o racismo e outras opressões perpassam as questões identitárias e de direitos, fazem parte da batalha travada contra as opressões, discriminações e injustiças nas quais nossa sociedade abissal se ergue e se tornam pauta em quaisquer currículos que se pretendem plurais e para uma sociedade democrática. De acordo com o projeto Escola Sem Partido, tais pautas assaltam a moralidade e a tradição da nossa sociedade e por isso não devem ser discutidas em nossas salas de aula. Essa tentativa de tolher o trabalho docente e criminalizar os professores não apenas não funciona, como é, nesse sentido, ilegal, inconstitucional e uma afronta ao que se entende por trabalho intelectual e liberdade de expressão.

Professores e estudantes debatem tais questões, inevitavelmente, já que o gênero macho é conteúdo dominante em todas as disciplinas. As provas platô nos sinalizam essa briga por pautas morais quando alguém diz que houve pouco debate acerca do ‘currículo’ e outrem se sente ‘alfinetado’ pelas questões abordadas durante as aulas que vão de encontro aos seus pensamentos, porém, como salienta Santos (2006, p. 142): “O reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo.” Nesse sentido, não é à toa que também encontramos em meio aos discursos de ódio propagados a seguinte escrita: “Cada um tem um infinito diferente dentro de si.”

### **“Porque viver sem ser feliz não pode ser uma opção aceita tão facilmente”**

Para enfrentar a ideia hegemônica de currículo como documento prescritivo, temos praticado o currículo como percurso formativo, direcionado ao sul epistemológico (SANTOS; Maria Paula MENESES, 2010). Com a adoção das provas platô, propusemos evocar e ratificar a ideia de currículo como percurso, com ruínas e fragmentos de conversas que apontam temas, conceitos, teorias, discussões curriculares na formação de professores e democracia.

Nesse sentido, e acreditando na ideia de que o currículo é uma conversa complicada ou de múltiplos *curreres*, ou seja, é um conjunto de escritas autobiográficas, psicológicas, psicoemotivas, psicossociais, mas ao mesmo tempo coletiva, entendíamos também que colocar esses *curreres* em ação provocaria uma conversa entre eles. A partir da leitura das provas platô evidenciam-se os rizomas, nos quais os múltiplos singulares se encontram, refletindo “[...] a importância da *ecologia das diferenças* em práticas curriculares que se identificam com a luta processual e cotidiana pela *justiça cognitiva*.” (SÜSSEKIND; Wilza SANTOS, 2016, p. 273, grifos das autoras). E acrescentaríamos ainda pela felicidade na vida e, por que não, na universidade, pois “viver sem ser feliz não pode ser uma opção aceita tão facilmente.” A valorização de diferentes conhecimentos é uma posição política que visa lutar pela educação brasileira, pública, laica e democrática como um espaço de diferença, multiplicidade e pluralidade, inclusive de conhecimentos. Tais conhecimentos ocupam margens, indícios, silêncios, se inspiram nas desobediências, e as provas platô viabilizam esses atos.

### **Referências**

ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 15-38.

AOKI, Ted. *Curriculum in a New Key*. The collected work of Ted Aoki. Editado por William F. Pinar e Rita Irwin. New York: Routledge, 2004.

ARENDE, Hannah. "A special supplement: reflections on violence". *The New York Times Review of Books*, 1969. Disponível em <https://www.nybooks.com/articles/1969/02/27/a-special-supplement-reflections-on-violence/>. Acesso em 15/05/2019.

ARENDE, Hannah. *Eichmann em Jerusalém, um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. vol. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b. vol. 2.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. "Eu, caçador de mim". In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. "Currículo, cotidiano e conversações". *Revista e-curriculum* [online], PUC-SP. v. 9, n. 2, p. 1-17 maio/ago. 2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10985>. ISSN 1809-3876. Acesso em 23/08/2019.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: as raízes do paradigma indiciário*. São Paulo: Cia. Letras, 1989.

MANHÃES, Luiz Carlos. "Redes e formação de educadores". In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 99-120.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. "O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas". *Revista Periódicus* [online], v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018. Disponível em <https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/moura-e-salles-o-escola-sem-partido-e-o-c3b3dio-aos-professores.pdf>. ISSN 2358-0844. Acesso em 15/08/2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. "Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais". *Revista Portuguesa de Educação* [online], n. 31 (Número Especial), p. 55-74, jun. 2018a. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563>. ISSN: 2183-0452. <https://doi.org/10.21814/rpe.14806>. Acesso em 23/08/2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. "Do tsunami conservador e resistência: a CONAPE em defesa da educação pública". *Educação e Realidade* [online], v. 44, n. 3, set. 2018b. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300400&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300400&script=sci_arttext). ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684868>. Acesso em 20/08/2019.

PINAR, William. *What is Curriculum Theory?* 2. ed. New York: Routledge, 2012.

ROGÉRIO, Márcio; LINS, Maíke. "Liberdade de expressão à luz da Constituição Federal de 1988". *Revista Jus* [online], fev. 2017. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/55573/liberdade-de-expressao-a-luz-da-constituicao-federal-de-1988>. ISSN 1518-4862. Acesso em 12/06/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "As incessantes fábricas do ódio, do medo e da mentira". *Jornal das Letras*, fev. 2019. Disponível em <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/homepage-posts/boaventura-de-sousa-santos-as-incessantes-fabricas-do-odio-do-medo-e-da-mentira-jornal-de-letras-13022019/>. Acesso em 21/06/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos estudos – CEBRAP* [online], n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004). ISSN 1980-5403. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 24/08/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEIDER, Pat. *Writing alone and with others*. New York: Oxford University Press, 2003.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. "As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional". *Revista E-curriculum* [online], v. 12, n. 3, p. 1.512-1.529, out./dez. 2014a. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917>. Acesso em 17/08/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. "Educação em Pauta". *Revista da ADCPII* [online], ano V, n. 1, ago. 2018. Disponível em [http://adcpii.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook\\_revista\\_6.pdf](http://adcpii.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook_revista_6.pdf). Acesso em 20/08/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. "O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil". *E-curriculum* [online], São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/766/76623546007.pdf>. ISSN 1809-3876. Acesso em 26/05/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. "O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública". *Revista Teias* [online], Rio de Janeiro, v. 18, p. 134-148, out./dez. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506>. ISSN 19820305. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30506>. Acesso em 23/08/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Quem é William F. Pinar*. Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014b.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. "Currículos como experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro". *Currículo sem Fronteiras* [online], v. 15, n. 3, p. 614-625, dez. 2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sussekind-reis.pdf>. ISSN 1645-1384. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30506>. Acesso em 18/08/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Wilza. "Um Abaporu, a feiura e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro". *Momento-Diálogos em Educação* [online], v. 25, n. 1, p. 273-288, jan./jun. 2016. Disponível em <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625/3980>. ISSN 2316-3100. Acesso em 26/05/2019.

**Maria Luiza Sússekind** (luli551@hotmail.com; mluizasussekind@gmail.com) é cientista do Nosso Estado/FAPERJ, Pesquisadora PQ2/CNPq e Pesquisadora Universal/CNPq, atua como Primeira Secretária da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e professora dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF).

**Lorena Azevedo do Carmo** (lorena.azevedo33@hotmail.com; eulorea@gmail.com) é graduada em Licenciatura em História pela Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO) sob orientação de Maria Luiza Sússekind.

**Stephanie Duarte Láu do Nascimento** (tete-arte@hotmail.com; stephanielaau@gmail.com) é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF).



## COMO CITAR ESSE ARTIGO DE ACORDO COM AS NORMAS DA REVISTA

SÜSSEKIND, Maria Luiza; CARMO, Lorena Azevedo do; NASCIMENTO, Stephanie Duarte Láu do. "Alfinetar": currículos, ódios e gêneros". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e71684, 2020.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

As autoras contribuíram igualmente na concepção, coleta e análise de dados, discussão de resultados, elaboração e redação do manuscrito.

## FINANCIAMENTO

Bolsa do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) promovida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), edital FAPERJ nº 10/2016 para o projeto intitulado "Currículos em Form-Ação na Universidade-Escola: currículos, cotidianos, formação de professorxs, diferença e justiça cognitiva"; Universal MCTI/CNPq nº 01/2016; Projeto de extensão intitulado "Conversas na/da/com os professores", edital nº 10/2018 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PROEXC-UNIRIO).

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO

Este artigo está licenciado sob a Licença Creative Commons CC-BY Internacional. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

## HISTÓRICO

Recebido em 18/02/2020  
Reapresentado em 28/07/2020  
Aprovado em 17/08/2020

