



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13655 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

OCUPAÇÕES, PROTAGONISMO JUVENIL E ITINERÁRIOS: ESCOLHAS POSSÍVEIS
 Alice Ribeiro Casimiro Lopes - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Édison Flávio Fernandes - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Leonardo Monteiro Trotta - Centro Universitário Carioca/Unicarioca
 Marinazia Cordeiro Pinto - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
 Raquel Garcia Braga de Lima - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq; Capes; Faperj

OCUPAÇÕES, PROTAGONISMO JUVENIL E ITINERÁRIOS: ESCOLHAS POSSÍVEIS

Édison Flávio Fernandes (UERJ, Inep)

Leonardo Monteiro Trotta (UniCarioca)

Marinazia Cordeiro Pinto (UERJ)

Raquel Garcia Braga de Lima (UERJ)

Coordenadora: Prof^ª. Dra. Alice Casimiro Lopes (UERJ)

Com o aporte teórico da teoria do discurso e dos quase conceitos de Derrida, bem como em diálogo com pesquisadores/as pós-estruturalistas em currículo, a presente proposta tem por objetivo apresentar resultados de investigações sobre as políticas curriculares do Ensino Médio. Todos os trabalhos aqui reunidos operam com uma noção de política perpassada por antagonismos e conflitos, realizada na contingência. É o caráter contingente das práticas políticas que expressa a indeterminação da estrutura, a não fixidez identitária, a impossibilidade de controle dos processos de interpretação. Por mais que a perspectiva tradicional de política busque a previsibilidade e a certeza, leituras, práticas contextuais, ações

imprevistas disputam o poder de significar a política. Assim, a partir da investigação dos movimentos de ocupação das escolas, das disputas das significações de itinerários formativos, currículo nacional e protagonismo juvenil, interpretamos sentidos em disputa nas políticas. Assim, ao mesmo tempo em que procuramos entender como são produzidas as políticas para esse nível de ensino, em uma dinâmica que valoriza a tradução como operador em ação em qualquer texto político, destacamos o tensionamento com uma normatividade que tende a desconsiderar os constantes e contingentes processos de subjetivação dos atores sociais envolvidos nas políticas.

Palavras-chave: desconstrução; acontecimento; tradução; protagonismo juvenil; itinerários formativos.

Itinerários itinerantes: traduções topográficas do novo ensino médio à luz das contingencialidades do território nacional

Édison Flávio Fernandes (Uerj, Inep)

Palavras-chave: desconstrução; itinerários formativos; estatísticas educacionais; tradução; *différance*.

Coube à professora Resília, de uma escola rural municipal do Maranhão, bem como à professora Deméter, de uma escola particular do Distrito Federal, a incumbência de ministrarem o itinerário formativo “Empreendendo para o século XXI”. Uma, docente da Matemática e, outra, da História, elaboraram seus planos de aula, conforme a legislação vigente do Novo Ensino Médio e os manuais de implementação desenvolvidos em parcerias público-privadas, e lançaram-se ao ato magíster.

Nas duas referidas escolas, os alunos Avelino e Fábio, respectivamente, arrojaram-se a esboçar seus projetos de vida, com base no apoio que tiveram da escola e/ou de seus familiares, de modo a traçar itinerários formativos que lhes auxiliassem nas trajetórias educacionais e profissionais almejadas. Por azar, na escola de Avelino só havia um itinerário como opção (além de “Corpo, saúde e linguagens”). Mas, coincidentemente, ambos concordaram que o melhor caminho a percorrer seria mesmo o itinerário de empreendedorismo. Avelino, porque não quer ser empregado como o pai; Fábio, porque quer ser empresário como o pai.

Jacques Derrida, em "A gramatologia", propõe ser a linguagem um sistema de diferenças nunca integralmente compreendidas ou dominadas. Nessa acepção, a implementação dos itinerários formativos no Brasil poderia ser vista como uma tentativa de impor uma determinada linguagem educacional, que não necessariamente reflita os contextos vivenciados pelos estudantes, por seus professores e por suas escolas.

Em "A razão populista", Ernesto Laclau propõe ser o poder erigido da construção de uma identidade coletiva que expressa o sistema de pensamento de um grupo particular. Nesse sentido, a implementação dos itinerários formativos no Brasil poderia ser vista como uma empresa à construção de uma identidade coletiva de estudantes que, em nome da autonomia e da liberdade de escolha, seguiriam itinerários pré-estabelecidos em uma lógica de preso arbítrio, aquém da infinitude (sempre contingente) de interesses e de sentidos formados pelos estudantes, por seus professores, contextos e realidades.

Entender o local é rastro derridiano à desconstrução do universal. Os díspares contextos e contingências das territorialidades brasileiras são, per se, convites à busca por compreensões, sempre adiadas, admite-se, das possíveis traduções topográficas que serão feitas a partir dos itinerários formativos.

Mais do que traduzir realidades, os itinerários formativos são traduzidos por elas. Ainda que remetam a currículos de mesmo nome ou significante, como a ilustração hipotética acima, serão metonímica e metaforicamente ressignificados pelas realidades e pelos contextos escolares nas mais distantes territorialidades do país.

Nesse sentido, o estudo propõe-se a lançar mão de outros (con)textos - as estatísticas

educacionais brasileiras que traduzem, em números, as condições das escolas de ensino médio no país, bem como de trabalho de seu professorado e de seus jovens estudantes - para oferecer (re)leituras sobre o significativo itinerário formativo vis a vis os distintos brasis sobre os quais interferirá.

As discrepâncias socioeconômicas, históricas e culturais das territorialidades somente amplificam o potencial de tradução local e, assim, de desconstrução do texto original, pois são, em si, ambiência à própria produção e recepção da linguagem.

Deste modo, o estudo lança-se a perquirir rastros de sublimação da política de itinerários formativos (cristalizações, supressões e apagamentos), frente às condições reais das escolas, do professorado e do alunado de ensino médio nas unidades federativas. Busca-se, assim, a partir de hipóteses lançadas à luz do significado conferido aos itinerários por suas normativas, desconstruir significantes vazios, como o “direito” e a “oportunidade igualitária” de acesso ao conhecimento e à educação escolar. Vejamos dois exemplos do estudo em que a realidade refuta o discurso universalista da reforma:

- a. **Hipótese ao tempo de exposição/acesso discente aos conteúdos de itinerário formativo:** tudo o mais constante, a oferta de itinerários formativos será alicerçada na garantia de tempo adicional na escola para a exposição do alunado a novos conteúdos curriculares.

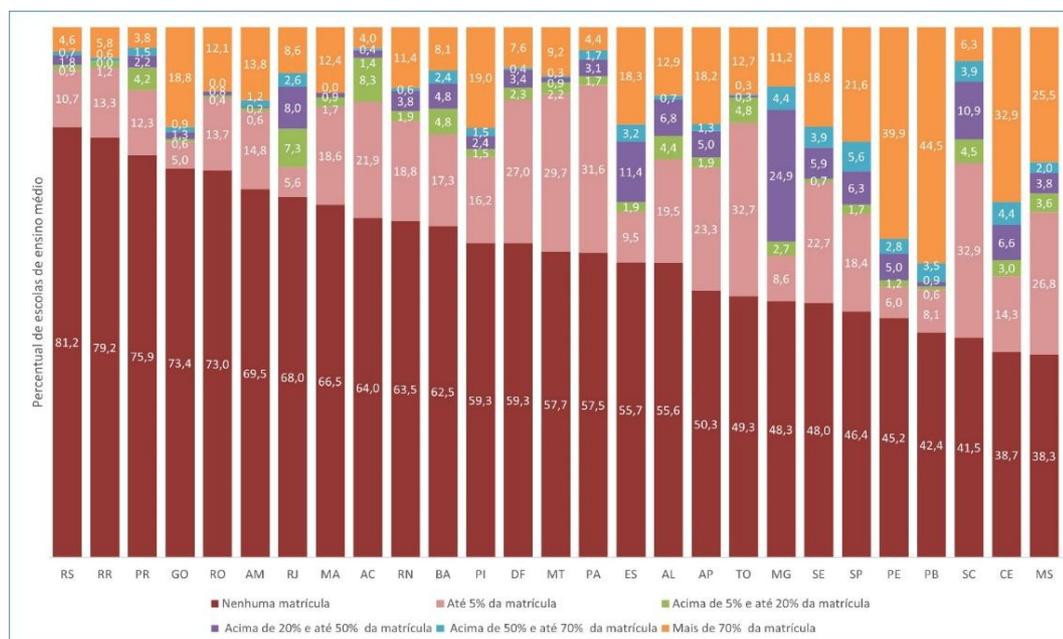


Gráfico 1 – Percentual de escolas de ensino médio pela proporção de matrículas oferecidas em tempo integral - unidade da Federação – 2022

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2022 (Brasil. Inep, 2023).

- b. **Hipótese às condições reais do professorado para o ensino de itinerários formativos:** tudo o mais constante, para que o aluno de ensino médio tenha o direito à formação no(s) itinerário(s) que escolher, será assegurado que o(s) respectivo(s) docente(s) disponha(m) dos recursos e da formação necessária para aprofundar e para extrapolar os conteúdos que já leciona(m).

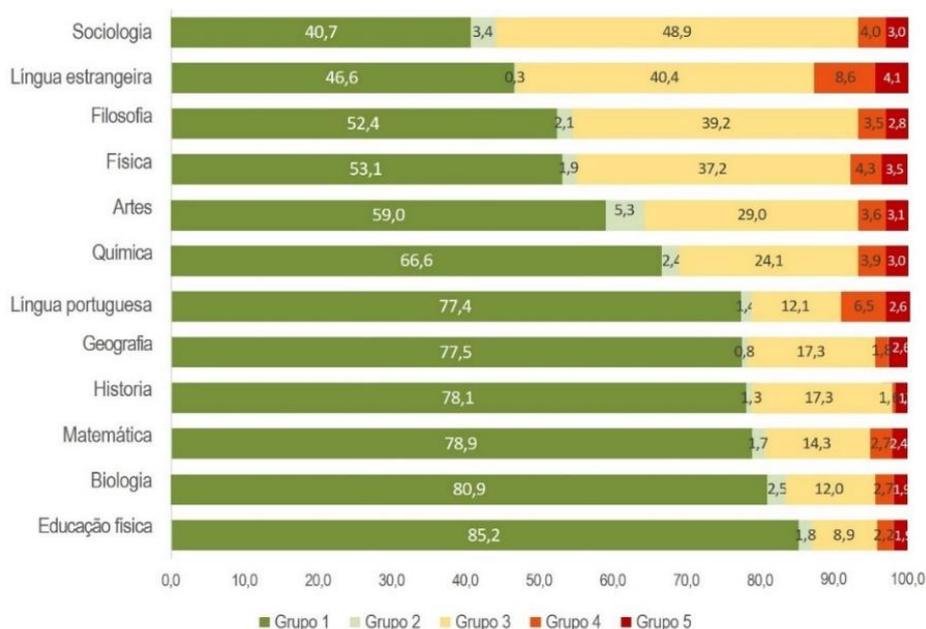


Gráfico 2 – Percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente (AFD) por componente curricular das áreas de conhecimento - Brasil - 2021

Fonte: Apresentação coletiva de divulgação dos resultados do Censo da Educação Básica 2022 (Brasil. Inep, 2023).

Metodologicamente, são investigados a quantidade e a infraestrutura das escolas que ofertam o ensino médio no Brasil, os índices de adequação da formação e de esforço dos docentes que mediarão a oferta dos itinerários formativos e a situação do alunado de ensino médio (propedêutico, integrado e normal) em relação ao fluxo e ao rendimento escolar. Para tanto, são investigados a quantidade de municípios (realidade imediata do jovem) pela quantidade de escolas de ensino médio disponíveis, o percentual de escolas de ensino médio pela proporção de matrículas oferecidas em tempo integral, o percentual de docentes do ensino médio regular por nível de escolaridade e formação acadêmica, o percentual de docentes por grupo do indicador de adequação da formação do docente (AFD) por escolas públicas e privadas de ensino médio e por componentes curriculares das áreas de conhecimento da BNCC-EM, a situação funcional, de vínculo, de regularidade e de esforço docente, bem como as taxas de fluxo escolar.

Se, por um lado, pode-se atribuir aos números certo logocentrismo ou desejo de acesso imediato ao significado (metafísica da presença), por outro, Derrida nos adverte que “não há texto externo”, ou seja, os números também servem para descrever a instabilidade e a indeterminação da linguagem, de seus significados e significantes, como a ideia de “itinerários formativos” em função das realidades múltiplas a que se destina. Assim, e como as palavras, ao passo que fixa, os signos “números” também adiam fixações de sentido pretendidas por normativas curriculares ao revelar que a realidade não é homogênea, mas dinâmica, precária, incerta e instável ao longo do tempo. Por sua vez, qualquer categorização, numérica ou não, só se baseiam em diferenças, sendo que seu significado só pode ser conhecido em contraste com um outro, nunca em relação a si mesmo (o significado de um número depende de sua posição em relação a outros números em uma série numérica).

Deste modo, quando expõe distinções entre diferentes realidades, impõe adiamentos à pretensa fixação de significados dos itinerários formativos na realidade das mais de 29 mil escolas de ensino médio em milhares de municípios brasileiros. O “empreender” no

interior de Roraima não é o “empreender” na capital de São Paulo: impõe-se a diferença (*difference*) e o adiamento (*deferral*) de sentido quando se coteja o mesmo significante em topografias derivadas de distintas realidades socioculturais que envolvem as escolas e a comunidade que lhe dá vida e dinamismo.

O estudo aproveita, portanto, a lógica do pensamento simbólico das estatísticas nacionais voltadas ao ensino médio brasileiro (classificação do estado das condições de oferta educacional das escolas de ensino médio do país) como ferramenta de desconstrução das fixações discursivas pretendidas pelos significantes “itinerários formativos”.

Referências

BRASIL. **Exposição de motivos n. 00084 /2016/MEC** (2016a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2022a. – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** (2017). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016** (2016b). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. In: Linhas críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade,

tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-115.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (org.). **Políticas de currículo:** pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.

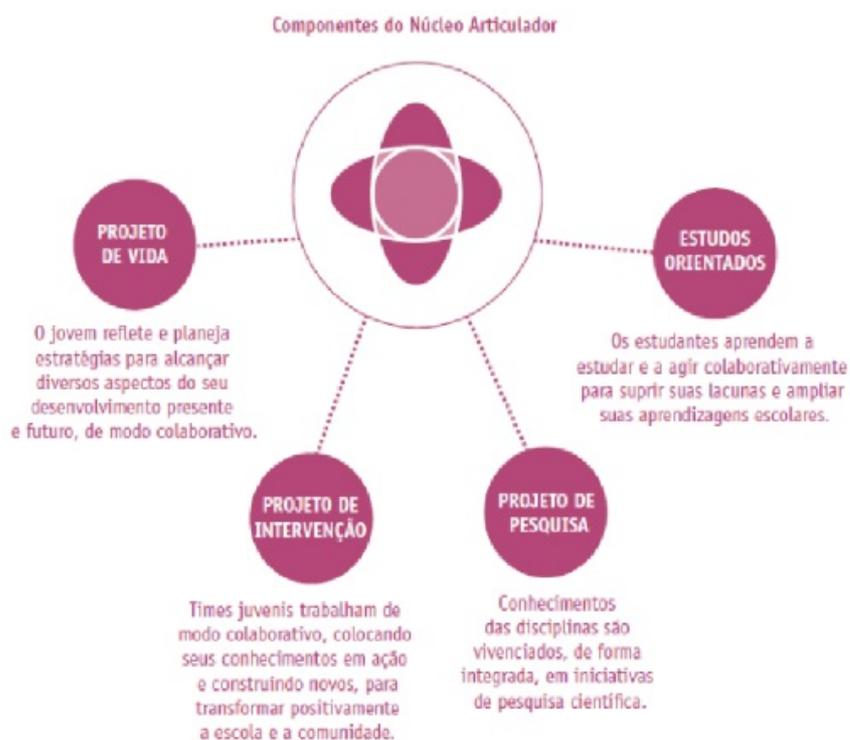
Um olhar sobre o protagonismo juvenil no ensino médio público fluminense, dez anos depois.

Leonardo Monteiro Trotta (Unicarioca)

Palavras-chave: pós-marxismo; protagonismo juvenil; novo ensino médio; BNCC; desconstrução.

Introdução

No ano de 2013, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro-SEEDUC/RJ inaugurou, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, o Colégio Estadual Chico Anysio, localizado no bairro do Andaraí, zona norte da cidade. Esta escola surgiu dentro do escopo do Programa Dupla Escola¹, que agregava uma dezena de escolas em parceria pública privada com diferentes estruturas pedagógicas. A proposta do CE Chico Anysio surgiu como algo, até então, inédito no ensino médio público brasileiro e derivou de uma série de elementos causais que impuseram e continuam a impor, a partir de um discurso neoliberal², a criação da necessidade de reformulação do ensino médio e da escola pública brasileira³. A ideia, em 2012, era apresentar uma escola de tempo integral que, na sua matriz curricular, além da base nacional comum de ensino médio, definisse uma área específica de componentes socioemocionais denominada *Núcleo Articulador*⁴. Dentre os pilares da nova proposta, estavam o Protagonismo Juvenil, o currículo integrado e as competências socioemocionais. Abaixo, reproduzo, a título de ilustração, uma das variantes propostas desse núcleo articulador.



(SEEDUC/IAS/Versão 2016)

Na proposta inicial, foram incluídos quatro novos componentes curriculares que estão apoiados basicamente na ideia de autoconhecimento, metacognição e gestão de processos. É importante dizer que o Protagonismo Juvenil não é um destes componentes curriculares, entretanto um pilar formador quase moral, que está sempre presente no escopo básico da educação integral para o século XXI. Destaco ainda que, para além da ideia de uma escola integral que fomentava as competências socioemocionais, a proposta objetivava uma escola integrada no seu exercício curricular, o que era, claramente, expresso no escopo da proposta: *Construir uma escola integral e integrada*. O motivo era que, a partir de um movimento em espiral, os componentes de todas as áreas de conhecimento e do núcleo articulador dialogassem entre si. Para que esse objetivo fosse atingido, atendendo ao desenho da proposta, foram estabelecidos caminhos metodológicos e fatores de integração que garantiriam aquilo que se afirmou como formação plena do estudante para o século XXI.

Feita essa breve apresentação, o que este artigo pretende problematizar é o conceito de Protagonismo Juvenil não para simplesmente problematizá-lo e, ato contínuo, descartá-lo, todavia para tentar deslocá-lo para novas possibilidades. Um pequeno ato desconstitutivo ou desconstrutivo. O que entendemos pelo ato de desconstruir? Apropriamo-nos aqui das palavras de Joanildo Burity:

Refundações, revisões, recomposições e reconstruções são algumas dessas propostas de continuar ou resgatar um legado. A partir dos anos 60, uma outra forma de habitar uma tradição se colocou no horizonte intelectual e político de nosso tempo: trata-se da proposta de Jacques Derrida, inspirada em Nietzsche e Heidegger, de desconstruir o edifício que ora se apresenta como monumento dos

diversos elementos constitutivos da tradição, mostrando a contingência e historicidade última de sua configuração. Ao invés de se apresentar como um "para além de", uma ruptura ou uma *Aufhebung* hegeliana, inaugurando algo inteiramente novo e livre de paradoxos e imperfeições, a atitude desconstrutiva joga com as brechas e incompletudes do que é, do que se apresenta como clausura, como *fait accompli*, e ora reativa as questões originais, ora se abre resolutamente ao chamado do outro, ainda que sob a forma do que sempre já apontou, na própria tradição, para outras possibilidades de ser.

(BURITY, s/d)

E por que fazê-lo? Porque entendemos que da maneira em que ele é trabalhado na proposta SEEDUC/IAS, temos mais uma manifestação de faculdade subjetiva pensada para os estudantes, mensurada por uma política pública nos moldes hegelianos do "para além de". Não há novos movimentos possíveis que desloquem a estrutura protagonista. O conceito está fundado numa série de demandas de caráter neoliberal. O Protagonismo Juvenil é uma representação abstrata do valor em condição futura. Assim, este trabalho é apresentado como um esboço de crítica deste conceito de Protagonismo Juvenil, conforme proposto. Acredito que seja um ato necessário depois de dez anos de implementação da proposta enquanto política pública. Nossa narrativa parte de uma ideia principal que, obviamente no processo textual, pode derivar ou se mostrar infecunda; contudo, pretendemos deslocar o conceito⁵, para tentar produzir um efeito tropológico e apresentá-lo como espaço de alteridade. Sabemos que não há nenhuma garantia em tal processo, porque como afirma Burity, jogamos o Protagonismo diante de suas imperfeições.

O caminho metodológico

O Protagonismo Juvenil, enquanto proposta de formação integral, carrega alguns slogans: *Liberdade, autonomia, sujeito central e emancipação*.⁶ Com uma proposta pedagógica muito bem construída, pautada numa solução estruturalista e identitária que centraliza o aluno, o conceito apresenta:

No contexto do Protagonismo Juvenil, a participação do jovem é possibilitada por uma proposta pedagógica estruturada, com tempo na grade curricular para atividades que tenham o jovem à frente, com o uso de metodologias robustas e qualificadas, com orientação do professor e apoio da escola.

(SEEDUC/IAS, 2015)

Para o leitor iniciado no campo da educação, já está claro que estamos diante de mais uma proposta educacional caracterizada por uma ideia que tem sido uma novidade redundante e requeitada nos últimos tempos: colocar o jovem como centro do programa educacional.

Essa novidade pedagógica parece deixar claro e, sem nenhum constrangimento, que parte de uma ideia de eficiência a ser atingida ou, ainda, de comportamento eficiente e funcional para que o sujeito se diga presente na sociedade contemporânea. Não há problema para quem propõe que a meta desta é produzir sujeitos que se adequem à realidade. Nessa nova peça imposta pelo neoliberalismo, o pano de fundo seria uma trajetória a ser construída que garantiria a sua autonomia. Percebe-se, claramente, que essa trajetória é um valor anterior ao próprio aluno, como algo que ele ainda não tem. Insistimos nisso, porque o conceito proposto parece trazer a novidade que seria o próprio protagonismo desses jovens. Na verdade não é isso que acontece. Pelo contrário, podemos afirmar que estamos diante de uma política pública que afirma algo ainda ausente no nosso aluno. É uma ausência.

A ideia principal é fazer com que o jovem tenha uma legítima participação social (SEEDUC/IAS, 2015). Temos, então, um juízo de valor sobre a participação do jovem na sociedade, mas que nele, neste momento, é uma ausência. Um juízo de valor que não surge como uma autodeterminação do aluno, mas algo que vem de fora dele. Uma ideia a ser construída que não é sua, mas que é determinada como uma demanda vinda de algum outro lugar. Como afirma Laclau, na sua análise à economia narrativa que pela força hegemônica impõe uma certa estrutura social:

O nome-de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política- é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas.

(LACLAU 2011, p. 96)

Em outras palavras, a necessidade de ser protagonista nos moldes do programa vigente é uma idealidade daquilo que o outro, e nunca o nosso aluno, entende como participação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a presença do aluno como centro do processo é apenas aparente, uma vez que o centro é desenhado por um compasso e uma régua anteriores à presença do nosso aluno, isto é, as medidas são determinadas *antes* do aluno enquanto autor protagonista. O protagonista, dessa forma, é o sujeito, e o aluno, o predicado da ação. Não há dúvida que este conceito se apresenta de maneira determinante na educação brasileira atual⁷.
Concordo com Lopes:

Uma dada normatividade tende a ser apresentada como necessária, obrigatória e universal, única resposta a um dado contexto, ao invés de ser assumida como uma dentre tantas possibilidades normativas de disputa.

(COSTA; LOPES, 2018)

Ao mesmo tempo, ainda no texto da proposta, lemos mais à frente: *O aluno deve construir sua trajetória ao em vez de revozear discursos alheios* (SEEDUC/IAS, 2015). Confessamos nossa confusão: se devemos produzir com a proposta um sujeito emancipado e que ocupe de maneira efetiva seu espaço na sociedade, de que construção de trajetória estamos falando? Não seriam vozes anteriores ao próprio aluno e, portanto, revozeadas que determinariam a sua

trajetória escolar protagonista? Não é justamente essa normatividade que é questionada por Lopes nas linhas acima?

Seguimos com ela:

As noções de projeto, estratégia calculada, de um programa que produz futuro são interpretações sedimentadas que, como tais, produzem sentidos nas lutas políticas. Procuro problematizar tais noções ao investigar a política curricular como luta pela significação, processo discursivo que *simultaneamente* (grifo meu) produz contextos e sujeitos políticos.

(COSTA; LOPES, 2018)

Assim, é possível, talvez, chegar à conclusão de que o conceito de protagonismo juvenil, como autonomia individual, só pode existir como possibilidade democrática quando se aposta numa articulação simultânea. De maneira contrária, é inegável que a proposta e prática dessa política pública ilustram aquilo que, teoricamente, não precisaria mais ser problematizado, porque a sociedade parece reagir ao que ela apresenta como uma demanda contemporânea incontestável: *O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são [...]*.

Análise e discussão de resultados

Entendo que já expus evidências de que o conceito de Protagonismo Juvenil, como foi pensado e está sendo executado, é problemático. Portanto, vou procurar demonstrar, nas próximas linhas, que suas possibilidades de fuga estrutural se iniciam distanciando-se da ideia de conceito como um marco celebratório. Lembremos, o protagonismo pensado enquanto escopo de sujeito, já determina tantos os afetos como as formas de trabalho que compensam essas carências afetivas. Nossos alunos estão sendo condicionados para o mercado.

De outra forma, o conceito de qualquer trabalho sempre é a busca pela carência subjetiva que se apresenta como uma falta constitutiva. Desta forma, podemos afirmar que aquilo que nos afeta gera trabalho. Trago Lopes (2021) para a discussão mais uma vez:

Qualquer prática discursiva, qualquer fixação de sentidos passa pelo investimento afetivo que sempre constitui os caminhos discursivos. Isso se dá tanto individualmente quanto coletivamente, assim como por vias objetivas/subjetivas, mais explícitas ou não. O caminho nunca é direto, as relações não são causais como o pensamento cartesiano nos ensinou. Mais do que isso, investigar esse caminhar discursivo deambulante parece ser oportuno, não para iluminar, não para eliminar e não para indicar a saída. Como exploramos amplamente, essas equações já estão dadas no método cartesiano, um método que colocamos sob suspeita. Buscar caminhos para investigar os afetos na política nos parece potente para ampliar ainda mais nossa condição de negociação nesse terreno movediço sem a pretensão de sair dele. Assumir e incorporar os afetos, a nosso ver,

passa pela aposta em uma concepção de descentramento do sujeito e que opera mais por diferença do que por processos identitários.

(BORGES, LOPES: 2021)

Em acordo com a citação acima, a questão que se apresenta não é a eliminação dos afetos. Isto no campo pós-fundacional é impossível. É justamente este desvio estrutural, provocado pelos afetos, que se apresenta como uma nova possibilidade aqui. Estamos em claro acordo com Laclau (2011) quando problematiza o conhecimento atual como campo de gestão e não político, derivado do conhecimento platônico, que controla toda a relação de trabalho e de valor.

Formas contemporâneas de tecnocratismo expressariam essa dissolução do político e a redução da gestão da comunidade a uma mera questão de expertise. Trata-se da substituição da política pelo conhecimento cuja a mais antiga formulação é encontrada em Platão.

(Laclau: 2011,202)

O Protagonismo enquanto escopo de sujeito já determina tantos os afetos como as formas de trabalho que compensam essas carências afetivas. De uma certa maneira, nada mais correto na educação brasileira atual do que o título gestor escolar que substitui o título de diretor escolar. Como são políticas pré-concebidas ao estudante, ao final o que interessa de fato é gerir os afetos. A representação do conceito de Protagonismo é, sem dúvida, uma forma de organizar os processos de gestão educacional atual. É o mundo do trabalho que valoriza os sujeitos. Caímos aqui mais uma vez num processo de abstração do mundo real dos sujeitos. O aluno é protagonista porque tem um determinado valor.

Laclau, no artigo *Articulação e os limites da metáfora* (2011), parte do estudo de Gérard Genette sobre a literatura de Proust, para reafirmar a articulação da Teoria do Discurso com os estudos de linguagem. Ele reconhece inicialmente a importância de uma estrutura que se articula entre metáfora e metonímia. O cerne estrutural se compõe da metáfora/tempo x metonímia/espaço. Ou ainda a metáfora/analogia x metonímia/contiguidade. O grande salto quântico de Laclau é promover uma nova articulação entre as duas figuras de linguagem que vai se apresentar sempre como algo impossível de ser mensurado a priori. Ele desloca a estrutura para algo imprevisível, a princípio, mas que sempre se apresentará a partir de uma relação semântica contingente. Se assim não fosse não teríamos sujeito. Então, não é que seja impossível medir o sujeito neste deslocamento, isso não faria nenhum sentido pela ótica discursiva. É o próprio sentido que só surge a partir de uma decisão estrutural que a priori é impossível de ser prevista. Em outras palavras, o sujeito deriva de uma decisão contingente que é a princípio indeterminada. Não há estrutura anterior que o determine. Há sujeito porque há decisão, mas ela é sempre circunstancial.

Considerações finais

A proposta de Protagonismo que afinal acreditamos é também semântica e de certa maneira indecível. Ela foge radicalmente ao escopo que tem sido pensado em termos de política pública. Apostamos, pelo contrário, na desconstrução dos limites formais desta política que se fundamenta no sujeito econômico. Acreditamos num Protagonismo indeterminado pela força das relações de contágio entre as figuras de linguagem, que praticamente dissolve as barreiras formais entre o particular e o universal, entre o aluno, escola e a vida.

Referências

BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, p. 1-22, out./dez. 2021 Vitória da Conquista, Bahia.

BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Departamento de Ciência Política, Fundação Joaquim Nabuco Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, s/d. [joan7.pdf \(clacso.edu.ar\)](#)

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Revista Educação & Sociedade**, 39, 301-320, Centro de Estudos Educação e Sociedade-Cedes. Campinas, Unicamp.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. Rio de Janeiro: Intermeios, 2015.

SEEDUC/RJ & Instituto Ayrton Senna. **Solução educacional para o ensino médio**. Caderno 2, 2015.

Notas de final de texto

1. Programa interrompido na gestão de Wagner Victor, Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro de 2016/2018. A ideia básica era o estabelecimento de parcerias público-privadas que assumissem principalmente o escopo pedagógico das escolas. De maneira quase onipresente, as ideias de Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida e Gestão de Processos estavam presentes.
2. Entendo o conceito como ele é trabalhado por Wendy Brown no livro *Nas ruínas do neoliberalismo*, para mais ver bibliografia.
3. Resultados de avaliações externas nacionais e internacionais; boletins educacionais que desqualificam o ensino brasileiro, editados pelas grandes corporações mundiais; autores midiáticos como Mark Prensky e Jacques Delors, que afirmam as novas necessidades do campo da educação no século XXI; dentre outros vetores possíveis.
4. O escopo permanece neste Novo Ensino Médio (NEM), os Itinerários Formativos apresentam componentes curriculares derivados deste discurso quase onipresente no século XXI.
5. Na verdade, o que tento problematizar é a própria ideia do protagonismo como conceito, como identidade fixa.
6. Todas as citações deste texto quanto ao protagonismo juvenil foram extraídas do Programa de Educação Integral SEEDUC/Instituto Ayrton Senna e sua proposta de solução integral para o ensino médio brasileiro.
7. A ideia de hegemonia de Laclau & Mouffe será motivo de debate em outra seção deste texto.

As ocupações de escolas em uma perspectiva derridiana

Marinazia Cordeiro Pinto (UERJ)

Raquel Garcia Braga de Lima (UERJ)

Palavras-chave: ocupação; desconstrução; acontecimento; repetição.

Operando com as noções de “desconstrução”, “acontecimento” e “repetição” do filósofo Jacques Derrida, esse trabalho trata das ocupações de escolas datadas no ano de 2016. A partir de um estudo sobre esse movimento, temos o objetivo de pensar a escola, pensar a luta política, as disputas de significação no currículo, nas vivências da escola e nas instâncias de produção de orientações curriculares.

Nesse sentido, esse texto traz um pouco do muito que a perspectiva derridiana - por meio de obras como “Memórias de Cegos” (2010), “Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento” (2012a) e “Pensar em não ver” (2012b) - nos tem ajudado a pensar acerca do movimento das ocupações e das negociações de sentidos constantemente presentes na escola e na sociedade.

Destacamos de início que uma das marcas mais importantes das obras de Derrida é o status dado à linguagem. A linguagem, na filosofia derridiana, está para além dos códigos linguísticos. É a linguagem como Escritura que, nas palavras de Marcelo Moraes (2013, p. 99), poderia ser pensada como “todos os modos e modelos de escritura, de grafia, de forças, de afetos, de sentidos e de expressões produzidas nas sociedades”. A linguagem, em sua abrangência mais estendida, constitui realidades que, por sua vez, são sempre discursivas.

Esse entendimento, quando falamos de currículo e escola, impõe-nos o reconhecimento de que o que ocorre na formação de um currículo é um processo discursivo de negociações constantes entre o que está estabelecido - pelo *sempre foi assim* - e outras possibilidades de vivenciar o dia a dia na escola. Sendo assim, consideramos um equívoco acreditar que o objetivo da política democrática se dá em termos de consenso e conciliação. Nem a escola, nem nenhuma outra comunidade, para Derrida, tem a sua constituição caracterizada por harmonia e ausência de antagonismos. Nesse sentido, afirmamos que as ocupações deram visibilidade aos embates que já acontecem no cotidiano de todas as escolas, no cotidiano da sociedade.

O objetivo de escrever sobre os embates vivenciados de forma tão intensa no período da ocupação traz para nós o reconhecimento da im-possibilidade de contar esse acontecimento, enquanto um evento do passado. Sabemos que não podemos nos apropriar do passado, embora talvez seja necessário que nos apropriemos dele, não tal qual ele se deu, mas de outra maneira, mantendo-o vivo (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Queremos, então, como uma responsabilidade política, preservá-lo vivo, com uma ação paradoxal de se apropriar do inapropriável. Essa im-possibilidade necessária de apropriação se dá porque, segundo Derrida, “não há, é certo, evento que não seja precedido e seguido pelo seu próprio *talvez*, e que não seja tão único, singular, insubstituível quanto a decisão à qual frequentemente se o associa, nomeadamente em política” (DERRIDA, 2003, p. 79). Esse

talvez tem o potencial de impedir qualquer possibilidade de nos referirmos a um determinado tempo sem que seja “duvidando da sua presença, aqui agora, e da sua singularidade indivisível” (idem, p. 86). Nas palavras de Alice Lopes (2018, p. 111), “O *talvez* é também uma forma de conectar o acontecimento simultaneamente à experiência do possível e do impossível”. Trata-se de aceitar, com Derrida, que as verdades “são múltiplas, multicoloridas, contraditórias. Então, não há uma verdade em si, mas para além disso, mesmo de mim para mim, a verdade é plural” (DERRIDA, 2013, p. 75). Refletimos, então, acerca da comunicação e do não-potencial da linguagem de transportar algo da “realidade”, e entendemos, com Derrida, que o dizer constrói o acontecimento, o dizer constrói o evento; à medida que, ao contarmos, filtramos, transformamos pelos nossos afetos e perspectivas aquilo de que estamos falando. “Não existe nada fora do texto” [*Il n’y a pas de hors-texte*], frase polêmica de Derrida (1973, p. 194), que nos diz que as coisas do mundo são textos, no sentido amplo com que Derrida usa esse significante.

Partindo, então, dessa im-possibilidade necessária de contar o acontecimento, destacamos que o evento, o acontecimento das ocupações de escolas se deu em vários estados, no final de 2015 e início de 2016. Centenas de escolas foram ocupadas por estudantes que, a princípio, alegavam não se conformarem com os rumos que a educação vinha tomando no governo Temer. Apesar de a mídia ter mostrado preponderantemente esse movimento nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, ele se fez presente também em outras regiões do país. No início de 2016, Goiás teve ocupações em cerca de 28 escolas. No Ceará, chegaram a ser contabilizadas 69. Mais 15 ocupações de escola, além de instituições como secretarias e diretorias regionais de ensino e prédios administrativos de São Paulo. No Rio de Janeiro foram cerca de 80, no Rio Grande do Sul 150 e no Mato Grosso mais de 20 colégios estaduais ocupados. (BARRETO, 2018)

Na cidade do Rio de Janeiro, recorte do nosso texto, o movimento das ocupações pode ser entendido também como uma reação a várias situações que ocorriam na Educação do Estado. Situações relacionadas, entre outros fatores, ao fato de que “as verbas destinadas à Educação no Estado do Rio caíram de 10,7 bilhões até 7,8 bilhões de 2015 a 2016” (MARTÍN, 2016), uma reação também à aplicação de provas externas (SAERJ/SAERJinho), à diminuição dos tempos das disciplinas filosofia e sociologia na carga horária do Ensino Médio e ao fato dos gestores serem indicados e não escolhidos pela comunidade escolar. Essa reação se espalhou principalmente pelos bairros mais centrais. Nas periferias, poucas escolas viveram esse processo. Apesar disso, percebia-se, entre a maior parte das escolas, incluindo-se as mais distantes, que elas não estavam alheias ao movimento; notava-se também, por outro lado, características específicas do movimento em cada escola ocupada.

Apesar de ter alguma conexão com o Movimento Estudantil institucionalizado, não existia na maior parte das ocupações uma liderança oficial, exercida por um aluno específico, eles faziam questão de passar para quem perguntava que tudo era decidido em grupo. Por vezes, quando interpelados para apontar a liderança do movimento, respondiam “nós somos a liderança”. Importante destacar também, em relação à representabilidade do movimento, que nenhum movimento tem o potencial de representar a totalidade (BUTLER, 2018, p. 175). Em função dessa não representabilidade total dos alunos da escola pelo movimento de ocupação, estabeleceu-se uma oposição que, em muitos momentos e escolas, ameaçou a integridade física dos ocupantes. Essa oposição recebeu o nome de Movimento do Desocupa.

O movimento das ocupações, embora tenha essa denominação, que remete, em um primeiro momento, a um campo semântico espacial, não deve ser definido apenas de forma limitada como um período em que os espaços da escola foram ocupados por alunos que propunham mudanças na rotina estabelecida. É mais do que uma ocupação de espaços. Esse episódio diz respeito a uma ocupação discursiva. Como aprendemos com Alice Lopes (2015), o processo

discursivo estabelece significações. Mesmo quando pensamos em discurso apenas no sentido linguístico desse termo, temos que, no instante em que palavras são proferidas, elas têm o potencial de possuir sentidos que não estão necessariamente vinculados a uma realidade objetiva e potencializam “práticas e efeitos sociais, produzem sujeitos e contextos políticos” (LOPES, 2015, p. 449). Dito de outra forma, a partir dessas significações, práticas sociais são realizadas, subjetividades se constituem, situações políticas são modificadas, em um processo contínuo que deve, em todas as instâncias do social, ser estudado pelos teóricos e pelos políticos democráticos como um movimento agonístico de contestação, em que hegemonias são confrontadas, em um efetivo exercício da democracia e da política. Além disso, podemos dizer que o espaço das escolas ocupadas não se constituiu apenas como o espaço geográfico em que se deu a luta política. Nesse sentido, podemos dizer que o espaço condicionou e participou de todo o movimento de negociação no período da ocupação. Ele foi parte da ação e não apenas sua localização.

Diante da experiência de luta política que nunca se fecha - mesmo com o fim das Ocupações e antes delas -, reafirmamos que um currículo precisa considerar os acontecimentos. Fazemos nossas as palavras do filósofo Marcelo Moraes quando ele nos diz, a partir de Derrida, que “acontecimentos acontecem” (MORAES, 2010), mesmo que tentemos cercá-los por todos os lados com agendas, regras, passo a passo impossíveis de serem seguidos sem desvios.

Sendo assim, considerando os acontecimentos, é questionável e até ilusório um caráter teleológico de Educação, com vistas a construir um “sujeito ideal”, como ocorre geralmente nas orientações curriculares centralizadas que têm como alvo a construção de uma determinada subjetividade, cujos significados são normatizados em uma dinâmica de reconhecimento (MACEDO, 2017); como se existisse um modelo em que os alunos precisam se reconhecer para o qual a escola produza um molde, em uma violência do reconhecimento que não deixa espaço para as diferenças.

Concluimos o nosso texto, refletindo sobre o fato de que, passados já alguns anos do acontecimento Ocupação, vivemos, atualmente, na Educação do nosso país, outros desafios que, paradoxalmente, constituem uma repetição do mesmo e do diferente (MORAES, 2020), em relação ao que já vivenciávamos no período da ocupação. Na ocupação, podemos dizer que os alunos buscaram protagonizar mudanças nas vivências curriculares na escola. Em nossos dias, por outro lado, com a Reforma do Ensino Médio, percebe-se uma grande ênfase em um discurso de dar aos jovens o protagonismo de suas vidas, mormente no que diz respeito à sua vida escolar, por meio da escolha de itinerários formativos que considerem que atendem aos seus anseios de futuro e às suas aptidões. No entanto, o que temos, no texto da base (BRASIL, 2018, p. 475), quanto aos itinerários, é que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Sendo assim, o que parece ser definitivo na formação dos alunos não são suas escolhas, tal qual se divulga. O texto da Base traz uma delimitação que é anterior à possibilidade de escolha por parte dos alunos. Os itinerários serão ofertados “conforme a relevância para o contexto local” e, com implicações ainda mais marcantes, serão ofertados de acordo com a “possibilidade dos sistemas de ensino”. Trata-se de uma configuração que perpetua e credencia a distância de recursos e possibilidades entre os diversos sistemas e as diversas unidades de ensino. Dessa forma, as bandeiras levantadas pelas ocupações ainda podem ecoar também nesse momento da educação brasileira.

Podemos afirmar, então, com Derrida, que identificar acontecimentos marcantes de desconstrução e estudá-los tem o potencial de desenvolver uma atitude política anti-

essencialista. Uma postura que entende a impossibilidade da estabilidade, dos absolutos, das previsões, dos cálculos, dos fundamentos, submetendo-se às possibilidades infinitas de novas configurações e interações. Interações que, a todo momento, nos levam a reconstruir o planejado e a repensar os caminhos e objetivos em um compromisso político nas nossas práticas e posicionamentos, nos ambientes e ações de que fazemos parte.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens; Revisão técnica: Carla Rodrigues. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Esporas. Os estilos de Nietzsche**. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro, NAU, 2013.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. Tradução de Piero Eyben. **Revista Cerrados**, p. 228-251, 2012a.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012b.

DERRIDA, Jacques. **Memória de cegos**: o auto-retrato e outras ruínas. Lisboa: [Fundação Calouste Gulbenkian, 2010](#).

DERRIDA, Jacques. **Políticas da amizade**. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 2003.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectivas, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. In: **Linhas críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MARTÍN, María. Escolas ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação. In: **El País**. Rio de Janeiro – 02 May 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html Acesso em: 10 jun. 2022.

MORAES, Marcelo José Derzi. **Democracias espectrais**: por uma desconstrução da

colonialidade. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020a

MORAES, Marcelo José Derzi. **A escritura em três tempos**: Uma abordagem a partir de Jacques Derrida (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PPGF, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

MORAES, Marcelo José Derzi. Acontecimento e desconstrução. In: **Cadernos da FaEL**, v.3, 2010. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-DESCONSTRUCAO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.