



# JUVENTUDES E OCUPAÇÕES: um currículo possível

Marinazia Cordeiro Pinto [\*]; Alice Casimiro Lopes [\*\*]

Nesse texto, a partir da experiência em uma escola ocupada em 2016, trazemos as ocupações de escolas, com o objetivo de empreender uma reflexão sobre currículo e juventude, colocando em fluxo sentidos mobilizados por esses significantes. Operamos com as noções de desconstrução e acontecimento de Jacques Derrida, bem como com as noções de política e antagonismo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar as ocupações e a educação e seus efeitos sobre o Currículo. Defendemos que as ocupações deram visibilidade às negociações de sentidos que acontecem continuamente no dia a dia da escola. Trazemos, nesse processo, elementos da Reforma do Ensino Médio para pensar no quanto suas orientações, instituídas nos anos que se seguiram às ocupações, antagonizam com as demandas propostas pela juventude no movimento de Ocupações.

**Palavras-chave:** Ocupações. Juventudes. Política. Currículo. Acontecimento.

## YOUTH AND OCCUPATIONS: a possible curriculum

### ABSTRACT

In this text, from an experience in an occupied school in 2016, we bring the occupations of schools, with the aim of undertaking a reflection on curriculum and youth, putting into flow meanings mobilized by these signifiers. We operate with the notion of deconstruction and event from Jacques Derrida, as well as the concepts of politics and antagonism from Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, to think about the occupations and education. We believe that the occupations brought visibility to the negotiations of meaning that continuously occur in the everyday life of the school. In this process, we bring elements of the High School Reform to think about how this document, instituted in the years following the occupations, antagonizes the demands proposed by the youth in the Occupy movement.

**Keywords:** Occupations. Youth. Curriculum. Politics. Event.

## JUVENTUDES Y OCUPACIONES: un posible currículo

### RESUMEN

En este texto, a partir de la experiencia en una escuela ocupada en 2016, abordamos las ocupaciones en las escuelas con el propósito de emprender una reflexión sobre el currículo y la juventud, poniendo en flujo los significados movilizados por estos significantes. Utilizamos las nociones de desconstrucción y acontecimiento de Jacques Derrida, así como las nociones de política y antagonismo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, para reflexionar sobre las ocupaciones, la educación y sus efectos en el currículo. Sostenemos que las ocupaciones dieron visibilidad a las negociaciones de significados que ocurren constantemente en el día a día de la escuela. En este proceso, introducimos



elementos de la Reforma de la Enseñanza Media para reflexionar sobre en qué medida sus directrices, establecidas en los años posteriores a las ocupaciones, entran en antagonismo con las demandas propuestas por la juventud en el movimiento de ocupaciones.

**Palabras clave:** Ocupaciones. Juventud. Política Currículo. Acontecimiento.

## INTRODUÇÃO

A partir de uma reflexão sobre o movimento de ocupações de escolas no Brasil, acompanhado presencialmente por uma de nós nos anos de 2015 a 2017, temos o objetivo de pensar a escola, pensar a luta política, as disputas de significação e de sentidos no currículo, nas vivências da escola e nas instâncias de produção de orientações curriculares. Tomamos como perspectiva, para pensar essas questões, as pautas trazidas pela juventude no movimento das Ocupações. Operamos, na escrita desse texto, com as noções de desconstrução e acontecimento do filósofo Jacques Derrida, bem como com as noções de política, articulação e antagonismo de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Ao falarmos de currículo e escola, reconhecemos que o que ocorre na formação de um currículo é um processo discursivo de negociações constantes entre o que se afirma como estabelecido - pelo *sempre foi assim* – e outras possibilidades de vivenciar o dia a dia na escola, muitas delas trazidas e performadas pelas rotinas nas escolas ocupadas. Nessas negociações, tradições e mudanças não têm identidades fixas, uma vez que uma tradição só mantém sendo traída, reinterpretada e uma mudança, algo novo, só se faz negociando seus sentidos com a tradição. Sendo assim, consideramos um equívoco acreditar que o objetivo da política democrática se dá em termos de consenso e conciliação, uma vez que tais negociações são marcadas por conflitos, em uma perspectiva agonística (MOUFFE, 2015). Nem a escola, nem nenhuma outra comunidade, nessa perspectiva, tem a sua constituição caracterizada por harmonia e ausência de antagonismos.

Entendemos o movimento das ocupações como um acontecimento nos sentidos que Derrida dá a esse significante. Acontecimento, para esse filósofo, diz respeito ao que propicia um por vir e, um por vir que é trazido pela repetição que, além de ser representação, traz consigo algo novo (MORAES, 2020). O acontecimento é algo imprevisível, algo que não se



pode controlar<sup>1</sup> (DERRIDA, 2018). Seria, então, “um talvez que se afina com a impossibilidade; cuja força, a força do que acontece, comporta para o agente, no momento da decisão, certa passividade diante da decisão do outro que chega” (SOLIS; ROSÁRIO, 2019, p. 204).

A escolha por escrever sobre os embates vivenciados de forma tão intensa por jovens estudantes 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 “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). E ainda, “o *talvez* é também uma forma de conectar o acontecimento simultaneamente à experiência do possível e do impossível” (LOPES, 2018, p. 111). Trata-se de aceitar 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 contamos, 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 – todas as estruturas afirmadas como reais, todas as práticas e

---

<sup>1</sup> Considerando essa definição de acontecimento, educação também é acontecimento, porque está relacionada àquilo que desestrutura o estabelecido, porque não pode ser calculada. A educação traz a marca da imprevisibilidade, “sem a qual, [...], não há educação digna desse nome” (SILVA; MACEDO, 2018, p. 176).



referenciais supostos como “dados de realidade” – são textos, no sentido só podem ser concebidos como tal em uma dada estrutura interpretativa. A mesma estrutura que nos propomos a desconstruir em seu sentido de “estar aí como tal”. É com essa perspectiva que refletiremos, no primeiro ponto desse trabalho, sobre esse movimento que colocou a juventude estudantil no foco das lutas políticas em torno dos currículos no Brasil.

### **Ocupação – a voz dissidente, a voz da juventude**

Queremos pensar, com Joanildo Burity (2022, p. 30), acerca dessas “vozes de quem, desde seu interior, luta para assegurar [...] a voz dissidente, [...] a voz da juventude”. Quais os sentidos que circulam quando pensamos no significante “juventude”? Trata-se de uma designação que reuniu sob sua semântica discursos diversos relacionados à juventude<sup>2</sup>. Talvez por isso diga respeito a uma designação vaga, repleta de sentidos políticos e pedagógicos, um bom exemplo da noção, que nos traz Laclau (2011), de significante flutuante<sup>3</sup>.

Entendemos que não há uma essência do que seja um jovem. Da mesma forma, o tempo da adolescência “não pode ser contado em termos cronológicos e que não se reduz de forma natural a uma faixa etária predefinida” (COUTINHO, 2020, p. 65). Nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 7), temos que “Se há um imaginário social de “juventude” [...]. São, na verdade, “juventudes”, mais bem compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico.

Além disso, entendemos que, “ao falarmos sobre juventude já inicialmente carregamos um certo estereótipo que nos leva a pensar em palavras como rebeldia, revolução, fase difícil, transição” (MORAES; SANTOS, 2020). No entanto, não podemos definir, de forma fixa e inquestionável, a juventude como revolucionária nem tampouco como conservadora. E ainda a expressão *protagonismo juvenil*, sobre a qual traremos uma reflexão na primeira parte desse texto, entre tantos outros sentidos, tem sido entendida em alguns contextos de duas formas.

<sup>2</sup> Para fins estatísticos a ONU define a juventude pelo critério etário, em que jovens são aqueles que têm entre 15 e 24 anos. (<https://unric.org/pt/juventude/>). Já, no Brasil, o Conselho Nacional da Juventude define jovem como sendo o indivíduo entre 15 e 19 anos, conforme consta no Estatuto Nacional da Juventude (<https://www.gov.br/participamaisbrasil/estatuto-da-juventude->).

<sup>3</sup> Significante flutuante, segundo Laclau, diz respeito ao fato de “que tanto uma sobredeterminação quanto uma subdeterminação de significados impediram fixá-lo plenamente”. (LACLAU, 2011, p. 66)



Em primeiro lugar, está relacionada à educação, a uma visão pedagógica que entende o aluno não como um depositário de conhecimentos e sim como um participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (processo ao qual a educação vem sendo reduzida). E, em segundo lugar, pode ser entendida como uma característica inerente ao ser jovem, como se o fato de ser jovem fizesse da pessoa necessariamente um protagonista na história do país, do seu contexto mais próximo e da sua própria vida.

No entanto, apesar da instituição do Estatuto da Juventude, em agosto de 2013, muitas vezes, as reações às bandeiras da juventude não são de espontaneamente trazer para o debate, de forma não hierarquizada, as questões que estão sendo propostas por ela. No caso das ocupações, falou mais alto a preocupação com uma perda de controle, com um risco social, com um caos na ordenação da escola e, por abrangência, com um caos na sociedade. Essa preocupação moveu e move todo um movimento de busca do controle dos corpos (BALL, 2016; BUTLER, 2018).

No Rio de Janeiro, Caio Lima, chefe de gabinete do Estado e interlocutor nas negociações com os estudantes, deixa claro essa importância de controle, quando entende que não ter desocupado as primeiras escolas na base da força policial foi o erro do governo, “Com isso, o movimento entendeu que estávamos com medo e você perde o controle da situação”<sup>4</sup>. Apesar da busca incessante por controle, um grupo de jovens estudantes, tal qual um estranho familiar (MORAES, 2020), no sentido de que sempre esteve ali espectrando todas as ações e se ressentindo com a despreocupação do sistema em relação a suas opiniões e a sua voz, pode ter constituído o movimento de Ocupações.

### **“Ocupar e resistir. Ocupar e resistir”**

Partindo da im-possibilidade, mas também da necessidade de contar o acontecimento, destacamos que o evento, o acontecimento das ocupações de escolas se deu em vários estados, entre o final de 2015 e início de 2017. 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 nacional ter mostrado preponderantemente esse

<sup>4</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632\\_442061.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html)



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, chegam a ser contabilizadas 69. Mais 15 ocupações de escola, além de instituições como secretarias e diretorias regionais de ensino e prédios administrativos em 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). Esses números querem nos dizer alguma coisa que, mesmo que não algo de significado único e totalmente compreensível, nos levam a, no mínimo, parar para pensar em seus múltiplos sentidos.

O movimento das ocupações pode ser entendido também como uma reação não apenas às políticas de cunho nacional, mas também a várias situações que ocorriam na Educação nos Estados. Situações relacionadas, entre outros fatores, à diminuição de verbas destinadas à Educação (MARTÍN, 2016), uma reação também à aplicação de avaliações centralizadas, à diminuição dos tempos das disciplinas Filosofia e Sociologia na carga horária do Ensino Médio e ao fato de os gestores serem indicados e não escolhidos pelas comunidades escolares. Essa reação se espalhou principalmente pelos bairros mais centrais. Nas periferias, poucas escolas viveram esse processo. Apesar disso, percebia-se, na maior parte das escolas, incluindo-se as mais distantes, que elas não estavam alheias ao movimento. Em algumas das unidades federativas, notava-se, nas ocupações, características específicas do movimento em cada escola ocupada, enquanto em outras unidades as demandas eram comuns a todo movimento de ocupação<sup>5</sup>.

Apesar de ter alguma conexão com o Movimento Estudantil institucionalizado, não existia na maior parte das ocupações uma liderança oficial, exercida por uma ou um estudante específico, elas e 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”. Independente dessa proposta das ocupações de decisões sempre plurais, sabemos que “os movimentos políticos não têm um centro institucional de onde emana um poder capaz de determinar seus rumos” (LOPES, 2019a, p. 8). 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

<sup>5</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632\\_442061.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html)



representabilidade total dos alunos das escolas 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 – mais um elemento que nos impede de conferir uma homogeneidade às opções políticas dos jovens secundaristas.

Além disso, o movimento das ocupações, embora tenha essa denominação, que remete, em um primeiro momento, a um campo semântico espacial - “ocupar” nos remete a espaço -, talvez não deva ser definido apenas de forma limitada como um período em que os espaços de escolas 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. Afirmamos, então, que o processo discursivo estabelece significações, produz sentidos. 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, 2015a, 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 pode e talvez deva, em todas as instâncias do social, ser estudado pelos teóricos e pelos políticos democráticos como um movimento agonístico de contestação, em que hegemonias – também prática discursiva, como nos lembram Laclau e Mouffe (2015) – são confrontadas, em um efetivo exercício de busca da democracia e de exercício da política.

Não somente o movimento das ocupações não foi um movimento, exclusivamente, de ocupação do espaço das escolas, como também esses espaços não se constituíram 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.

Em relação à juventude que interagiu com e nesses espaços, queremos pensar no significativo “protagonismo juvenil” sem operar com conceitos fixos e estruturados como consciência de si e do mundo. Podemos estabelecer caminhos para essa reflexão a partir de Laclau e Mouffe quando afirmam que nenhuma teoria da emancipação pode ser única. O que se tem são demandas articuladas, sejam elas de qualquer ordem, que se equivalem



contingencialmente em lutas políticas que se estabelecem a todo momento na sociedade<sup>6</sup>. Essa articulação de demandas produz discurso e, portanto, hegemonias precárias e provisórias. As hegemonias são provisórias e precárias porque não existe estrutura que não se modifique no contato com a resistência, assim como não existem demandas locais que não se reformulem a partir da força das estruturas sociais e políticas de uma dada sociedade e instituição. As demandas das ocupações, como toda demanda, traziam essa contingência. Sendo assim, em meio à luta, essas demandas foram se formando e se reformulando na própria política.

### **“Currículo” em nome de, mas sem ouvir a juventude**

Os documentos normativos da educação no Brasil, tais como aqueles constituintes das diretrizes da Reforma do Ensino Médio, nos anos que se seguiram às ocupações de escolas, reafirmaram e reforçaram o foco nos resultados e na tentativa de padronização dos procedimentos e das subjetividades presentes no espaço da escola. Nas palavras de Elizabeth Macedo (SILVA: MACEDO, 2023), “um dos núcleos duros de nossas políticas educacionais dos anos 2000 tem sido constituído de currículo nacional-testagem.” A política educacional mais uma vez se move, querendo construir uma previsibilidade, uma meta, uma garantia de certeza em relação às identidades formadas. Mesmo que a história dos efeitos dos documentos educacionais, um após o outro, confirme que essa previsibilidade é uma ilusão.

Afirmava-se que, se não fosse implementada uma reforma do Ensino Médio no país, a economia e as vidas dos estudantes e das estudantes correriam sério risco de catástrofe social. Isso porque, segundo esse discurso, existia entre a estrutura do Ensino Médio de então uma distância em relação aos projetos da juventude. Afirmava-se que o currículo do Ensino Médio era exaustivo, desinteressante, superficial, fragmentado, “treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016), nem às demandas do mundo atual. Urgia, então, a implementação de “um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2016, p. 10). No entanto, no que diz respeito à BNCC, nas palavras de Diógenes Pinheiro (2017, p. 282), temos que, “suas propostas de

<sup>6</sup> Discorremos sobre luta política, a partir da Teoria do Discurso, na parte I.2 desse trabalho.



flexibilização vão em direção oposta às demandas juvenis, que buscam novos sentidos para a Educação, mas não querem um currículo massificado ou aligeirado”.

Além disso, consideramos que os documentos oficiais se constituíram uma resposta negativa às ocupações, porque uma das demandas dos alunos que se construiu no processo de negociações nas ocupações, de forma geral, foi a abolição das metas que visam apenas o ranking e não priorizam o aprendizado do aluno (ROCHA, 2020). Independente de podermos problematizar a visão de escola como lugar privilegiado de aprendizado, quando lemos essa demanda, não podemos negar que os jovens percebiam ou percebem o quanto a singularidade deles é deixada de lado em função de estatísticas. Diante dessa demanda, o que tivemos foi, mais uma vez, uma busca de unificação do que se supõe como comum, uma definição de conteúdos universais a serem ensinados nas escolas de todo país e um fortalecimento das avaliações externas. Pode-se afirmar que “o que se buscava com a defesa desse conteúdo universal básico era controlar o surgimento da diferença” (MACEDO, 2018, p. 173).

Podemos afirmar, então, que a BNCC traz em seus direcionamentos uma preocupação com a definição de um “dever ser” que está relacionado ao um “dever aprender”, um “dever conhecer” que acredita ter o potencial de subjetivar professores e professoras, alunos e alunas, em um movimento de projetar identificações sociais (LOPES, 2015a; MACEDO, 2014). Nesse movimento de “dever aprender”, o documento não só não se questiona “se esta ideia de “dever” esgota a lei da ética, da prática e sobretudo da justiça incondicional” (DERRIDA, 2009, p. 235). Ele reedita a ideia metafísica que “associa a questão da vista à do saber, e a do saber à do saber-aprender e do saber-ensinar” (DERRIDA, 1999, p. 125), como se pudéssemos definir o ensinar e o aprender como processos estanques e fixos.

Mesmo que as ocorrências na escola possam ser programadas – não defendemos o não planejamento das ações, ainda que sejam necessárias outras concepções de como conceber esse planejamento –, esses programas, ao serem levados a efeito, modificam-se. A educação traz sem si o imprevisível, mesmo que a normatividade se imponha como cálculo. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Derrida (2004, p. 118) quando ele nos diz que “é preciso programas, efeitos secundários de programa, uma economia e uma estratégia programática, mas em primeira ou última instância, o que há a ser feito é inventado ou inaugurado, e portanto advém sem programa”.



Não como uma pretensão de que esse seja um caminho seguro de solução para todos os *problemas* que se diz ter na educação no nosso país – soluções definitivas não existem –, mas, talvez, ao se programar as ações na escola, esses programas precisassem ser pensados, considerando as necessidades, dificuldades e forças de cada escola, suas contingências e a necessidade de contextualização radical (LOPES, 2015b). Isso porque “as condições de possibilidade para tais políticas dependem em grande parte das condições locais de possibilidade” (SAVAGE, 2022, p. 6). Nesse sentido, quando se estabelece um programa generalizante, em que todo um país será atendido pela mesma base, além da natureza precária comum a todo programa, esse talvez já tenha em sua concepção uma desconsideração de um diálogo com os ambientes em que serão lidos e terão seus sentidos traduzidos.

Nessa proposta de programar a escola, o *dever ser* dos documentos normativos também está relacionado a um *vir a ser*. “Em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2003, p. 41)<sup>7</sup>.

Talvez o que se proponha, explicitamente, nos documentos normativos, seja uma estratégia de entrada e saída de alunos no sistema de educação básica em que a escola se responsabiliza por *devolver* esses alunos para a sociedade devidamente preparados para agir como cidadãos e se inserir no mundo do trabalho. Trata-se do método de busca de efetividade no setor público aplicado de forma igualitária também na educação. É o que Ball (2016, p. 111) traz como sendo uma política de *delivery*, em que se acredita que a educação é uma engrenagem calculável que, por meio de determinadas medidas em uma ponta, entrega-se um produto específico e definido na outra ponta. Dito de outra forma, diz respeito a um projeto de entrega em que *alguém* – MEC, secretarias, institutos privados ou filantrópicos – determina o passo-a-passo, fornece *matéria prima* e instrui as escolas – gestores e professores – para que se chegue a um *bom termo* no processo educacional. O bom termo seria o aluno como um projeto calculado a ser lançado pronto para o futuro, significado frequentemente como se inserir na sociedade, contribuir para o bem-estar do meio social, produzir no mercado de

<sup>7</sup> Esse “vir a ser” se corporificou na disciplina “Projeto de Vida” que compõe a grade curricular do novo Ensino Médio.



trabalho. Seria o que Elizabeth Macedo (2018, p. 180) chama de “projetos de reconhecimento” que

Sustentados pelo currículo apostam na definição a priori do que o sujeito escolarizado deve se tornar e isso é uma tentativa de suturar a vulnerabilidade. Mesmo que não o faça (porque nenhuma ação pode fazê-lo), a tentativa em si é ilegítima e torna a intervenção (teórica) em prol da intensificação de transformações necessárias.

Esse “projeto de reconhecimento” está relacionado também ao que Joanildo Burity (2022, p. 19) nos diz

Não me parece que [...] tenhamos receitas para tornar as pessoas humanas totalizáveis, realizadas ou potencialidades que chegarão “lá”, porque já teriam em germe, dentro de si, essa totalidade, essa plenitude. A insistência é sinal de um reiterado fracasso antes que de uma pujança do imaginário integrista.

Nessa busca pela totalidade desejada, uma das principais condições, para que o processo de *delivery* tenha êxito, é o acompanhamento e a homogeneização das ações na escola. “Essas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões no dia a dia, como uma nova meta-narrativa de *escolaridade como performances* (desempenhos)” (BALL, 2016, p. 111). Tudo se submete a uma busca por desempenho.

Trata-se de uma programação que parece ter o objetivo de levar os alunos e as alunas a serem capazes de se autogerir, conhecer-se, apreciar-se, cuidar-se, ser resiliente, ter empatia e ser capaz de cooperar com o outro, em uma relação aparentemente sem conflitos, já que se acredita que tudo pode ser programado e será levado a efeito. Diz respeito a uma espécie de busca de contenção de riscos e imprevistos em um mundo que se sabe cada vez mais marcado pelo diferir. Talvez conectada a essa busca esteja a ênfase que o Instituto Ayrton Sena, entre outros, dá aos pontos da BNCC que dizem respeito ao bem-estar e às competências sócio-emocionais como podemos observar abaixo na página 554 e 556/557 do documento.

### 5.3.1. CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento



e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

(EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.

Essa busca pelo controle de tudo que acontece na escola e pelos resultados mensuráveis talvez equivalha a uma busca de algo que, por mais que se performe, não corresponde à educação porque esta não é passível de controle e mensuração.

Sabemos que a educação está inserida em uma regra, em uma norma, mas trata-se de entender que a regra é a todo momento assombrada pelas singularidades (MACEDO, 2018). São dados que, por mais pormenorizados que sejam, não traduzem a disposição, o ânimo, o envolvimento de professores e alunos nessa busca por resultados; dados que não têm o potencial de representar singularidades, porque o tempo todo, mesmo que disponha a situação de cada aluno, sempre parte de padrões externos aos alunos.

Sendo assim, o esquema de *delivery*, mais do que uma propaganda enganosa, não é exequível como se propõe a ser. Nesse esquema, pensa-se uma escola em que os acontecimentos não são acolhidos, não porque não se sabe como fazê-lo, mas porque se busca desconsiderá-los em todo percurso, abafá-los, reputá-los como algo a ser ignorado e recalcado. Nessa perspectiva, tudo deve seguir o esquema previamente definido para que os resultados propostos sejam alcançados. No entanto, propomos enxergar “no imprevisível, não o que deve ser apagado e controlado, mas aquilo sem o que não há educação”, na medida em que não haveria educação na ordem do ‘puro’ cálculo” (MACEDO, 2018, p. 165-166). Acompanhamos Dirce Solis (2017, p. 200) quando a autora afirma que essa ordem do puro cálculo seria o “cálculo do sujeito, ou seja, numa subjetividade limitada, mensurável, comandada, portanto, pelo cálculo, pela previsibilidade e pela ordem”.

Ainda que se reproduza um discurso de que, em uma sociedade democrática, todos devem ter acesso às mesmas condições educacionais, precisamos não reduzir condições educacionais à lista de conteúdos com o objetivo de *produzir* subjetividades pré-formatadas. Não devemos também desconsiderar a autonomia das escolas e dos professores, autonomia



essa que nunca vai ser totalmente obliterada. Isso porque esses discursos de cunho universalizante são passíveis de serem desconstruídos. As palavras de Dirce Solis (2017, p. 197) discorrem sobre a face oculta dessa universalização,

A desconstrução dos discursos universalizantes que ocultam interesses particulares, setorizados e na maioria das vezes mesquinhos possibilita dar visibilidade a este ocultamento. Esses discursos muitas vezes encapados por uma aparente solidariedade e fraternidade, promovem a segregação de todos aqueles de diferentes etnias, religiões ou nação, como pertencentes à categoria da “humanidade”. O discurso universalizante que propõe considerar todos os homens como iguais ou irmãos acaba por rejeitar os *diferentes* e produzir historicamente efeitos de exclusão dos mais atroz e sanguinolentos. (grifo da autora)

Parte desse discurso universalizante na educação passa por uma categorização do que seria um *bom aluno*. Tal caracterização foi amplamente questionada pelo dia a dia dos jovens ocupantes, à medida que, nessa rotina, os ocupantes e as ocupantes buscaram assumir uma atitude autônoma e sem hierarquias. Destacamos com Ball (2016) que esse entendimento do que seria um bom aluno, um bom professor e uma boa escola está relacionado aos discursos políticos que circulam e são reforçados como normas na escola. Mas a norma não é plena (LOPES, 2018), ela é fraturada e, por isso, precisa ser constantemente reiterada (PINTO; LOPES, 2021). Existe sempre “um agonismo implícito que define alguns dos discursos contemporâneos sobre e contra essas versões anteriores “imperfeitas” de escolaridade” (BALL, 2016, p. 193).

Diferentemente, movimentos como as Ocupações e o dia a dia das escolas reafirmam que as políticas curriculares não têm o potencial de controlar plenamente as ações e os acontecimentos da escola. Dessa forma, toda leitura estará sempre impregnada ou pela repetição do que está hegemonizado na sociedade ou pela ruptura de parte dessa hegemonia. Não somos nós que propomos a desconstrução dos textos dos documentos oficiais. Propomos, tal qual Rafael Haddock-Lobo (2015, p. 29) propõe para o filósofo, é “ser aquele que pensa as desconstruções, pois as estruturas, os textos, os discursos já se apresentam a nós carregando no íntimo a própria desconstrução”. Em outras palavras, como nos diz Paulo César Duque-Estrada, “toda e qualquer ideia de alguma coisa dada em si mesma, em sua verdade,



essência ou realidade *como tal* é necessariamente, desconstrutível. A desconstrução é sempre desconstrução da presença desse “como tal” (DUQUE-ESTRADA, 2020, p. 32).

Se em algum sentido a BNCC e a Reforma do Ensino Médio foram uma resposta à pauta dos jovens estudantes das ocupações, talvez tenha sido no sentido de que as ocupações confrontaram as normas da escola de que esses alunos e alunas faziam parte. As ocupações foram um processo de negociação por uma nova maneira de vivenciar a escola. No entanto, esses documentos se efetivaram, negando as demandas da ocupação, na medida em que reforçaram um entendimento de escola que prepara para o futuro, em detrimento de uma valorização do presente em que as subjetividades de alunos/alunas e professores/professoras se encontram, se interrelacionam e se constituem naquilo que já é a vida desses estudantes. Esses documentos também ignoraram a pauta das ocupações pela valorização do componente curricular projeto de vida, como se fosse possível submeter experiências imprevistas a um dado futuro que não faz sentido para as singularidades juvenis, podendo estar submetidos aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos jovens deve (e pode) ser (LOPES, 2019b).

Mesmo quando o documento remete ao protagonismo dos alunos via liberdade de escolha dos itinerários formativos, esse protagonismo é inconsistente, já que são propostas não exequíveis nas escolas por questões estruturais e por falta de professores e de outros profissionais. E porque essa escolha é concebida como um processo individual, desconectado dos contextos sociais nos quais os jovens estão.

Dessa forma, o que poderia parecer auspicioso - dar aos jovens o protagonismo de sua vida escolar, por meio da escolha de itinerários formativos que considerem que atendem aos seus anseios de futuro e às suas aptidões - e até uma *resposta* afirmativa às pautas das ocupações esbarra nos limites expressos no próprio texto da base: “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**” (BRASIL, 2018, p. 475, grifo nosso).

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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as ocupações talvez tenham dado mais visibilidade aos embates que já acontecem no cotidiano de todas as escolas, na sociedade. 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; 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 alguns anos do acontecimento Ocupação, vivemos, atualmente, na Educação do nosso país, outros desafios que, paradoxalmente, constituem uma repetição do mesmo, mas que, como toda reiteração, traz o diferente em relação ao que já vivenciávamos no período das ocupações. Nas ocupações, podemos dizer que os alunos e as alunas buscaram protagonizar mudanças nas vivências curriculares na escola. Dessa forma, as bandeiras levantadas pelas ocupações ainda ecoam também nesse momento da educação brasileira.



Podemos afirmar, então, que identificar acontecimentos marcantes de desconstrução e estudá-los tem o potencial de desenvolver uma atitude política antiessencialista. Uma postura que entende a impossibilidade da estabilidade, dos absolutos, das previsões sólidas, dos cálculos universais, 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, como professores e professoras, como funcionários e funcionárias, como gestores e gestoras em uma relação constante com uma juventude que, nas ocupações e a todo momento, tem muito a nos dizer em uma disputa de sentidos das práticas no dia a dia da escola.

Muitos podem acreditar que o que se negocia constantemente na escola e pela escola nunca será alcançado. Talvez não o seja. Não é a garantia de alcançar uma meta que possibilita a educação. A educação se faz sem certeza alguma do aluno ou da aluna que vamos formar, do futuro que vamos viver, ou que eles vão viver. Ainda assim, investimos na educação em uma relação com toda outra alteridade, investimos na possibilidade de viver juntos, de fazer política de currículo.

Considerando que nossas pesquisas também fazem parte dessa luta política, operamos buscando questionar essa noção dominante de política, produzindo outra interpretação, contra as tentativas de consenso sem conflitos, de produção da homogeneidade e da certeza e previsibilidade. Talvez a ideia geral seja que as ocupações, como toda política, envolveram ações de pessoas que tentavam *fazer algo* juntas. Pessoas diferentes, a maioria muito jovem, lutando por algo que julgavam comum, mas que era marcado pela imprecisão, pela própria incerteza em relação ao pelo que lutar. Mas estavam juntos, em articulações que não são apenas contingentes, mas marcadas pela precariedade, pela não objetividade, em terrenos pantanosos, conflituosos, sempre em diferimento.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; M. Maguire.; BRAUM, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.



BARRETO, Bruna Amaral Lanzillotti. Ocupar é resistir: um estudo sobre as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro em 2016. In: **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 73-94, 2018.

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

BRASIL, **Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio**, 2016.

BURITY, Joanildo. Pensando colonialidade e de(s)colonialidade no estudo da(s) religião(ões). In: **Islam, decolonialidade e(m) diálogos plurais**. São Paulo: Ambigrama Editorial, 2022.

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.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Ocupa escola: tratamento aos impasses da adolescência no laço social?. In **Estilos da Clínica**, 2020, v. 25, nº 1, p. 63-76.

DAYREEL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Editora), set/out/nov/dez 2003.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

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

DERRIDA, Jacques. **Vadios**. Tradução: Fernanda Bernardo, Hugo Amaral e Gonçalo Zagalo. Coimbra: Terra Ocre Edições, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Papel Máquina**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004

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

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. Tradução: Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

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.



DUQUE-ESTRADA, Paulo César. **Estudos ético-políticos sobre Derrida**. Rio de Janeiro: Mauad X: Editora PUC-Rio, 2020.

HADDOCK-LOBO, Rafael. A desconstrução. In: **Revista Cult** (Dossiê Jacques Derrida), n. 195, p. 25-29, São Paulo, out de 2015.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. In: **Arquivos analíticos de políticas educativas – aape**. V. 27, n. 109, 16 de setembro de 2019a. Disponível:  
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881/2303>. Acessado em: 20/10/2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maí. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acessado em: 05/11/2023.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. 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**. Linhas críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015b, v. 1, p. 117-147.

MACEDO, Elizabeth. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir** / Alice Casimiro Lopes, Marcos Siscar (orgs.). São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. In: **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1.530-1555, out./dez., 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

MARTÍN, María. Escolas ocupadas já são 65 no Rio e Estado enfrenta impasse na negociação. In: **El País**. Rio de Janeiro – 02 May 2016.



[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632\\_442061.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html) Acessado em 20/10/2023.

MORAES, Marcelo José Derzi. **Democracias espectrais: por uma desconstrução da colonialidade**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2020.

MORAES, Marcelo José Derzi. Acontecimento e desconstrução. In: **Cadernos da FaEL**, v.3, 2010

<https://unig.br/wp-content/uploads/ACONTECIMENTO-E-DESCONSTRUCAO.pdf>. Acesso em 15/10/2023.

MORAES, Marcelo José Derzi.; SANTOS, Patrícia Elaine. Juventudes “da antiga” e o baile funk como acontecimentos das periferias. In: André Augusto Pereira Brandão; Amanda Lacerda Jorge; Thiago Risso Possas. (Org.). **Juventude e periferia**. Niterói: Syal Letras e Livros, 2020, v. 01, p. 119-130.

MOREIRA, Gilberto; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de Sousa. Ser, querer ser, poder ser, "merecer": educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso. In: **III Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: populismos e democracias**. 2019, Pelotas/RS. Anais. Pelotas/RS: 2019. p. 1-17. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Moreira-e-Oliveira.pdf>. Acesso em 13/10/2023.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução: Fernanda Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PINHEIRO, Diógenes. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016. Motivações e cotidiano. In: **Illuminuras**. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/75746/43151> Acessado em: 20/10/2023.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro Lopes. Espectros e heranças: operando com a desconstrução na BNCC. In: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; NOVAES, Luís Carlos. **Conhecimento em ação e a base nacional comum curricular**. Campo Grande – MS, 2021.

ROCHA, Daniel Leonel da. Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. In: **Rev. Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 61-86, jan. 2020.

SAVAGE, Glenn C. O que é agenciamento de políticas? In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 17, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 20/10/2023



SILVA, Roberto Rafael Dias da. Os estudos curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan./abr. 2018.

SOLIS, Dirce Eleanora Nigro. A democracia banida: reflexões a partir da noção de democracia por vir de Jacques Derrida. In: CARRARA, Ozanan Vicente. (org.) **A democracia e seus desafios em tempos de crise**. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2017. (p. 191-244)

SOLIS, Dirce Eleanora Nigro; ROSÁRIO, Fábio Borges do. A legislação antirracista e a escola como lugar de confissão. In: **Voluntas**. Revista Internacional de Filosofia. Santa Maria, v. 10, p. 200-215, set. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.voluntas/article/view/39851> . Acessado em 20/10/2023.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutora – ProPEd/UERJ – <http://orcid.org/0000-0001-6880-6658> - [marinazia@gmail.com](mailto:marinazia@gmail.com)

[\*\*] Docente titular – Faculdade de Educação/UERJ – <http://orcid.org/0000-0001-9943-9117> -  
[alicecasimirolopes@gmail.com](mailto:alicecasimirolopes@gmail.com)

---

Submetido em: 18 de novembro de 2023.

Aprovado em: 22 de abril de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.