

DEMANDAS E PROTAGONISMO JUVENIL: POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO

M. B. Oliveira¹, E. F. A. Oliveira²

¹Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, ²Instituto Federal do Rio Grande de Norte
tabuleiro1970@yahoo.com.br¹

Submetido 08/03/2017 - Aceito 27/08/2017

DOI: 10.15628/holos.2017.6254

RESUMO

Este trabalho aborda protagonismo juvenil no ensino médio em meio a demandas curriculares. No campo metodológico, apresenta resultados de pesquisa realizada em manchetes midiáticas, as quais deram visibilidade a alguns movimentos em defesa da educação pública. Destaca dois movimentos tendo como protagonistas jovens alunos (e possivelmente seus professores) do ensino médio, desencadeados por demandas curriculares, ambos acontecidos no período entre final de 2015 e início de 2016, com ocupações de escolas nos estados de Goiás e de São Paulo. No campo teórico, trata de uma abordagem pós-estrutural com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Nessa perspectiva, considera como demandas curriculares os eventos propostos pelas

secretarias de educação dos estados de Goiás (a implantação de Organizações Sociais) e de São Paulo (o programa de reorganização escolar) e estudantes envolvidos nas referidas manifestações e ocupações de escolas como sujeitos na/da constituição política. Com base na lógica laclauiana, reivindicações aqui destacadas, em especial pela configuração do protagonismo juvenil, foram/vão se apresentando a partir das referidas demandas. Os sujeitos envolvidos vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos (dentre outros) de qualidade de educação, não definidos *a priori*.

PALAVRAS-CHAVE: Demandas Curriculares, Protagonismo juvenil, Políticas curriculares, Ensino médio, Teoria do discurso.

DEMANDS AND YOUTH PROTAGONISM: Curricular policies in high school

ABSTRACT

This assignment addresses youth protagonism in high school in the midst of curricular demands. In the methodological field, presents results of research carried out in media headlines, which gave visibility to some movements in defense of public education. It highlights two movements that have as protagonists young students (and possibly their teachers) of high school, triggered by curricular demands, both occurring between the end of 2015 and beginning of 2016, with occupations of schools in the states of Goiás and São Paulo. In the theoretical field, it deals with a post-structural approach based on the Discourse Theory of Laclau and Mouffe (2015). From this perspective, considers as curricular demands the events proposed by

the secretariats of education of the states of Goiás (the implantation of Social Organizations) and of São Paulo (the school reorganization program) and students involved in the mentioned manifestations and occupations of schools as subjects in/of the political constitution. Based on Laclauian logic, the claims highlighted here, especially for the configuration of youth protagonism, were / are coming from these demands. The subjects involved are becoming articulatory processes of negotiation, of identification, marked by contingency, trying to establish certain meanings (among others) of quality of education, not defined in first place.

KEYWORDS: Curricular Demands, Youth protagonism, Curricular policies, High school, Discourse theory.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos dois movimentos tendo como protagonistas jovens alunos (e possivelmente seus professores) do ensino médio em defesa da educação pública, desencadeados por demandas curriculares. Ambos aconteceram no período entre final de 2015 e início de 2016, os quais tratam de ocupações de escolas ocorridas nos estados de Goiás e de São Paulo. Para tanto, fazemos uso de manchetes que circularam/circulam na mídia (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015), (“Ocupação de escolas traz questionamento sobre avaliações externas,” 2015), (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015) e (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016) que deram visibilidade aos referidos movimentos.

Discutimos políticas curriculares em uma abordagem pós-estrutural com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), na compreensão de currículo como “luta política por sua própria significação, . . . pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes & Macedo, 2011, p. 253).

Entendemos o protagonismo juvenil então destacado como um processo de constituição política dos estudantes envolvidos nas manifestações e/ou nas ocupações das escolas, desencadeado por demandas curriculares das secretarias de educação em pauta. Tais demandas geraram/geram reivindicações diversas, situações em que os sujeitos envolvidos vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos (dentre outros) de qualidade de educação, não definidos *a priori*. Sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente (Laclau, 2013), em processos nos quais “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação.” (Lopes & Macedo, 2011, p. 182).

2 A IMPLANTAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES SOCIAIS EM GOIÁS

Em diferentes municípios do estado de Goiás, escolas da rede estadual de ensino foram ocupadas por alunos que protestavam contra o novo modelo de gestão proposto pelo governo, as chamadas organizações sociais (OSs)¹. Esse movimento começou no dia 9 de dezembro de 2015 com a ocupação, em Goiânia, de um colégio estadual inativo desde 2014 (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015).

Conforme disponível no portal da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), ao ser interrogada sobre por que adotar esse modelo de parceria na Educação, a secretária da SEDUCE responde que as OSs aumentam “o poder de atuação do Estado, possibilitando que se faça mais e melhor, de forma ágil, em benefício do cidadão” (“Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas, 2015). A proposta é que empresas, grupos ou organizações sociais que possuem experiência em gestão, especificamente em gestão escolar, atuem como parceiros, sob a supervisão dessa secretaria de educação, no processo de gestão de parte da rede escolar, “possibilitando, inclusive, que a SEDUCE se concentre cada vez mais na melhoria da qualidade da política educacional a ser implementada nas escolas” (“Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas,” 2015).

¹ “Uma Organização Social (OS) é uma entidade sem fins lucrativos, uma associação, que, por cumprir determinados requisitos exigidos em Lei, é considerada apta para fazer parceria com o Estado nas áreas da Saúde, Cultura, Educação, Serviços Sociais, etc. Dentre os requisitos estão a finalidade **não** lucrativa e o comando da associação por um Conselho de Administração com membros do Estado e da Sociedade”. (RESPOSTAS..., 2015).

O que muda para os estudantes com a implementação das OSs é pauta das perguntas elaboradas pela SEDUCE (“Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas,” 2015). Destacamos, portanto, algumas das respostas dadas (também pela própria SEDUCE):

(“Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas,” 2015) O estudante será o maior beneficiado. Ele terá uma escola mais organizada, com professores e diretores integralmente disponíveis para atender às suas necessidades. Também encontrará na escola um lugar com segurança reforçada, boa estrutura e um espaço agradável e propício ao aprendizado. É o que as OSs terão que oferecer e é o que o Estado vai fiscalizar rotineiramente, com vistas a garantir o bem-estar dos estudantes.

As mudanças apontadas para os professores são assim traduzidas:

(“Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas,” 2015) As OSs na Educação representarão novas possibilidades de carreira para os profissionais da Educação, que poderão atuar em ótimas condições de trabalho; seleção, progressão e remuneração em bases estritamente meritocráticas; com aplicação dos princípios da gestão democrática do ensino.

O entendimento é que, na prática, os repasses públicos passem a ser feitos às entidades, que serão responsáveis pela manutenção das escolas e por garantir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações feitas pelo estado. Elas podem inclusive contratar professores e funcionários (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016). Para a secretária de educação “este modelo será uma iniciativa inovadora, tornará o sistema mais ágil, mais eficiente e fará avançar a qualidade da educação” (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015).

De acordo com manchete disponível na mídia (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015), o dirigente da União Goiana de Estudantes Secundaristas (UGES) e da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) considera que o movimento desencadeado pelos estudantes é contra o modelo de gestão imposto de forma verticalizada, sem a participação dos que fazem a escola. “E os estudantes goianos não aceitam mais que as coisas da educação sejam impostas de cima para baixo. Para implantar um novo modelo de educação tem que conversar” (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015). Na opinião de um professor envolvido no protesto, “A educação está indo para a mão de OS, para mão de empresário que não são do meio da educação. Esse é o objetivo da luta” (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015).

Ao longo das manifestações e das ocupações nas escolas, estudantes aproveitaram para mostrar como queriam a educação. Nas portas de algumas delas, vários cartazes pediam recuo na implantação do modelo das OS, enfatizando: “Educação não é mercadoria”. Era possível localizar em banheiros reivindicações, por meio de cartazes, que ao uso por transexuais, conforme o gênero com o qual alunos se identificam (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016).

Destacamos aqui falas que ilustram o envolvimento de alunos, nesses movimentos, acontecidos entre o final de 2015 e o início de 2016, palco de reivindicações diversas, dentre a luta contra a ideia de privatização do sistema de ensino. Para um dos alunos, a compreensão é que “A escola é o lugar dos estudantes. Estamos saindo da nossa zona de conforto e abrindo nossa boca. Estamos lutando pela educação, que é um direito nosso” (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016), corroborando a ideia da necessária união entre estudantes, pais e professores “para transformar a educação pública em prioridade nacional e assim construir(mos) uma verdadeira pátria educadora que contemple a maioria da população e com clareza nos dê uma educação democrática e de qualidade” (“Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública,” 2015).

Uma das reivindicações dos estudantes, no início de 2016, era que o edital de chamamento das OS, publicado no Diário Oficial do Estado em dezembro de 2015, fosse revogado e que o governo discutisse o modelo com a comunidade escolar. “Não houve diálogo algum. Estamos lutando por melhorias na educação. Estamos cansados de receber migalhas enquanto o dinheiro fica no bolso dos grandes” (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016), afirma um aluno de 16 anos, acrescentando que: “Em São Paulo, as ocupações deram certo, o que temos a perder? Eles acreditaram. Vamos fazer isso porque acreditamos que vai dar certo”.

Para além da reivindicação principal pela não implementação das OS, muitas são/foram as demandas que levaram os alunos, senão no processo de ocupação das escolas, às ruas como forma de protesto. Dentre elas estão melhorias na infraestrutura das escolas estaduais e falta de verba para a manutenção de serviços básicos nas escolas.

Outra pauta de reivindicações era a reabertura de uma escola que havia sido fechada, desativada. “Eu estudava no . . . ² quando ele foi fechado, primeiro foi a desculpa de uma reforma, depois de que não havia alunos suficientes para manter a escola funcionando” (CONTRÁRIOS..., 2016), conta uma das ocupantes, de 16 anos que afirma que estava viajando de férias, e quando chegou recebeu a notícia de que a escola tinha fechado e que seria transferida para um outro colégio.

De acordo com a manchete, nas ocupações houve estudantes do ensino superior, artistas e professores universitários e da educação básica que frequentam os locais, mas quem fala pelo movimento é sempre um secundarista, geralmente que estuda ou estudou na escola. “A coisa mais importante é que não estamos filiados a nenhum partido político. Ninguém fala de partido político aqui” (“Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás,” 2016), afirma um aluno de 17 anos de uma das escolas ocupadas.

3 O PROGRAMA DE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO

No estado de São Paulo o programa de Reorganização³ Escolar apresentado pelo governo Geraldo Alckmin, em dezembro de 2015, gerou a mobilização de estudantes paulistas, que saíram às ruas e ocuparam escolas em protesto contra o referido programa. Tal ocupação desencadeou “questionamento sobre avaliações externas” (“Ocupação de escolas traz questionamento sobre avaliações externas,” 2015), defendendo boicote ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em um debate sobre a validade desse tipo de avaliação externa e padronizada. A referida prova é criticada, dentre outras justificativas, por criar rankings de escolas.

O SARESP é uma avaliação feita pelo governo do estado, com o objetivo de fazer um diagnóstico não dos estudantes individualmente, mas das escolas e da rede de ensino. Tal processo acontece anualmente, no mês de novembro, com estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Seus resultados integram o Índice de

² Nas manchetes midiáticas foram usados nomes fictícios para os envolvidos nos movimentos. Neste texto, não há referências a nomes de pessoas e das escolas.

³ “Segundo a Secretaria Estadual de Educação, o processo de reorganização tinha como objetivo criar 754 escolas de segmento único, ou seja, que atendam exclusivamente uma faixa etária de ensino (só os primeiros anos do ensino fundamental, só os últimos anos do ensino fundamental ou só o ensino médio). O objetivo visava a facilitação da gestão das escolas, diminuindo o conflito entre os estudantes”. “Com isso, 94 escolas devem ser fechadas e 754 terão seu funcionamento alterado”. (A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015).

Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que estabelece metas tanto para a rede como para cada escola separadamente. “Esse indicador é usado, por exemplo, para calcular se os professores receberão bônus por desempenho. Além disso, a nota é usada para estabelecer políticas de educação” (“Ocupação de escolas traz questionamento sobre avaliações externas,” 2015) como é o caso da proposta de reorganização da rede de escolas, motivo das ocupações nas escolas. “Dependendo da nota que os alunos de uma escola tiverem, a escola recebe prestígio e cria competição entre professores e alunos”.

A manchete “A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes” (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015), destaca experiências vivenciadas por alunos, e por eles contadas, cujo movimento foi retratado de perto por colunistas de diversos meios de comunicação registrando o dia a dia de alunos que deram sua contribuição. Destacamos a seguir, portanto, alguns recortes desses relatos de experiência.

Com a chamada de que “A ESCOLA É NOSSA, NINGUÉM TEM O DIREITO DE FECHAR”, uma aluna do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual relata (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015) a sua participação nos movimentos de ocupação de uma escola. Quando tomou conhecimento meses anteriores ao movimento “que a reorganização do ensino estadual de São Paulo fecharia nosso ensino médio”, gerando “um abalo muito grande de alguns alunos e professores”, decidiu que “não queria deixar isso passar em branco e tive que me aliar a outras escolas para entrar na luta” (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015), visto que a escola onde estudava não se mobilizou contra a proposta do governo. Ela declara que encontrou, por meio do Facebook, uma aluna de outra escola da rede estadual de ensino, a qual pedia ajuda na divulgação da campanha de arrecadação de água para os alunos que tinham acabado de ocupar a escola. Naquele processo de ocupação ela conta que

(“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015) Já fazia quase dez dias que os alunos do ensino médio e fundamental II tinham começado a ocupar a escola, no dia 12 de novembro. Durante os primeiros [dias de ocupação], os portões ficaram abertos para as aulas dos pequenos do fundamental I. Foi assim até que a vice-diretora entrou na escola e humilhou os alunos: disse que eram inúteis e não conseguiriam mudar nada. Aí resolveram fechar a escola de vez.

Outra aluna, também ocupante, estava dormindo todos os dias na escola com demais alunos e professores, acompanhou os alunos na audiência de conciliação com o governo do estado, no dia 19 de novembro, e disse que lá também não houve diálogo sobre as escolas que iriam fechar.

Conforme publicado na manchete em pauta (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015), muitas são as justificativas dos estudantes para participarem do movimento de ocupação das escolas. Uma aluna, de 14 anos, diz que entrou no movimento porque já estuda ali (na escola ocupada) há oito anos e é onde estão todos os seus amigos. “Se eu mudar de escola, não sei o que vou fazer”. Para um rapaz, de 16 anos, que ia para a ocupação todos os dias depois do trabalho, o medo consistia em ser transferido para um colégio distante, pois “Estudo há bastante tempo aqui, é perto de casa e a outra escola fica bem longe” (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015). Para ele, é a primeira vez que vê os alunos da escola unidos para uma grande causa.

A aluna aqui destacada por fazer seu relato na manchete conta que, em conversa com uma colega, também ocupante, descobriu “que as escolas fechadas vão virar Etec, escolas técnicas, ou serão usadas pela prefeitura”. Por outro lado, muitos alunos que participavam da ocupação falaram de uma possível privatização do terreno da escola. Um deles afirma: “Aqui é um bairro bom e o terreno é enorme, dá para fazer um condomínio bem grande aqui” (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015).

Quanto ao movimento em si, a aluna afirma que apesar de nos primeiros dias ter havido confronto com a polícia, tudo foi se tranquilizando no decorrer da semana, e que, mesmo com as aulas interrompidas, a escola está aberta para todos: “os meninos jogam bola na quadra e as meninas espalham cartazes pela escola, que por sinal, está em um ótimo estado”. E enfatiza: “Eles se revezam nas tarefas, limpam o pátio e até os banheiros. Os alunos estão com o pé firme no chão e não vão desistir da sua luta tão cedo, eles abraçaram o lema #nãofecheaminhaescola [emphasis added] e irão levar isso até o fim” (“A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes,” 2015).

4 DEMANDAS, SUJEITOS E POLÍTICAS CURRICULARES: PELA TEORIA DO DISCURSO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O pós-estruturalismo busca na abordagem foucaultiana a sua análise do poder, por meio do diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e da denúncia das tecnologias da dominação. Para Foucault, para além de repressivo o poder é também produtivo: cria novos saberes os quais tanto podem oprimir quanto libertar; não está localizado em um único local, como por exemplo, no Estado; é descentrado, disperso por todo o sistema social (Peters, 2000). Lopes e Macedo (2011) defendem que assumir uma perspectiva pós-estrutural implica “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (p. 202).

A Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2001) é definida como uma teoria política, devendo ser lida, de acordo com Mendonça (2012, p. 205), “como uma empreitada intelectual no sentido de fornecer ferramentas teóricas para a explicação de fenômenos sociopolíticos,” em que discurso possui centralidade explicativa para esse projeto teórico. Nessa perspectiva,

(Laclau, 2011, p. 9-10) . . . discurso é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é conjunto de discursos articulados, por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas.

Consideramos a partir dessa teoria que reivindicações aqui destacadas, apontadas em especial pela configuração do protagonismo juvenil, foram/vão se apresentando a partir de demandas. Compreendemos os eventos propostos pelas secretarias de educação dos estados de Goiás (a implantação de Organizações Sociais) e de São Paulo (o programa de Reorganização Escolar) como demandas curriculares; os representantes das secretarias estaduais de educação e os estudantes envolvidos nas referidas ocupações e/ou manifestações de escolas como sujeitos na/da constituição política.

Destacamos, portanto, a lógica laclauiana de que as demandas constituem o sujeito. *Demandas* são para Laclau (2013), resultado de uma articulação de demandas a qual se encontra em situação peculiar com a ordem estabelecida, apresentando-lhe reivindicações. Por essa lógica, é possível perceber que nesse processo de articulação de demandas (apontadas pelas secretarias estaduais de educação em pauta) na luta pelo discurso hegemônico, os sujeitos envolvidos (sejam os que representam as secretarias estaduais de educação sejam os estudantes de escolas ocupadas e/ou manifestantes) vão se constituindo em processos articulatórios de negociação, de identificação, marcados pela contingência, tentando fixar determinados sentidos, não definidos *a priori*. Sujeitos e demandas constituem-se e articulam-se mutuamente (Laclau, 2013), em processos nos quais “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação.” (Lopes & Macedo, 2011, p. 182).

No caso das ocupações de escolas em São Paulo, os motivos de participação dos estudantes foram desde críticas/questionamentos quanto às avaliações externas, passando pela luta da permanência de algumas escolas de ensino médio, em alguns bairros específicos. Em Goiás, para além das reivindicações em torno de processos participativos para a definição do modelo de gestão das escolas, manifestantes e/ou ocupantes reivindicam políticas para as questões de gênero.

A categoria 'sujeito' é colocada em crise no estruturalismo, pela crítica ao existencialismo e ao humanismo. Estudos pós-estruturais, como os de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. Para Laclau e Mouffe (2015, p.198), "a categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva", situação em que a subjetividade do agente apresenta a mesma precariedade e ausência de sutura.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui pelas demandas articuladas, por movimentos de reivindicações à ordem estabelecida (Laclau, 2013). Lopes e Macedo (2011, p. 229) afirmam que as demandas "borbulham de forma desordenada como possibilidades não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído". O processo de identificação dos sujeitos se dá à medida que algumas demandas ganham força e centralidade, possibilitando-lhes se identificar uns com os outros, em aglutinações que se desenvolvem com vista ao atendimento de suas demandas diferenciais.

A centralidade das demandas, em sua dinâmica não essencialista, se dá enquanto antagonismo, momento de fixação, provisório e contingente, e se faz em relação a uma diferença excluída da articulação discursiva, a qual "é simultaneamente condição de possibilidade da articulação (garante que a articulação exista) e de impossibilidade da articulação (confronta e bloqueia essa mesma articulação)" (Lopes, 2014, p. 10). Assim, "as formas de garantir essa centralidade são definidas na luta política, pela articulação de demandas e de grupos em torno de posições que precisam ser hegemônicas, ou seja, "vendidas" como de todo o grupo ou, mais eficazmente, de toda a sociedade." (grifos das autoras, Lopes & Macedo, 2011, p. 229).

Laclau e Mouffe (2001) defendem a ideia de que há processos de identificação, em que os sujeitos se aproximam e se constituem como grupos "identitários" politicamente ativos. Um exemplo desse processo de identificação pode ser aqui apresentado na situação, supracitada, em que um estudante que participou das manifestações e/ou ocupações de escolas em Goiás faz referência ao movimento de São Paulo. Ele afirma que "Em São Paulo, as ocupações deram certo, o que temos a perder? Eles acreditaram. Vamos fazer isso porque acreditamos que vai dar certo" ("Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás," 2016).

Convém destacar, ainda, alguns sentidos de qualidade da educação atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesses movimentos: para os manifestantes e/ou ocupantes das escolas do estado de Goiás, uma educação de qualidade precisa ser democrática, de prioridade nacional com vistas a construção de "uma verdadeira pátria educadora que contemple a maioria da população" ("Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública," 2015). Para a secretária da SEDUCE, a qualidade se apresenta na estrutura organizacional da escola, entendida como "um lugar com segurança reforçada, boa estrutura e um espaço agradável e propício ao aprendizado" com fiscalização rotineiramente do Estado, bem como na disponibilidade de "professores e diretores integralmente disponíveis para atender às . . . necessidades" dos estudantes ("Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas," 2015).

Quanto à constituição de projetos educacionais, destacamos, conforme considerado por Lopes e Macedo (2011), o necessário reconhecimento do Outro (identificação) na constituição de

projetos educacionais. Essas autoras apontam que tal reconhecimento não deve sufocar a singularidade do Outro, o que equivaleria a objetivá-lo e eliminaria a própria possibilidade de educar. Políticas de currículo, como as propostas dos governos de Goiás e de São Paulo, aqui destacadas, tendem a regular os sujeitos definindo-lhes um lugar no mundo simbólico, “desconsiderando a pluralidade de suas identidades, renunciando a outras possibilidades de ser dos sujeitos” (Lopes & Macedo, 2011, p. 230). Parece ser a busca por esse reconhecimento que tem mobilizado (não somente) estudantes nas/para as manifestações e/ou ocupações aqui destacadas, na perspectiva de negociações frente às políticas curriculares que foram/vão se apresentando.

REFERÊNCIAS

- A ocupação das escolas em SP contada pelos próprios estudantes. (Redação em 9 de dezembro de 2015 às 16:39). Recuperado de <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/a-ocupacao-das-escolas-em-sp-contada-pelos-proprios-estudantes/>
- Contrários a novo modelo de gestão, estudantes ocupam 27 escolas em Goiás. Recuperado de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/contrarios-novo-modelo-de-gestao-estudantes-ocupam-27-escolas-em-goias>.
- Cresce ocupação de escolas em Goiás em defesa da educação pública. Recuperado de <http://www.vermelho.org.br/noticia/274565-8>.
- Laclau, Ernest & Mouffe, Chantal. (2001). *Hegemony and socialist strategy*. Londres,
- Laclau, Ernesto. (2011). *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral: Alice Casimiro e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Laclau, Ernesto. (2013). *A razão populista*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São Paulo: Três Estrelas.
- Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth. (2011). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez.
- Lopes, Alice Casimiro. (2014). No habrá paz en la política. *Debates y Combates*, 4, 1-25. (versão em português).
- Lopes, Alice Casimiro. (2013). Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 7-23). Recuperado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.
- Mainardes, J., Ferreira, M. dos S. F. & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In S. J. Ball; Mainardes, J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. São Paulo.
- Mendonça, Daniel de. (2012). Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 9, 205-228.
- Ocupação de escolas traz questionamento sobre avaliações externas. Recuperado de <http://www.tonorumo.org.br/2015/11/ocupacao-de-escolas-traz-questionamento-sobre-avaliacoes-externas/>.
- Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas (24.12.2015). Recuperado de <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1748>.
- Peters, Michael. (2000). Pós-esruturalismo e filosofia da diferença: Uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Autêntica: Belo Horizonte.