



Novo Ensino Médio e movimentos estudantis: que protagonismo juvenil queremos?

New High School and the Student Movements: what youth
protagonism do we want?

*Nueva Educación Secundaria y Movimientos Estudiantiles: ¿Qué protagonismo
juvenil buscamos?*

Marinazia Cordeiro Pinto
Marcelo José Derzi Moraes
Alice Casimiro Lopes

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre sentidos atribuídos ao significante *protagonismo juvenil*, a partir das noções: *significante flutuante* de Ernesto Laclau e *disseminação* de Jacques Derrida. Nesse intuito, fazemos uma relação com as ocupações de escolas em 2016 e com a Reforma do Ensino Médio de 2018, no que diz respeito aos Itinerários Formativos, passando pelas leis que instituem os Grêmios Estudantis e seu processo histórico. Finalizamos, refletindo sobre a possibilidade de movimento, pela disseminação de diferimentos que fraturem a hegemonia do *protagonismo juvenil*. Para tanto, propomos a defesa de uma educação que valorize a *alteridade juvenil*.

Palavras-chave: Ensino Médio; protagonismo juvenil; juventude; alteridade juvenil.

ABSTRACT

This article aims to present the of a study exploring the meanings attributed to the significant *youth protagonism*, from the notions: *floating signifier* by Ernesto Laclau and *dissemination* by Jacques Derrida. In other that, we make a relationship with school occupations in 2016 and the 2018 High School, concerning Formative Itineraries, going through the laws that Student Councils and their historical process. We finished by reflecting on the possibility of the movement, through the dissemination of deferrals that fracture the hegemony of *youth protagonism*. To do so, we propose the defense of an education that values *youthful alterity*.

Keywords: High School; youth protagonism; youth; youthful alterity.

RESUMEN

Presentamos los resultados de una investigación sobre sentidos atribuidos al significante *protagonismo juvenil*, a partir de las nociones: *significante flotante* de Laclau y *diseminación* de Derrida. Con ese fin, establecemos una relación con las tomas de escuelas de 2016 y la Reforma del Enseñanza Media de 2018, en relación con los itinerarios Formativos, abordando las leyes que instituyen los

Grêmios Estudiantis y su proceso histórico. Concluimos sobre la posibilidad de movimiento, por la diseminación de postergaciones que fracturan la hegemonía del *protagonismo juvenil*. Para ello, proponemos la defensa de una educación que valore la *alteridad juvenil*.

Palabras-clave: Educación secundaria; protagonismo juvenil; juventud; alteridad juvenil.

Introdução

Neste artigo, buscando contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio, trazemos uma reflexão sobre protagonismo juvenil, a partir de uma pesquisa mais ampla sobre as ocupações de escolas e suas relações com as políticas de currículo para o ensino médio (PINTO, 2024). Este texto tem como referência as nossas experiências como professores do nível médio de ensino, e também como pesquisadores interessados nas desconstruções derridianas e na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. Desses autores, neste texto, nos limitamos a operar com duas noções: *significante flutuante* (LACLAU, 2011) e *disseminação* (DERRIDA, 2005).

Destacamos que o discurso em defesa do protagonismo juvenil vem se disseminando mais fortemente a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente, pela Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), ainda que, com registros distintos, mais vinculados a dimensões coletivas, já estivesse circulando na educação há mais tempo. Um dos sentidos de protagonismo juvenil, que circula na educação desde meado do século XX, remetia a uma busca por transformação social e a uma preparação dos jovens para a vida política da sua comunidade e do seu país (SILVA; OLIVEIRA, 2023).

Mais recentemente, como registrado na reforma, os discursos sobre protagonismo juvenil passam a estar articulados tanto à ideia de um *empreendedorismo de si* (SILVA; OLIVEIRA, 2023) quanto à ideia de liberdade de escolha, à qual também se vincula a proposta de organização curricular por itinerários formativos. Com isso, tende a ser reforçada uma postura individualista que não aposta no diferir das singularidades, mas se sustenta na construção de metas supostas como adequadas para o indivíduo – como cidadão, trabalhador, empreendedor, sujeito social da mudança, entre tantas

possíveis significações – se inserir na sociedade.

Os itinerários formativos, como uma proposta de diversificação e individualização da trajetória escolar dos e das estudantes, com vistas a combater o fracasso e a evasão escolar, não chegam à educação brasileira com a Reforma do Ensino Médio em 2016. Eles já eram considerados uma opção para a formação dos alunos e das alunas do ensino profissionalizante desde 2010, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2010). Além dessas diretrizes, em 2012, os itinerários foram incluídos na resolução da CNE/CEB nº 2 que diz respeito às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Essa proposta de trajetória escolar individualizada, que permite aos alunos e às alunas escolherem o seu próprio caminho formativo, traz em seu arcabouço a ideia de que os alunos e as alunas devem pensar para si um projeto de futuro, tornando-os protagonistas de suas próprias vidas (LOPES, 2019).

Nesse sentido, trazemos também, neste artigo, uma reflexão sobre o sintagma *protagonismo juvenil* na proposta da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) de investir na reestruturação dos Grêmios Estudantis, logo após o fim do movimento de ocupações. Defendemos que tal proposta, se apropriando dos discursos de protagonismo juvenil, tem forte ênfase em um empreendedorismo de si e se apresenta como antagônico aos movimentos do Ocupa escolas. Argumentamos que tal movimento, que confrontou a autoridade da Secretaria no estado do Rio de Janeiro em 2016, se tornou de certa forma um fantasma a assombrar as possíveis significações da juventude que frequenta as escolas de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

Por fim, como uma possibilidade de movimento pela disseminação de diferimentos que fraturem a hegemonia do *protagonismo juvenil*, propomos a defesa de uma educação que valorize a *alteridade juvenil*, apoiados na leitura de Derrida sobre uma toda outra alteridade.

Protagonismo Juvenil – um significante flutuante

A noção *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). A relação unívoca e fixa entre significante e significado, como nos trouxe Saussure (2012), é fraturada, uma vez que é argumentado o quanto os sentidos se disseminam no incessante remetimento de significante a significante (DERRIDA, 2005). Assim, a noção de disseminação torna-se “uma produção infinita de efeitos semânticos, [que] portanto, não pode ser reconduzida a qualquer solo, a qualquer substância, fundamento ou origem” (HADDOCK-LOBO, 2008, p. 43).

Nessa perspectiva, se todo significante remete sempre a outro significante, não há um referente (realidade), um contexto (história), um sujeito (falante) ou uma teoria (razão) que possa definir uma vez por todas um significado, um conceito. Toda significação, como ilusão de estabilidade que faculty a uma comunicação e ao viver juntos (uma política), envolve negociação e acordos em dadas relações de poder. Ao reforçar tal interpretação com a noção de significante flutuante, Laclau (2011) questiona a ideia de que a política seja feita por significados inequívocos. Diferentemente, só há fluxos de diferenças, produção de sentidos que são contidos, nunca apagados, por articulações sempre precárias e provisórias.

Dessa forma, compreendemos o sintagma *protagonismo juvenil* como não tendo nenhum significado obrigatório vinculado, por exemplo, aos registros de uma racionalidade neoliberal. Se tais sentidos são assumidos como tal, se deve ao contexto político e às relações de poder que buscam fixar tal significação. É com esse enfoque que lemos, por exemplo, as palavras de Regina Souza (2009, p. 2 e 3),

Sempre vagamente definida, a expressão *protagonismo juvenil* começou a circular no discurso especialmente das organizações do terceiro setor¹ que trabalham com juventude pobre (e que compõem o chamado campo da *educação não-formal*, para certos autores *não-convencional* ou, simplesmente, *não-escolar*), em meados da década de 90. Em alguns momentos parece referir-se a método, princípio ou eixo pedagógico cuja ênfase na atividade do educando, ou do jovem a quem se dirigem as medidas socioeducativas, o deslocaria de uma posição considerada passiva, de mero beneficiário ou depositário de conhecimentos, para uma posição de participação ativa. Outras vezes, *protagonismo juvenil* parece designar não um método ou princípio pedagógico, mas certa

¹ O terceiro setor é formado por Organizações Não-governamentais (ONGs) e fazem parte do que chamamos de Educação não-formal ou não-escolar.

capacidade intrínseca ao jovem, a de ser *protagonista* – ou o *ator principal* – no desenvolvimento do país, da chamada comunidade e do seu próprio.

Concordamos, também, com a autora, dando continuidade a essa discussão, quando afirma que a imprecisão da noção de protagonismo juvenil não é um fator de debilidade do discurso. Em nossa interpretação, contudo, não se trata necessariamente de uma estratégia, caso estratégia seja lida como uma ação racional de planejar a política. Como operação discursiva, que tenta produzir um consenso nunca alcançado e sempre conflituoso, a política tem sua força pela disseminação de significantes flutuantes que favorecem a ampliação de articulações pelo movimento de esvaziamento de tais significantes.

Sob o nome protagonismo juvenil, foram articulados sentidos de discursos diversos relacionados à juventude. Juventude também é um significante flutuante na política², contudo, pela força das cronologias parece ser mais aceito como podendo ter seus sentidos limitados. Para fins estatísticos, por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) define juventude pelo critério etário, em que jovens são aqueles que têm entre 15 e 24 anos³. Em termos institucionais em nosso país, em relação ao que se entende por *juventude*, o Estatuto da Juventude⁴ (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013), define como jovem a todos com idade entre 15 e 29 anos. Nesse Estatuto, como discute Diógenes Pinheiro (2017, p. 279):

Afirma-se legalmente o paradigma do jovem como *sujeito de direitos*, que deixa de ser visto como objeto de tutela ou beneficiário das ações do Estado e passa a ser considerado como ator relevante na formulação e implementação das políticas no campo da juventude.

A despeito de todas as tentativas de poder na busca pelo fechamento de sentidos, permanece a luta política pelos sentidos políticos e pedagógicos do

² Na perspectiva discursiva com a qual operamos, todos os significantes são flutuantes, uma vez que a flutuação de sentidos e os diferimentos são constantes na linguagem. Mas nem toda flutuação se torna importante na política, ganha visibilidade ou é objeto de disputa de poder. Neste momento, por exemplo, não são destacadas as disputas pelo significante *tempo* para o ensino médio, como identificamos nas políticas de alfabetização (SOUZA, 2024).

³ <https://unric.org/pt/juventude/>

⁴ <https://www.gov.br/participamaisbrasil/estatuto-da-juventude>

que vem a ser *juventude*, bem como permanecem os diferimentos sobre esse significante. Nas palavras de Gilberto Moreira e Gustavo Oliveira (2019, p. 7):

Se há um imaginário social de “juventude” como fase de transição para a idade adulta, de maturação sexual e social, esse conceito não esgota a pluralidade de uma identidade atravessada por categorias de várias ordens. São, na verdade, “juventudes”; melhor compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico.”

Assim, não podemos definir, de forma plena, a juventude como tendo determinados atributos específicos fixos para todas as pessoas identificadas cronologicamente como jovens, sejam esses atributos os de revolucionária ou conservadora, trabalhadora ou não, nem trabalhadora nem estudante (conhecida como *nem-nem*), sintonizada ou não com o mundo em mudança, sendo tais significações fixadas a partir de lutas contextuais e relacionais. Tais flutuações tornam ainda mais flutuante a expressão *protagonismo juvenil*.

Defendemos aqui que, no contexto das políticas curriculares para o ensino médio, o protagonismo juvenil tem sido entendido como associado 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. De forma articulada a essa interpretação, é difundida, como uma característica inerente ao ser jovem, o protagonismo de sua própria história, da história do país, do seu contexto mais próximo e da sua própria vida, reduzindo tal protagonismo a ações individuais que desconsideram a incomensurabilidade da relação com o outro.

A repetição do mesmo que traz o diferente

O Novo Ensino Médio⁵ (NEM), como toda novidade, é uma reiteração, sempre suplementada, de tradições e discursos educacionais (LOPES, 2019). Muitos elementos já foram, inclusive, trazidos por outros documentos publicados como orientadores do currículo nacional no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares (OCNEM), na intertextualidade sem origem ou fim das políticas. Como toda

⁵ Medida Provisória 746/2016, posteriormente transformada em Lei 13.415, de 16 de fevereiro do 2017. As mudanças oriundas dessa Lei começaram a ter efeito no ano de 2022.

repetição do mesmo, traz o novo (MORAES, 2020a), novas traduções⁶ com novos leitores, novos ambientes, novos momentos.

Em resposta às tentativas de centralização curricular, o movimento de Ocupações trouxe como demanda, sob a qual se articularam todas as outras: “Mais democracia na escola”. As demandas das ocupações de escolas no Rio, em 2016, como toda demanda, traziam a marca da contingência, o que foi considerado uma dificuldade a mais para o governo do Estado lidar com elas⁷. No lugar de uma pauta com elementos comuns a todas as ocupações, buscando representar o significado hegemônico de “Mais democracia na escola”, se dava destaque às especificidades locais. Tal característica talvez expressasse a resistência a uma política que, pela equivalência das demandas visando à hegemonia, pudesse a apagar os diferimentos contextuais.

Esse modo de operar a política reforça a conclusão de “que os movimentos políticos não têm um centro institucional de onde emana um poder capaz de determinar seus rumos” (LOPES, 2019, p. 8). Cada uma das ocupações, apesar de não totalmente desconectadas do Movimento Estudantil institucionalizado, tinha sua própria organização, assim como fazia parte do movimento uma crítica às organizações estudantis. Os ocupantes não permitiam que esses órgãos as representassem nas negociações, porque afirmavam que não precisavam deles para se legitimarem, com disseminação de um discurso contrário à representação, reverberando sentidos antipolítica representativa já disseminados nas jornadas de junho de 2013 (LOPES, 2014).

Em relação a essa postura, para além e para aquém do julgamento de tais ações como certas ou erradas, assim como não trazendo aqui o quanto a representatividade, de uma forma ou de outra, é parte do processo político (Laclau, 2011), destacamos o protagonismo dos jovens nas ocupações. Esses ocupantes trouxeram para si a execução de atividades as mais diversas, seja

⁶ Entendemos *tradução*, a partir de Derrida (2000; 2006), como uma tarefa relevante e impossível que abrange não só traduções entre línguas diferentes como dentro de uma mesma língua. Traduzir é uma atividade que não depende da intencionalidade; faz parte do ser leitor ou ouvinte o traduzir sempre, no sentido de que os sentidos não são contidos por uma origem. “[...] a necessidade e a impossibilidade da tradução, a dívida inflexível e impagável [...]. Toda tradução, por vocação “relevante”, ao mesmo tempo reforça, eleva e redime o original por uma operação que transforma e guarda ainda o luto pela origem, tarefa possível/impossível imposta ao tradutor”. (DERRIDA, 2000)

⁷ https://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/29/politica/1461955632_442061.html

administrando, limpando, lavando, cozinhando, cantando, discursando e tantas outras atividades não usuais para estudantes de nível médio nas escolas.

Com o fim da ocupação, em um entendimento de educação como meio de “controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 3), parece que muitos entenderam que havia necessidade de controlar toda essa energia dos jovens, por meio de algum tipo de organização. Com esse objetivo, a SEEDUC enviou um ofício a todas as direções escolares, determinando o cumprimento da Resolução 1294/86 (Grêmios Estudantis). Por essa resolução, as direções são obrigadas a definir espaços para o funcionamento administrativo dos grêmios, assim como permitir que representantes dos grêmios possam ir às salas conversar com as turmas.

As Coordenadorias Regionais, nesse processo, por meio de gestores provisórios, em muitas unidades que haviam sido ocupadas, buscaram ações que tivessem uma ênfase nas individualidades, tais como disponibilizar vagas para o programa do Jovem Aprendiz⁸. Essa possibilidade era discutida com os grêmios e divulgadas também por eles nas escolas. Os gestores, por sua vez, elaboraram um plano de ação⁹ com atividades que apregoavam uma crença na possibilidade do consenso, por meio do diálogo pacífico. Defendemos aqui que esse posicionamento, de uma certa forma, foi incorporado pela SEEDUCRJ em sua proposta de reestruturação dos grêmios nas escolas.

Grêmios Estudantis: a voz dos estudantes?

Os grêmios estudantis, desde a segunda metade do século XX, constituem-se como órgãos representativos dos estudantes secundaristas (CHAGAS, 2009). Devido à idade com que a maior parte dos alunos cursa o Ensino Médio, pensar grêmios estudantis tem sido necessariamente pensar a juventude estudante.

No período da ditadura no Brasil (1964-1985), os grêmios estudantis foram proibidos. Instituíram-se, nesse período, organizações denominadas centros cívicos, com o objetivo de trabalhar junto às direções das escolas com

⁸ Forma de jovens entre 14 e 24 anos, criada em 2000, com o objetivo de estimular o primeiro emprego e a formação profissional.

⁹ Esse plano de ação está arquivado nas Coordenações Pedagógicas das escolas que haviam sido ocupadas, na pasta dos documentos referentes a 2016.

vistas a fiscalizar e disciplinar as ações dos estudantes. Como toda prática política, tais centros envolveram tanto aceitação da norma como transgressão (GONÇALVES; GUILHERME; HENRIQUES, 2020).

Passada a ditadura, foi iniciado um processo de reestruturar os grêmios estudantis, associado às lutas pela democratização. Leis¹⁰ foram escritas para que as escolas incentivassem a organização dessa entidade em todas as unidades. No entanto, na legislação, ao mesmo tempo que os grêmios são descritos como representativos da voz dos estudantes, suas finalidades recebem uma forte ênfase em organização de atividades culturais e recreativas e auxílio à direção das unidades escolares (CHAGAS, 2009). Não aparece, na legislação dos grêmios, atividades do tipo: ter assento no conselho escolar, participar do planejamento da escola, levar para gestores e professores aquilo que o corpo discente tem como demandas na escola e na região de que a escola faz parte, usuais em associações do gênero.

Conectado à questão do protagonismo juvenil e a esse entendimento corrente do grêmio como uma organização a serviço dos gestores, reportamos como não sendo por acaso o movimento de *fortalecimento* e reestruturação dos grêmios estudantis nas escolas públicas do país ainda no ano das ocupações. Assim que se deu o processo de desocupação, em algumas escolas do Rio de Janeiro, tendo sido afastados os então gestores, essas unidades passaram a ser geridas pelas Coordenadorias Regionais de Educação. Essas coordenadorias, por sua vez, não podendo se fazer presente em todas as escolas que passaram pelo processo de ocupação, viabilizaram essa gestão por meio da atuação de gestores de escolas que não foram ocupadas. Esses gestores passaram a responder pelas diversas áreas das escolas em um clima de boa convivência com os alunos da ocupação, buscando atender suas demandas. Estabeleceram-se ações visando o fortalecimento das relações humanas, buscando-se um clima de harmonia e boa convivência entre os discentes e docentes, ainda muito divididos entre apoiadores e não apoiadores do movimento de ocupação. A ideia era que todos ajudassem a definir direitos e deveres dos alunos. Além disso, planejaram-se atividades recreativas como jogos e filmes sobre a temática da

¹⁰ Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.

violência, do desrespeito, da discriminação, do bullying e outras nesse campo semântico. Todo esse planejamento deveria ser levado a efeito pelos grêmios das escolas nos horários vagos das turmas.

Importante destacar que muitas ocupações foram desencadeadas por assembleias de alunos cuja iniciativa de convocação se deu pelos grêmios das escolas. Na pauta das Ocupações, constava a demanda de “livre organização dos grêmios”¹¹. Ao fim das ocupações, a SEEDUC-RJ determinou que os regimentos dos grêmios fossem atualizados e se estabelecesse um calendário para eleição de suas diretorias. Reconhecemos, nesse processo, um movimento da Secretaria em direção a atender demandas da ocupação, em responder a um conflito político. Essa ação parece indicar a preocupação em evitar um possível retorno das ocupações no Estado, ainda que de forma diferente da autonomia proposta pela pauta das ocupações.

Esse processo se deu logo após a desocupação das escolas, momento em que os alunos ainda viviam o processo de se desvestirem da ocupação e algumas escolas estavam sendo administradas por gestores provisórios. A efetivação dessas diretrizes, no dia a dia do grêmio, foi sendo traduzida, uma vez que nenhuma ferramenta de controle tem seus objetivos e sentidos passíveis de alcançarem plenitude. “A questão estaria na libertação do sentido de cada um daqueles “nomes” frente aos acontecimentos-encontros, fazendo as percepções escaparem da subordinação diante da ideia de correto e original” (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 140), ideias essas tão reiteradas no processo de reestruturação dos grêmios estudantis.

Embora não neguemos os aspectos positivos das propostas, queremos fraturar os discursos de consenso e harmonia coletiva em jogo. Em uma sociedade em que o desempenho é a maior medida de valor e os indivíduos estão isolados, tornam-se improváveis e fragilizadas as ações comuns. A construção de um nós ou um *nóix*¹² (MORAES, 2020b) é enfraquecida por essa valorização do empreendedorismo de si que pode estar conectada a uma

¹¹ <https://defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2727-Ocupacao-nas-escolas-Defensoria-firma-seis-termos-de-compromisso>

¹² Essa noção de “nóix” diz respeito à marca de um lugar e de um sotaque carioca, dando relevância à indefinição de quem somos ou quanto somos *nóix* e, ao mesmo tempo, conectando esse *nóix* a pessoas com característica de fala e vivências que lhe são comuns (MORAES, 2020b).

perspectiva neoliberal de sociedade. Nesse ambiente de seres humanos entendidos como capital, o que se tem é a compreensão de que tudo – seres humanos, natureza, animais – tem como fim último a produção de energia (MBEMBE, 2022). O ser humano é um todo soberano de si e produtor de energia, “un capital humano indisociable de quien lo posee, trabajador y capital son una y la misma cosa” (VILLAR, 2022, p. 2).

Apesar de trazer, em seus manifestos, uma negação da “inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social” (MOUFFE, 2015, p. 4), esse movimento do empreendedorismo de si, em lugar de entender a sociedade, mormente a sociedade democrática, como lugar conflituoso, institui uma forma de governo que incentiva a disputa quase que corpo a corpo entre as pessoas na sociedade. Segundo Adriano Negrís (2020, p. 58), trata-se da “transformação da sociedade em mercado, e o regime concorrencial que a acompanha, mistura toda a heterogeneidade que nela existe para colocá-la em um estado constante de tensão, refletido através da lógica concorrencial”.

Tem-se, então, uma governamentalidade que impõe uma individualização e uma concorrência constante entre as pessoas, em que tem lugar uma economia do sobreviver. Simultaneamente, há remetimentos às noções de psicologia positiva (DAMON, 2009) e suas tentativas de constituir práticas para excluir o conflito e os movimentos de contestação. Isso porque “a precariedade compartilhada é condição para a vulnerabilidade induzida, enfrentá-la não depende de cada um de nós se afirmar como sujeito livre e autônomo, nas bases do indivíduo” (MACEDO; RANNIERY, 2023, p. 39). A ideia, nessa psicologia positiva, parece ser incutir nos alunos e alunas que, se eles/elas tiverem um projeto de futuro pessoal e se esforçarem por realizá-lo, existem soluções para todas as dificuldades. Tais projetos e soluções não têm foco na comunidade da diferença (SISCAR, 2011) e sim, na trajetória individual e diferenciada de cada aluno.

Apregoava-se, no pós-ocupação, uma paz, uma ausência de dor e de conflitos, que deveria se estabelecer nas relações dentro da escola. Segundo Chantal Mouffe (2015, p. 3), em seu livro *Sobre o Político*, nessa perspectiva “pós-política”,

Fala-se muito hoje em “diálogo” e “deliberação”, mas qual o significado de tais palavras no campo político se não existe nenhuma escolha real ao nosso alcance e se os participantes

do debate não são capazes de decidir entre alternativas claramente diferenciadas?

Importante pensar que, quando as pessoas são impelidas à conformidade e ao consenso como algo sempre positivo, o político perde toda vitalidade e o resultado frequentemente não é paz, mas a repressão passível de ser sintomatizada em violência no futuro. A ideia que não tem o potencial de ser levada a efeito é a de conter as relações agonistas, visando à tranquilidade do sistema. Desconsidera-se que reprimir os antagonismos, além de inexequível, não fortalece a democracia. Para Chantal Mouffe (2015, p. 29), a democracia não pode prescindir do confronto agonístico, que inclui dar visibilidade aos antagonismos. Dessa forma, “para funcionar, a democracia exige que haja um choque entre posições políticas democráticas legítimas” e “não uma política cuja complexidade e ambiguidade podem ser convenientemente eliminadas” (HALL, 2003, p. 105).

Existirão sempre na sociedade maneiras diferentes de entender as questões, constituindo antagonismos e “formas políticas de identificação que girem em torno de posições democráticas claramente diferenciadas” (MOUFFE, 2015, p. 72). Importante não perder de vista que “não existe consenso sem exclusão” (IDEM). A hegemonia de um determinado posicionamento, de uma determinada visão se dá em função das relações de poder. Porém, “nenhuma política radical pode existir sem desafiar as relações de poder vigentes, o que exige definir o adversário” (IDEM, p. 49). Incentivar o individualismo e agir como se as tensões pudessem não existir é estabelecer um clima artificial de conciliação, é tentar descartar o aspecto aporético de toda negociação, no sentido de que as negociações nunca chegam a um lugar definitivo e permanente (DERRIDA, 2009, p. 117).

A noção derridiana de *democracia por vir*, por sua vez, desconstrói a crença em uma democracia plena. Ela não contém em sua semântica nenhuma iminência e também “não anuncia nada” (IDEM, p. 174). Diz respeito, a uma democracia que nunca se presentificará, mas que exige de nós um *fazer* contínuo por sua presentificação im-possível (MORAES, 2020a). Nesse sentido, queremos pensar o quanto a aparente possibilidade de uma *democracia* do consenso e da uniformização se apresenta nos documentos da

educação no Brasil, mormente na Reforma do Ensino Médio e suas implicações.

Reformas: tentativas de controle na educação

Na educação formal, nos nossos dias, não se tem apenas a busca pelo controle dos resultados da escola; esse controle inclui, em uma perspectiva neoliberal, uma governamentalidade que busca levar os alunos e alunas também acompanhem o seu progresso individual, na composição do que se entende por uma boa escola (BALL, 2016). Sendo assim, a Reforma, como parte desse discurso mais amplo, reedita a instituição de metas uniformes e projetos identitários. Seria uma governamentalidade que, em um pensamento foucaultiano, se efetiva em “exercício de poder que consiste em conduzir condutas e em ordenar a probabilidade. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (NEGRIS, 2020, p. 52). Essa proposta inclui uma tentativa de definir as identidades dos estudantes, “uma espécie de inocência desses instrumentos de projeto e planejamento frente ao devir dos acontecimentos” (DUARTE; SANCHES; FERNANDES, 2019, p. 150). Não é possível definir, antecipadamente, os efeitos dessas ações na formação de identidades, o que faz com que sejam projetos “presos a uma ideia de tempo da previsão e planejamento, ou seja, de um tempo morto diante das visões idealizadas de presente e futuro” (IDEM).

As políticas¹³ educacionais seguem também pressupostos liberais, no sentido de que “se caracterizam por uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas” (MOUFFE, 2015, p. 9). Tais políticas dão proeminência ao econômico em detrimento de fatores relacionados à justiça e à alteridade (MORAES, 2020a, p. 141). Ao pensarmos nos itinerários formativos, entendemos com Adriano Negris (2020, p. 54) que:

a razão governamental do liberalismo não é caracterizada por uma simples garantidora de liberdades, mas sim por ser uma consumidora de liberdade. E ela é consumidora porque a liberdade individual não é dada; para que ela exista, é

¹³ Entendendo “política”, a partir de Mouffe (2015, p. 8), como sendo “o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político”.

imprescindível o gerenciamento governamental. [...] Sendo assim, a liberdade não é exercida irrestritamente, pois ela é regulada por um princípio de cálculo [...].

Apregoa-se, então, uma livre escolha e pouco se divulga o quanto essa livre escolha é condicionada a inúmeras contingências das redes de ensino e das unidades escolares, dos docentes e discentes, e mesmos das secretarias nos estados, cada qual com suas possibilidades e dificuldades.

Dessa forma, a tônica da intervenção política tende a envolver o apagamento de conflitos e da garantia de *liberdades* direcionadas. Talvez para a maioria das pessoas da comunidade escolar, a tônica do “Vamos caminhar daqui pra frente de mãos dadas, sem conflito e sem tumulto” trouxesse a proposta de uma paz bem-vinda. Talvez passasse despercebido que o que se estava deixando de lado, nessa fala, era o entendimento de que escola/sociedade é *locus* de constantes negociações e conflitos por lutas de sentidos e modos de viver.

Com o foco em esvaziar a radicalidade de movimentos de luta coletiva, as conversas, também no pós-ocupações, giravam em torno de uma semântica liberal, que, segundo Mouffe (2015, p. 9), é

incapaz de compreender de maneira adequada a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta; conflitos para os quais jamais poderá haver qualquer solução racional. A típica interpretação liberal do pluralismo é que vivemos num mundo em que existe, de fato, um grande número de pontos de vista e de valores, e que, devido às limitações empíricas, eles nunca poderão ser adotados em conjunto, mas que, ao serem reunidos, constituem um conjunto harmonioso e não conflitante. É por essa razão que esse tipo de liberalismo precisa negar o político em sua dimensão antagonística.

Sendo assim, no afã de apagar a dimensão antagonística, não se destaca o quanto os alunos e alunas foram e são capazes de realizar, nem o quanto eles e elas são capazes de se organizar, não se destaca a dimensão agonística do político (Mouffe, 2015). Parece haver certo medo da potencial mudança que eles e elas são capazes de trazer para o dia a dia da escola; uma visão apenas negativa da ação dos alunos e das alunas que precisava ser contida.

No caso das ocupações, em um primeiro momento, essa contenção, devido à força do movimento, efetivou-se no atendimento de todas as vontades

dos alunos e em cumprir parte da pauta do movimento com obras na escola e com aberturas para mais conversa, além da instituição de uma comissão eleitoral para organizar o processo de escolha dos gestores das escolas. Seguimos pensando, então, na pergunta que o título do nosso texto propôs frente a tantos (des)entendimentos sobre *protagonismo juvenil*. Que protagonismo juvenil queremos?

Alteridade Juvenil: uma possibilidade ao pensar o protagonismo

Não objetivamos trazer uma resposta para a pergunta do título, na medida em que não se trata de substituir o centro que formula a resposta, mas admitir o descentramento constante das múltiplas formas de responder à alteridade. Buscamos sim ampliar as possibilidades de reflexão sobre o *protagonismo juvenil*, entendendo que os sentidos se disseminam, fraturando a semântica hegemônica dos significantes.

Para tanto, nos inspiramos em Trotta (2023) que, talvez, em um confronto a esse movimento de exacerbamento de trajetórias entendidas apenas como individuais e, em muitos sentidos, desconectadas do outro, propôs repensar esse sintagma tão caro aos movimentos sociais da juventude *somando* a ele a noção trazida pelo sintagma *Alteridade Juvenil*. O que se parece buscar, com essa proposta, é um resgate da valorização do coletivo e das interações entre as pessoas, em um movimento contínuo do diferir em que as subjetividades se constituem mutuamente (PINTO; MORAES, 2022).

Não consideramos possível uma ação aditiva, complementar, mas consideramos que o chamado à alteridade juvenil pode vir a fraturar as perspectivas individualistas do protagonismo juvenil por meio de remetimentos à uma comunidade sem comunhão, onde o coletivo se faça por meio das articulações entre diferenças.

Nesse ponto, retomamos o termo *nóix*. Esse registro, na própria imagem acústica, traz uma *desobediência* à ortografia oficial da Língua Portuguesa, embaralhando a distinção entre fala e escrita. Relacionado a esse movimento de deslocar o instituído, trazemos também, para pensar uma alteridade juvenil, o significante *fechamento*. A ideia do *nóix* está para além de marcar um lugar, um sotaque. Esse *nóix* aponta para a perspectiva de que nunca estamos

sozinhos, mesmo que sozinhos estejamos. Estamos sempre acompanhados de outros, sejam eles pessoas, fantasmas ou memórias. É para nos referirmos a essa conjugação de seres e não-seres a que pertencemos que trazemos, em consonância com o falar das ocupações de escolas no Rio de Janeiro, o operador *fechamento*. *Fechamento* é o que possibilita a força da alteridade. *Paradoxalmente*, na gíria carioca, *fechamento* é abertura; abertura ao outro que chega, ao outro que caminha junto, na mesma escola, na mesma comunidade. O *fechamento* é uma atitude que considera a alteridade (MORAES, 2020b).

Em um mundo em que não se valoriza o *fechamento*, o que temos é um “estar por conta própria” com tudo que pode significar em uma sociedade. Pensando os efeitos de uma busca exclusiva por trajetórias pessoais, nas palavras de Tony Judt (2011, p. 126),

se apoiamos com entusiasmo a propensão de uma geração mais jovem a cuidar exclusivamente de suas próprias necessidades, então não deveremos nos surpreender com a progressiva redução do engajamento cívico no processo público de tomada de decisões.

Dessa forma, o bem comum e todas as questões relacionadas ao que se entende como “bem” e como “comum”, perdem relevância nas escolhas que as novas gerações fazem no decorrer de suas vidas em sociedade.

Em contraponto ao individualismo exacerbado, talvez possamos afirmar que a proposta de um sistema que se pretende democrático é a de considerar os antagonismos no pluralismo constitutivo do social (MOUFFE, 2015), como se tentou de uma certa forma fazer ocorrer nas ocupações. Dito de outra forma, a democracia não prescinde das relações de alteridade que se dão, muitas vezes, por relações antagônicas em uma sociedade plural.

Quando afirmamos, a partir de Derrida e Laclau, o indeterminismo, a indecidibilidade, o não cálculo, em uma desconstrução de qualquer utopia, muitos veem nessas afirmações um movimento de retirar da política a possibilidade de mobilização e de uma organização coletiva de luta. Esse entendimento talvez se dê porque não podemos ter garantias de que nossas demandas serão respondidas, de que nossas ações serão capazes de se opor ao que é hegemônico na sociedade. Então, “por que lutar”? Nesse sentido, muitos podem concluir que somente restaria, para a construção do social, a

busca individual, com fim de garantir benefícios e interesses pontuais em um momento presente. Estaríamos, então, destinados a reivindicar o atendimento de demandas que, por serem tão contextuais e pessoais, não provocariam transformações profundas na ordem social. Dessa forma, a organização de um coletivo que tenha como centro a ideia de agência perderia o seu sentido (LOPES, 2014, p. 129).

A perspectiva de uma *alteridade juvenil* não advoga tal desconsideração das lutas coletivas, tampouco desconsidera que o pessoal também é político. A proposta é questionar a pretensão de homogeneidade do social, pressuposta em muitos movimentos sociais, é conceber de outro modo a coletividade (IDEM, p. 132). Defendemos, então, que um movimento de negociações constantes tem o potencial de deslocar as hegemonias, com lutas em que as subjetividades vão se construindo em interminável subjetivação. Tais subjetividades, embora não sejam homogêneas, articulam-se em um processo de equivalência frente a um exterior que as constitui. Não dizem respeito, então, a identidades pré-existentes e sim a identificações que se processam de forma contingente na luta política, cujos projetos são apostas e não certezas. Dessa forma, a ausência de garantias em relação ao futuro, a ausência de certeza em relação a um projeto de transformação social ao qual todos se dediquem, ao contrário do que se poderia imaginar, não inviabiliza esses projetos. A formação de comunidades ou projetos políticos se dá, então, por agentes que não possuem identidades plenas (IDEM, p. 134).

Sendo assim, não afirmamos os empreendimentos individuais em desconsideração aos interesses coletivos, ou vice-versa, mesmo não podendo garantir, em uma relação de causa e consequência, as mudanças que têm vez em uma período pós-movimento coletivo. São ocasiões cujos efeitos não podem ser calculados. Quando propomos incentivar a juventude, principalmente a juventude que acessa o Ensino Médio, a uma alteridade juvenil, a ter como dimensões de suas decisões o outro pessoas, o outro natureza e todas as implicações de tais relações, fazemos isso na aposta de que noções como justiça social e democracia possam ser construídas na relação com o diferir. Talvez seja essa a única possível e precária *garantia* na política.

Considerações finais

Procuramos destacar o quanto a reestruturação dos grêmios, em uma valorização contraditória do empreendedorismo de si e das possibilidades de escolha de itinerários formativos propostos na reforma, parece ter como foco a negação do político, enquanto convivência conflituosa. Parece-nos um projeto de coletivo – formação para a vida em sociedade no futuro – no qual “o ponto de referência fundamental continua sendo o indivíduo” e “o individualismo metodológico que caracteriza o pensamento liberal impossibilita a compreensão da natureza das identidades coletivas” (MOUFFE, 2015, p. 10).

Destacamos, nesse ponto, os efeitos de uma crença na possibilidade de um ambiente sem conflitos e, dessa forma, de um ambiente sem o político. O que se propunha era a ilusão liberal da morte do político na morte dos antagonismos, desconsiderando que “nunca podemos eliminar a possibilidade do surgimento de antagonismos. Portanto, é uma ilusão acreditar no advento de uma sociedade da qual o antagonismo tivesse sido erradicado” (MOUFFE, 2015, p. 15).

Queremos afirmar que a promoção constante de um individualismo e de uma competição entre as pessoas acaba por transformar a relação com o outro em uma relação de distanciamento e estranhamento (MORAES, 2015, p. 143). Dessa forma, em vez de vivenciarmos sistemas que partem de uma ideia de solidariedade, vivenciamos sistemas em que cada um precisa se preocupar apenas consigo mesmo (NEGRIS, 2020, p. 60).

Na educação formal, por sua vez, entendemos que as leituras dos documentos curriculares são sempre sujeitas a traduções. Ainda assim, seguimos estudando esses documentos, considerando seus laços precários e híbridos com o neoliberalismo, além de propor possibilidades de ações diferentes para as escolas, outras possibilidades de leitura do que se propõe ser a lei, possibilidades que têm vez, porque discursos hegemônicos não são totalmente suturados. E visando tais possibilidades, talvez também seja preferível incentivar uma alteridade juvenil que não desconsidere os antagonismos, a incentivar um individualismo que coloca os alunos e as alunas responsáveis pela escolha de seus itinerários formativos, como se a vida que

importa estivesse apenas no futuro e o presente¹⁴ fosse apenas um momento de preparação para essa vida que ainda virá. Tal perspectiva tende a uma desconsideração e diminuição desse presente e das relações que nos constituem nele, as relações com a alteridade.

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.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

_____. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *D. O. U.*, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão*. Brasília, 2010.

CHAGAS, Marcos Rogério de Jesus. *História da organização estudantil e os grêmios na atualidade*. Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2009.

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

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.

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

_____. *A farmácia de Platão*. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

¹⁴ Não consideramos aqui a discussão filosófica sobre o tempo presente. Apenas nos referindo ao tempo que os alunos e alunas têm na escola como um tempo de vida importante para eles e elas e não apenas um tempo de preparação para um possível tempo futuro.

_____. O que é uma tradução relevante. Tradução: Olivia Niemeyer Santos. *Alfa*. São Paulo, 44 (num. esp.), 13-44, 2000.

DERRIDA, Jacques; FERRARIS, Maurizio. *O gosto do segredo*. Roma: Fim de século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2006.

DUARTE, Rovenir; SANCHES, Malu Magalhães; FERNANDES, Gabriela Correia. O acontecimento e seu fantasma: as imagens no processo de projeto de uma ocupação. *Espectros da colonização*. Org.: Dirce Eleanora Nigro Solis. Porto Alegre: UFRGS, 2019. p. 126-152.

GONÇALVES, Mauro Castilho; GUILHERME, Karina Clécia da Silva; HENRIQUES, Helder. Entre o indivíduo e o coletivo: análise dos Centros Cívicos Escolares durante a ditadura cívico-militar brasileira (1971-1985). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* Núm. 35 (gener-juny, 2020), pàg. 157-180.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Derrida e o labirinto de inscrições*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2008.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

JUDT, Tony. *O mal ronda a terra: um tratado sobre as insatisfações do presente*. Tradução: Celso Nogueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

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

LOPES, Alice Casimiro. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “Marxismo Cultural”. *Arquivos analíticos de políticas educativas – aape*. V. 27, n. 109, 16 de setembro de 2019. Disponível: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4881/2303>. Acessado em: 02/10/2023.

_____. No habrá paz en la política. *Debates y combates*. Fundación Casa del Pueblo – Tucumán/Argentina - . Nº 6, ano 4, maio de 2014. (p. 121-143).

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução. *RIE – Revista Imagens da Educação*, v. 13, n. 3, p. 26-46, jul./set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65632> . Acesso em: 15/09/2023.

MBEMBE, Achille. A era do humanismo está terminando. *Revista IHU online*. Instituto Humanitas Unisinos. 24 de janeiro de 2017. <https://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acessado em 11/11/2023.

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

_____. Becos, esquinas, ruas e marquises. In: BORGES-ROSARIO, Fabio; MORAES, Marcelo José Derzi; HADDOCK-LOBO, Rafael. (Orgs.)

Encruzilhadas filosóficas. Coleção X (Org.: Rafael Haddock-Lobo). Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020b.

_____. A força de Leci Brandão. In: LOPES, Wallace. (org.). *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

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

NEGRIS, Adriano. A política de morte na periferia da governamentalidade neoliberal. *Sapere aude*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 49-69, Jan/Jun 2020.

PINHEIRO, Diógenes. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016. Motivações e cotidiano. *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: 03/09/2023.

PINTO, Marinazia Cordeiro. *Ocupações de escolas como acontecimento: uma democracia por vir* (tese). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ, 2024.

PINTO, Marinazia Cordeiro.; MORAES, Marcelo José Derzi. Metodologia em cruzo: pensando modos de fazer currículo a partir dos encontros. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, e1139, 2023.

SISCAR, Marcos. O inferno da tradução. In: Maurício Mendonça Cardoso; Marilene Weinhardt. (Org.). *Centro, Centros: Literatura e literatura comparada em discussão*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 61-71

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista brasileira adolescência e conflitualidade*. Instituto de Psicologia da USP: 2009, p. 1-28.

SOUZA, Bárbara Rocha. *Diferentes tempos na alfabetização: reverberações nas políticas curriculares*. (tese). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ, 2024. (no prelo)

TROTTA, Leonardo. Painel temático “Ocupações, Protagonismo Juvenil e Itinerários: Escolhas Possíveis”, coordenado por Alice Casimiro Lopes, 41^a ANPEd, Manaus/AM, 2023.

VILLAR, Antonio Gómez. Crisis de la sustancialidad material del mundo y de la materialidad social de la clase obrera. *Investigadora Invitadas*. 12/2022. Disponível: www.re-visiones.net. Acessado em: 22/09/2023.

Recebido em: 01/02/2024.

Aceito em: 16/07/2024.

Marinazia Cordeiro Pinto

Doutora em Educação pelo ProPEd-UERJ, com fomento da FAPERJ e da CAPES. Linha de Pesquisa: Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura. Integrante do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura.

 marinazia@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3958926360945432>

 <http://orcid.org/0000-0001-6880-6658>

Marcelo José Derzi Moraes

Doutor em Filosofia pela UERJ. Docente Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva - PPGBIOS. Bolsista Prociência da UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos Negritudes e Transgressões Epistêmicas - Gente (CNPq).

 marcelojdmoraes@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4674563730089198>

 <http://orcid.org/0000-0003-00865314>

Alice Casimiro Lopes

Docente Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista PQ 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cientista do Nosso Estado Faperj e Procientista Faperj/UERJ.

 alicecasimirolopes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5262190522408958>

 <http://orcid.org/0000-0001-9943-9117>