

“Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile”: latinoamericanismo e integração regional nas ocupações das escolas paulistas (2015)⁶¹

Edilson da Silva Cruz⁶²

Resumo: Este artigo analisa a presença de um discurso de integração regional e latinoamericanista no movimento de ocupações de escolas ocorrido no estado de São Paulo em 2015. O movimento, a princípio, buscava barrar proposta de reorganização do ensino estadual, que acarretaria no fechamento de mais de 90 escolas. A partir da análise de um enunciado proferido em manifestações de rua que antecederam as ocupações (“Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile!”) e entendendo o movimento como acontecimento histórico e discursivo, discutimos a presença de uma matriz discursiva latinoamericanista no movimento das ocupações, a qual evoca, de modo performativo, propostas alternativas de integração regional, a partir da relação direta entre movimentos sociais em lutas antineoliberais.

Palavras-chave: Ocupações de escolas; Memória discursiva; Integração regional; Latinoamericanismo.

Resumen: Este artículo analiza la presencia de un discurso de integración regional y latinoamericanista en el movimiento de las ocupaciones de escuelas en el estado de São Paulo en 2015. El movimiento, en principio, buscaba frenar una propuesta de reorganización de la enseñanza estadual, que conllevaría el cierre de más de 90 escuelas. A partir del análisis de un enunciado utilizado en las manifestaciones callejeras que precedieron las ocupaciones (“¡Ha terminado la paz! Esto se va a volver en Chile”) y teniendo en cuenta el movimiento como acontecimiento histórico y discursivo, discutimos la presencia de una matriz discursiva latinoamericanista en el movimiento de las ocupaciones, el cual evoca, de modo performativo, propuestas alternativas de integración regional, a partir de la relación directa entre movimientos sociales en luchas antineoliberales.

Palabras-clave: Ocupaciones de escuelas, Memoria discursiva, Integración regional, Latinoamericanismo.

“somos la misma tierra, el mismo
pueblo perseguido,
la misma lucha ciñe la cintura
de nuestra América [...]”

(Pablo Neruda, Canto Geral, XLII)

“Arriba los que luchan”

(Frase de inspiração anarquista presente em escolas ocupadas)

⁶¹ Recebido em 10 de março. Aceito em 3 de julho.

⁶² Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de São Paulo - EMEF Virgílio de Mello Franco. E-mail: edilson.macarrao@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, buscamos identificar a presença da matriz discursiva latinoamericanista em lutas sociais contemporâneas, especificamente nas ocupações de escolas ocorridas no estado de São Paulo em 2015. Entendemos estas ocupações como acontecimento histórico (LE GOFF 1998) e acontecimento discursivo (PÊCHEUX 1990), capaz de atualizar uma memória discursiva e apontar, de modo performativo, para uma prática social alternativa de integração regional. Valemo-nos de alguns conceitos da Análise do Discurso, entendendo-a como uma “caixa de ferramentas” que nos oferece caminhos para “*probar hipótesis formuladas desde los propios campos interdisciplinarios*” (ARNOUX 2006: 18).

A seguir, descrevemos em linhas gerais o movimento das ocupações de escola no estado de São Paulo em 2015, suas consequências e desdobramentos, visando extrair da narrativa as condições de produção (ORLANDI 2007) do enunciado posteriormente analisado. Nas considerações finais, retomamos a discussão em torno aos aspectos discursivos aqui considerados.

1 As ocupações como acontecimento histórico e discursivo

Durante o ano de 2015, o governo do estado de São Paulo anunciou sua proposta de “reorganização do ensino” estadual, cujas ações passavam por transformar as escolas estaduais em escolas de apenas um ciclo de ensino (Fundamental 1, Fundamental II ou Ensino Médio). Isso acarretaria a transferência de mais de um milhão de estudantes e o fechamento de mais de 90 escolas em todo o estado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016). Foi contra este projeto e suas instáveis bases argumentativas que os estudantes se insurgiram, manifestando sua indignação, a princípio, através das redes sociais e no interior das escolas. Tratou-se, portanto, de uma reação contra uma política pública bem específica que, aos poucos, foi se transformando em um amplo movimento de resistência, capaz de questionar as bases nas quais se assenta o direito à educação no país.

De fato, esse movimento, conforme a narrativa de CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016), pode ser descrito em dois momentos distintos: primeiro, a construção de uma mobilização local, em escolas, bairros e redes sociais; segundo, as ocupações das escolas, permitindo uma ampla divulgação e a adesão de diferentes setores da sociedade à

reivindicação dos estudantes. O primeiro momento se iniciou com a reação dos estudantes e sua preocupação com a reorganização, pois afetaria a continuidade dos seus estudos, a rotina das famílias trabalhadoras, que dependem que todos os filhos estudem em horários e locais próximos para facilitar a dinâmica familiar, e o sentimento de pertencimento à escola. Aos poucos, a indignação das redes sociais se converteu em passeatas nos bairros, dias de paralisação nas escolas e promessas de mais lutas de reivindicação.

A participação de coletivos independentes de estudantes e a adesão de pais e familiares à causa dos estudantes foi dando corpo à necessidade de maior ousadia na luta contra a política educativa proposta pelo governo estadual. Foi assim que, em 9 de novembro de 2015, a E.E. Diadema foi ocupada, seguida pela E.E. Fernão Dias, em Pinheiros, no dia seguinte. A partir daí o movimento se espalharia rapidamente pelo estado, levando à ocupação de mais de 200 escolas em apenas um mês.

Para além das ocupações em si, chama atenção a forma como elas foram sendo realizadas: a partir das orientações de uma cartilha do coletivo “O Mal-Educado”, os estudantes aos poucos forjaram sua forma específica de vivência no interior das escolas ocupadas. Esta cartilha havia sido traduzida pelo coletivo a partir de uma publicação de estudantes argentinos, os quais basearam seus métodos na experiência chilena de ocupações, em 2006 e 2011, no que ficou conhecido como “a revolução dos pinguins” (ZIBAS 2008).

A realização de assembleias, a horizontalidade das decisões ali tomadas, a autonomia do movimento em relação a partidos políticos e outros movimentos sociais, além da presença de artistas, intelectuais, coletivos de arte e cultura no interior das escolas, um amplo calendário de atividades construído em cada escola, conforme sua realidade local, tudo isso caracterizou o movimento e garantiu o crescente apoio de parcelas cada vez maiores da sociedade.

A forma como se deram as ocupações projetou suas reivindicações para além da revogação da organização escolar. Aos poucos, a adesão de diversos movimentos sociais e parcelas significativas da sociedade fez com que a luta dos estudantes extrapolasse a simples negação de práticas e discursos governamentais nocivos a conquistas e direitos sociais (GIROUX; MCLAREN 1997: 199). De fato, a resistência se manifestou como proposição de outra escola possível, radicalmente pública e democrática. Daí em diante, a conjugação de protestos de ruas com prédios escolares tomados pelos estudantes projetaria o movimento para o coração da esfera pública paulista e brasileira, abrindo perspectivas de lutas sociais que questionavam as relações entre Estado e sociedade, sob o domínio da ideologia neoliberal.

A novidade deste inédito movimento aponta também para dinâmicas sociais bem mais amplas. Para ORTELLADO (2016: 13), as ocupações

geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca.

As características acima elencadas projetam as ocupações como um dos mais importantes movimentos de reivindicação da história recente do Brasil. Seu alcance e consequências, para além do âmbito político e educativo, ainda estão para ser melhor descritas. Prova disso é a sua permanência no ano de 2016, quando diversos estados brasileiros, em destaque o Rio de Janeiro e o Paraná, registraram processos de ocupações de mais de 1000 escolas, contra a proposta de mudanças no Ensino Médio feita pelo governo federal, e contra o desmonte de direitos trabalhistas e previdenciários (MACEDO; ESPÍNOLA; RODRIGUES 2016; TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO 2018; MORAES; XIMENES 2016; AGUIAR 2016).

Neste artigo, entendemos as ocupações ocorridas nas escolas paulistas em 2015 como um acontecimento histórico e, ao mesmo tempo, discursivo. Por acontecimento histórico entendemos “um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser lembrado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica” (LE GOFF 1998: 51). Trata-se de um acontecimento que se torna discurso, portanto, narrado a partir de escolhas feitas por determinados enunciadores em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, provoca uma profusão de narrativas, a partir de diferentes pontos de vista e constitui-se como uma referência importante na análise das relações sociais em determinado tempo e lugar.

Por acontecimento discursivo consideramos “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX 1990: 17), isto é, determinados enunciados que mobilizam discursos anteriores (interdiscurso) em uma determinada formação discursiva e, ao trazê-los à tona, constroem novas formas de dizer o já dito, lembrando-o, atualizando-o e

ressignificando-o. A tensão própria deste ponto de encontro é o que nos permite encontrar fissuras capazes de fazer emergir o histórico do discurso e o discurso como acontecimento histórico, imerso em um contexto social, carregado de discursos anteriores e projetando outros discursos posteriores em diálogo com este.

Sendo as ocupações um acontecimento discursivo, podemos tomar qualquer enunciado que a elas faça referência como ponto de partida para uma análise sobre seus limites, fissuras e significados. Nesse sentido, analisaremos um enunciado que, ao remeter em sua materialidade a elementos que evocam um espaço de enunciação que abrange o Brasil e países vizinhos, se encontra na confluência entre discursos anteriores que construíram uma ideia de unidade latino-americana, ao mesmo tempo em que os atualiza e projeta diferentes possibilidades posteriores.

Entendemos o discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH 2001), ou seja, ao mesmo tempo em que atualiza uma memória discursiva dentro de determinada formação discursiva, também atua sobre a vida social, podendo modificá-la ou contribuir para sua manutenção. No caso do enunciado em questão, buscaremos dissecar sua constituição linguístico-discursiva a partir da evocação de uma memória que o associa intertextualmente a uma matriz discursiva latinoamericanista, tal qual descrita por ARNOUX (2008), visando a entender as representações sociais em jogo, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de integração regional inscritas nessa prática social, as quais são materializadas como política pré-figurativa (ORTELLADO 2016).

2 “Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile!”⁶³

Tomaremos o enunciado que dá título a esta sessão como objeto de análise para buscar compreender melhor as relações discursivas e sociais evocadas no movimento das ocupações: “Acabou a paz! Isso daqui vai virar o Chile!”. Trata-se de um enunciado proferido como palavra de ordem em protestos de rua que precederam e sucederam as ocupações das escolas. Seu lugar de enunciação, portanto, são as ruas e avenidas tomadas pelos estudantes em atos políticos. No entanto, como veremos, nossa escolha por entender as ocupações como um acontecimento discursivo faz com que esse lugar possa ser interpretado de modo mais abrangente. Dito isso, vamos à análise.

⁶³ Título também de um documentário a respeito do movimento. <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw> (09/03/2019).

O primeiro sintagma da oração, “acabou a paz”, retrata uma situação de ruptura: chegou ao fim um estado de coisas ou um momento de tranquilidade, concórdia, ausência de conflito e instaurou-se uma situação na qual emerge um tipo de ação direta que provoca e realiza essa ruptura. No contexto da ocupação das escolas em 2015, interpretamos a referência do enunciado como sendo o posicionamento dos estudantes diante da “reorganização escolar” e seus efeitos. A ruptura se dá com um estado de apatia, inércia, aparente conciliação, que antecede o enunciado e projeta a possibilidade de outras ações como consequência do enunciado. Os métodos diretos utilizados pelos estudantes, ao ocupar as escolas, traduzem uma possibilidade de interpretação para estas ações. Do ponto de vista discursivo, trata-se de um enunciado performativo que realiza aquilo a que se propõe: a ruptura com a apatia anunciada se realiza no próprio ato de enunciá-la. É interessante notar que a ausência explícita do sujeito na oração permite que esta função sintática seja atribuída a diferentes grupos de agentes, como veremos.

No sintagma seguinte, “isso (d) aqui vai virar o Chile!”, há duas referências de lugar: “isso (d) aqui” e “Chile”, conectados pela perífrase verbal “vai virar”, que indica um movimento de mudança de estado ou direção na qual um dos lugares tende a se transformar em outro lugar. Há movimentos de sentido contraditórios produzidos por esta construção linguística que indicam uma tensão identitária e uma fissura na representação de um sujeito em seu lugar de enunciação.

A primeira referência de lugar, “isso (d) aqui”, se constrói a partir do uso do pronome demonstrativo “isso”, e o advérbio de lugar “aqui”, por vezes acrescido da preposição “de”. “Isso” e “(d) aqui” constroem uma relação dêitica na frase, ou seja, remetem ao contexto de enunciação, logo, às condições de produção do enunciado, e não podem ser entendidos sem essa remissão. Além disso, seu uso instaura, ao provocar um efeito de indeterminação que só se resolve pelo contexto, uma relação de proximidade e distanciamento para com este objeto ou lugar que não é nomeado: proximidade, se levamos em conta que o pronome demonstrativo “isso”, associado a um lugar, nas gramáticas tradicionais, se relaciona com “o que está perto da pessoa a quem se fala” (CUNHA; CINTRA 2007: 330); distanciamento, se consideramos que um dos seus usos dicionarizados indica “lugar, pessoa ou coisa tratada com reprovação, desprezo” (CALDAS AULETE)⁶⁴. O mesmo pode-se dizer do advérbio de lugar “aqui”: também de uso dêitico, se refere ao lugar de onde se fala ou ao próprio momento de fala, denotando a relação de proximidade para com o enunciador; ao mesmo tempo, sua

⁶⁴ <http://www.aulete.com.br/isso>. (09/03/2019).

junção à preposição “de” instaura uma relação de posse entre objeto, coisa ou pessoa indicado pelo demonstrativo *isso* e seu pertencimento ao lugar de onde se enuncia.

Há, portanto, na expressão “isto (d) aqui” uma matriz de significados em torno às noções de **proximidade**, **distanciamento** e **pertencimento**, cuja interpretação, nas fissuras deixadas pelo discurso, se torna possível ao associá-las às condições de enunciação do enunciado. Ao nos referir a uma “palavra de ordem”, entoada pelos estudantes secundaristas durante manifestações de rua que fizeram parte de seu movimento de mobilização, “isso (d) aqui” pode ser associado a três referências espaciais distintas: a(s) escola(s), as ruas e o Brasil. Cada uma dessas referências indica sentidos que ampliam a visão que podemos estabelecer desse enunciado, levando-nos a pensar sobre as práticas sociais que o envolvem e a memória discursiva que ele atualiza. Vale lembrar que a interpretação da referência dêitica com estes três espaços distintos se deve à nossa escolha por pensar as ocupações como um acontecimento que produz um conjunto de enunciados. Dessa forma, para além do contexto imediato de produção e das condições de produção em sentido estrito dos enunciados (ORLANDI 2007), a palavra de ordem proferida entra em relação com toda a produção discursiva que emerge das ocupações em seus diferentes momentos, antes e depois da tomada dos prédios escolares pelos estudantes. Assim sendo, passemos à interpretação desses lugares.

Ao interpretar “isso (d) aqui” como uma referência às escolas, identificamos que elas são construídas como um objeto/lugar próximo, que estabelece, contraditoriamente, relações de pertencimento e de repulsa. De fato, trata-se de uma agência de socialização utilizada pelos estudantes e defendida por eles, diante da possibilidade de fechamento ou de mudanças abruptas na sua forma de organização. É um lugar que evoca identidade, pertencimento a um grupo, a um bairro, a uma rede de socialização que corre o risco de ser desativada. JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016: 7) sintetizam a relação dos estudantes com este lugar da seguinte forma:

Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais. Esse apego se mostrou presente tanto nas escolas com melhores condições quanto nas escolas mais precarizadas. Independente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas.

Ao mesmo tempo, trata-se de um lugar precário, mal atendido pelo poder público, sem infraestrutura, marcado por relações de poder assimétricas, a partir de uma organização que

impede o aproveitamento de todas as suas potencialidades, como lemos nos depoimentos dos estudantes abaixo, recolhidos por JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016):

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola, mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...]

Estudamos em situação precária, no jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano. [...]

Nas condições em que as escolas estaduais se encontram, não é possível fazer uma reorganização em algo que não está organizado.

Assim, os traços semânticos presentes na expressão dêitica remetem a esse contexto de pertencimento e negação, que marca a construção das próprias identidades juvenis em sua relação com as instituições escolares em que estudam. Em se tratando de um lugar que desperta estes sentidos tão contraditórios, emerge do enunciado a possibilidade de sua transformação, como veremos mais adiante.

De outra perspectiva, o “isso (d) aqui” referenciado na palavra de ordem pode se relacionar com um espaço mais amplo, a rua, onde ocorriam protestos e atos públicos, visando fortalecer o movimento de ocupações. De fato, este é o lugar da enunciação mais direto. Para além de sua dimensão espacial, no entanto, a rua ou as ruas representam, no contexto das sociedades democráticas, o espaço público, lugar onde todos podem tomar a palavra, enunciar, protestar, propor formas alternativas de sociabilidade. Trata-se de um lugar próximo, de onde se fala, espaço social onde moram, estudam, convivem os estudantes, professores, pais etc. Também um lugar que evoca distanciamento e precariedade: é onde os jovens convivem com toda espécie de vulnerabilidade, manifestas nos índices de violência, na atuação letal da polícia, que vitima sobretudo jovens e negros em regiões periféricas, na existência de discriminações históricas etc. Não é o lugar por que anseiam os estudantes, por isso o desprezam. Ao dizer que “acabou a paz”, os estudantes evocam a possibilidade de que este lugar, seus moradores, os grupos sociais atingidos pelas políticas estaduais, saiam da inércia e da apatia e se posicionem diante da situação concreta em que se encontra a educação estadual, projetando uma necessidade de transformação desse espaço público. A reivindicação dos estudantes, ao acontecer no espaço que remete à esfera pública, começa a sair do âmbito restrito da negação de uma única política pública para a recusa de um modo de sociabilidade dominante no contexto social mais amplo.

Por fim, há a possibilidade de que “isso (d) aqui” seja associado a um território maior, o próprio território brasileiro, em contraposição a outro território nacional, o Chile. Sendo

“isso (d) aqui” uma referência espacial a ser modificada (“vai virar”), tornando algo que é representado pela referência a um outro território nacional, o Chile, faz sentido que este lugar indeterminado seja, por sua vez, outro território nacional, o Brasil. Da mesma forma, o Brasil seria esse espaço que evoca um sentimento de nacionalidade, logo, de proximidade, pertencimento, pois é o país de origem e de vivência e socialização dos estudantes. Ao mesmo tempo, também é um lugar que evoca distanciamento e desprezo, devido às históricas desigualdades que marcam a relação entre Estado e sociedade no país. Esse sentimento de desprezo evoca também o conhecido complexo de vira-latas, isto é, aquela “inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES 1993). Ao interpretar “isso (d) aqui” como sendo o Brasil, mais uma vez o enunciado se expande e, como um todo, passa a não apenas agregar reivindicações em torno à negação de uma política pública ou um modo de socialização específico, mas adentra as relações Estado e sociedade no Brasil, projetando também uma crítica e uma proposta de ruptura.

Com efeito, o movimento de negação desse lugar referenciado deitivamente (escola, espaço público, país) remete a uma busca por transformação, para que se torne outro lugar, ou um lugar diferente. Por isso, o fim da paz anunciada impõe que este espaço, ao mesmo tempo próximo e distante, fonte de relações afetivas e de sentimento de desprezo e repulsa, deve se transformar a partir da intensificação de um conflito latente. E qual seria essa transformação? “Isso daqui vai virar o Chile”. É esta a expressão que sintetiza a proposta política das ocupações, em seus sentidos mais restritos e mais abrangentes. Novamente, para sua interpretação, importa colocar em relação a referência espacial “Chile”, não mais uma referência dêitica, mas anafórica, isto é, que remete a algo construído no mundo para além da realidade discursiva, com os três possíveis lugares evocados, os quais fazem emergir dessa referência uma memória discursiva que revela o lugar de relações entre Brasil e Chile, Brasil e América Latina, como veremos.

Sendo “isso (d) aqui” as escolas ocupadas pelos estudantes contra o projeto de reorganização escolar, transformá-las no Chile remete às formas de luta empregadas. De fato, a inspiração do movimento, como já dissemos, veio das lutas estudantis chilenas, sobretudo os grandes protestos acontecidos por lá entre 2006 e 2011 (ZIBAS 2008; FLEET 2011). Conhecida como “revolução dos pinguins”, a mobilização estudantil se iniciou a partir de reivindicações pontuais, relacionadas à necessidade de garantir infraestrutura adequada nas escolas, transporte gratuito aos estudantes, merenda escolar etc. (ZIBAS 2008: 202-203), até alcançar repercussão nacional, chegando a propor a revogação de normativas legais que impunham um modelo de privatização na educação, em vigor no país desde a época da

ditadura de Augusto Pinochet. Em 2011, nova onda de mobilização ainda mais massiva utilizou como método a ocupação de escolas e universidades por seus estudantes, além de atos de rua que envolveram amplos setores da sociedade. Ao referir-se ao Chile, o enunciado em questão remete à memória dessas lutas e desses métodos de disputa política e social que serão ou estão sendo utilizados pelo movimento secundarista paulista.

Se “isso (d) aqui” é a rua, símbolo da esfera pública, a ideia de converter-se em um Chile, novamente, remete à revolução dos pinguins, fazendo com que a proposta dos secundaristas envolva a projeção das mobilizações estudantis para além do ambiente escolar, estendendo a ruptura (“acabou a paz”) para a rua, para o espaço público, atingindo setores sociais mais amplos. De fato, em 2006 e 2011, o movimento chileno, que começou com pequenos atos localizados chamados por organizações estudantis e sindicais, ganhou ampla repercussão e apoio de diversos setores da sociedade. As mobilizações de rua chegaram a atrair cerca de 1 milhão de pessoas, muitas das quais foram violentamente reprimidas pela polícia. Projetar em São Paulo algo como aconteceu no Chile evoca a memória dessas manifestações, ampliando o alcance das reivindicações dos estudantes para um contexto social mais amplo, o que acarretaria a mobilização de uma esfera pública que sirva de apoio ao movimento estudantil e, de certa forma, acorde de um estado de apatia.

Por fim, interpretando a expressão “isso (d) aqui” como sendo o Brasil, constrói-se sua oposição em relação ao Chile, o que aponta questões interessantes. Em primeiro lugar, consideramos a posição ambígua que o Chile ocupa no imaginário sul-americano e latinoamericanista. Trata-se de um país que evoca figuras como Salvador Allende, presidente eleito em 1970 e deposto por um golpe militar em 11 de setembro de 1974, tendo liderado um modelo que ficou conhecido como “experiência chilena”, isto é, uma experiência histórica de construção de uma alternativa socialista a partir de uma vitória eleitoral e do aprofundamento da democracia (AGGIO 2008: 78). Também evoca a figura do poeta Pablo Neruda, conhecido como “poeta del pueblo”, engajado nas lutas sociais e comprometido com um ideário de integração latino-americana. Por outro lado, o Chile também é o país do golpe de 1974, que derrubou Allende e alçou ao poder o General Augusto Pinochet, o qual implementou a primeira experiência neoliberal da América Latina. Pinochet é um dos símbolos de autoritarismo presentes em nosso imaginário social e educativo, em formulações cristalizadas como “sai o Piaget e entra o Pinochet”, cujo significado remete ao uso de métodos autoritários na educação. Ou seja, o Chile evoca dois pioneirismos, um socialista/democrático e outro autoritário/neoliberal, que se aproximam e se repelem mutuamente; um imaginário de lutas sociais e experiência de poder popular, e outro de autoritarismo e repressão.

As situações de produção do enunciado que estamos analisando nos permitem trazer para o centro o primeiro dos significados associados ao país, aquele que evoca reivindicação e luta social. O imaginário neoliberal está pressuposto negativamente no próprio objetivo do movimento secundarista: barrar o projeto de reorganização escolar cuja origem é a política de cortes de gastos públicos, praticada pelo governo do estado de São Paulo. Transformar-se no Chile, portanto, tem a ver com o estabelecimento de lutas sociais que indiquem caminhos de aprofundamento da democracia a partir de movimentos sociais autônomos, capazes de interferir nas relações desiguais historicamente estabelecidas entre Estado e sociedade.

Com efeito, considerando as formas possíveis de interpretação do enunciado analisado, chegamos à seguinte síntese:

- 1º significado possível: diante da política de “reorganização escolar”, os estudantes rompem a conciliação e utilizam métodos diretos de luta social, inspirados no movimento estudantil chileno (2006-2011); seu objetivo é barrar a reorganização escolar, defender as escolas contra o fechamento e reivindicar políticas que as tornem espaços efetivos de vivência democrática, já que a situação atual evidencia seu sucateamento e desprezo por parte do governo estadual;
- 2º significado possível: diante da forma autoritária como o governo do estado vem tocando o projeto de reorganização escolar, a atingir milhares de estudantes, famílias etc., uma ruptura ocorre no nível das relações sociais mais amplas: setores antes apáticos, inertes, dessa esfera pública, rompem uma conciliação e se movimentam para questionar as políticas educativas, projetando a massificação das lutas estudantis, capazes de mobilizar forças, barrar projetos e impor alternativas, como aconteceu no Chile, em 2006 e 2011;
- 3º significado possível: a proposta de ruptura evocada pela mobilização estudantil atinge o nível das relações entre Estado e sociedade no Brasil, de modo que os estudantes projetam uma luta social que tem como norte a transformação dessas relações, instaurando a possibilidade de novos modos de organização social, pautados na luta por direitos, a partir de movimentos organizados; o norte utópico do movimento é um empoderamento que permita romper com um complexo de vira-latas e garantir à cidadania organizada experiências populares de poder, a exemplo do que já aconteceu no Chile.

Há, portanto, inscritas na materialidade do enunciado, não apenas claras remissões às suas condições de produção, como também, para além dele, um interdiscurso que aciona uma

memória discursiva muito peculiar. Sendo o interdiscurso o elemento que articula diversas formações discursivas, enxergamos no enunciado aqui analisado a presença de uma memória que remete a uma matriz discursiva latinoamericanista, atualizando-a em seus traços fundamentais.

3 Latinoamericanismo e integração regional: atualidade e memória

Elvira ARNOUX (2008), ao analisar o discurso do presidente venezuelano Hugo Chávez, retoma o que em trabalhos anteriores ela mesma havia definido como uma matriz discursiva latinoamericanista. Por matriz discursiva, ARNOUX (2008:42) define “*un espacio de regularidades generador de discursividad como a un molde que permite dar forma discursiva a datos diversos e, incluso, funcionar como grilla interpretativa de lo social*”. Assim, a matriz latinoamericanista é um espaço de regularidades que toma como base a ideia recorrente da necessidade de unidade entre os países da América Latina. Sua origem remonta ao período da independência, no século XIX, e nos momentos que a ela se seguiram, de organização dos primeiros estados-nacionais hispano-americanos (ARNOUX 2008: 31). Filia-se à corrente dos grandes relatos da modernidade, isto é, um conjunto de formações ideológicas que marcam a modernidade como projeto de interpretação do passado, superação do presente e projeção utópica de um porvir totalmente novo (ANGENOT 2003 apud ARNOUX 2008). O dispositivo da matriz, segundo ARNOUX (2008: 42) “*mayoritariamente argumentativo*”, articula componentes específicos que “*suministran los argumentos destinados a convencer respecto a la necesidad política de la unidad*”. Apesar do tipo textual argumentativo dominante, essa matriz foi se consolidando ao longo dos séculos XIX e XX em diversos campos de produção cultural e prática social.

Nos textos que tomou como base para descrever essa matriz, Arnoux identificou alguns componentes principais deste discurso. O que desencadeia a argumentação é a **ameaça militar e econômica externa**, representada pelas forças imperialistas, contra as quais é necessário agir com urgência. Em seguida, há um **componente pragmático**, ou seja, a descrição de determinadas medidas em diversos campos (econômico, jurídico, político, educativo etc.) para concretizar a unidade natural dos países latino-americanos sob o signo da república e da democracia. Depois, vem uma **revisão histórica** sobre as tentativas anteriores de unidade que não deram certo, nas quais prevalece um tom comemorativo e uma crítica aos governos que dê conta de explicar os fracassos. Por fim, evidencia-se um **contraste** com a

situação europeia, a partir da crítica às alianças com os países do Velho Mundo na luta independentista. Prevalece, em geral, um **tom épico nos discursos**, próprios dos grandes relatos da modernidade. Ao fim e ao cabo, fazem emergir a figura enunciativa do militante e intelectual crítico, porta-voz e formador do povo (ARNOUX 2008: 42-60).

Ao associar a matriz discursiva com o discurso dos estudantes nas ocupações das escolas paulistas de 2015, pretendemos tão somente identificar, nas fissuras abertas pela materialidade do enunciado que analisamos, as possibilidades de mobilização, questionamento e atualização de uma memória discursiva que opera no interdiscurso. Por memória discursiva, entendemos, com PÊCHEUX (2010: 52), “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos [...] de que sua leitura necessita”. Trata-se da “recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo” (FRANÇA 2016: 3).

Assim, a matriz discursiva latinoamericanista, identificada por Arnoux, se materializa no discurso dos estudantes, evidenciando a força de sua presença na formação discursiva latino-americana, ou seja, no espaço de relações entre países latinos do continente americano. A ativação dessa memória traz à tona os componentes dessa matriz discursiva, atualizando-a em condições de produção específicas. Considerar o discurso como prática social (FAIRCLOUGH 2001), além disso, projeta suas consequências para além da dimensão linguística, tornando-o, por força de uma antecipação performativa, uma possibilidade real de construção de integração latino-americana alternativa, realizando uma política pré-figurativa (ORTELLADO 2016). Por integração latino-americana nos referimos a um processo relacionado ao estágio atual do capitalismo que demanda a existência de blocos econômicos regionais como integrações “*que son necesarias para el desarrollo económico y que en sus luchas desde desiguales posiciones [...] aseguran el dinamismo de la economía-mundo*” (ARNOUX 2008: 20).

Voltando à matriz discursiva estudada por Arnoux, identificamos no enunciado aqui analisado e no acontecimento discursivo das ocupações a presença de uma ameaça externa que desencadeia o processo, identificado como a luta contra a política de reorganização do ensino, em primeiro lugar; depois, contra as políticas de corte neoliberal; por fim, contra as relações autoritárias evidenciadas entre Estado e sociedade. Isso, a nosso ver, é um argumento que atualiza seu sentido de “ameaça militar-econômica” (ARNOUX 2008: 47).

Depois, está o componente pragmático, com proposições concretas no campo da educação e da cultura. Em primeiro lugar, esta ação diz respeito à reivindicação de não

fechamento das escolas, ou seja, uma proposição meramente reativa. Em seguida, a forma de sua organização, baseada na participação democrática direta dos estudantes (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016: 1) e na “dinâmica de organização coletiva”, com uma “nova sociabilidade” criada no processo de luta (ORTELLADO 2016: 13), também se apresenta como proposta concreta de democratização da escola. Além disso, ao construir sua estrutura através de assembleias, autonomia diante de grupos tradicionais e descentralização das funções de comando, as ocupações fazem irromper possibilidades históricas inscritas nas lutas de movimentos sociais e no discurso latinoamericanista, apontando para a possibilidade de integração por fora das estruturas burocráticas do Estado, com a inclusão de parcelas da população alijadas do campo de poder nas decisões coletivas (ARNOUX 2008: 42-43).

Por fim, há o tom épico geral do discurso. Nossa análise mostrou que, de uma reivindicação localizada, o enunciado em questão vai ampliando as possibilidades de leitura até se chocar com uma proposição que envolve o conjunto das relações Estado-sociedade no Brasil, projetadas em um futuro não identificado. A isso designamos como um tom épico do enunciado que, por sua remissão ao Chile e aquilo que ele representa no imaginário latino-americano, remete-nos diretamente à matriz discursiva aqui descrita.

É justamente o caráter pré-figurativo das ocupações que nos leva a identificar, em meio a esse discurso latinoamericanista que se atualiza, uma proposta concreta de integração regional alternativa entre os países do continente latino-americano, capaz de superar rivalidades históricas e propor outro modelo de sociabilidade, que questiona diretamente a hegemonia neoliberal, ao mesmo tempo em que se nutre de elementos de luta direta para além da estrutura burocrática estatal.

Exemplo disso é o modo como os estudantes se apropriaram da técnica de ocupações. De fato, como relatam JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016):

As primeiras escolas ocupadas se inspiraram na cartilha “Como ocupar uma escola”, texto traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal-Educado, a partir de documento elaborado pela seção argentina da Frente de Estudantes Libertários. O texto tinha como meta descrever e registrar a experiência argentina de luta, que foi inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos.

É interessante perceber que a cartilha do coletivo O Mal-Educado serviu de ponte para uma efetiva integração entre países da América do Sul, em um contexto de luta contra medidas educativas autoritárias e neoliberais: a luta estudantil no Chile inspirou um movimento na Argentina, o qual escreveu uma cartilha que, traduzida para o português,

chegou ao Brasil e serviu como material de organização das ocupações em São Paulo. Vale lembrar que ambos os países, Chile e Argentina, têm um histórico de rivalidades políticas entre si. Em menor grau, há um imaginário de rivalidades também entre Brasil e Argentina. No entanto, um movimento social organizado no contexto de disputa contra a hegemonia do mercado na educação passa por cima dessas rivalidades e realiza na prática uma integração que, não apenas rejeita diretamente o modo de relacionar-se de maneira isolada e revanchista entre os países, como questiona a forma de integração através das instituições do Estado que vem sendo levada a cabo pelos países da região, ao menos até o começo dessa década.

De fato, a proposta envolve não uma união militar ou institucional, mas uma relação de estreitamento pelas bordas do Estado, pelos movimentos sociais de contestação. Essa é outra característica da proposta de integração que emerge desse acontecimento discursivo: a relação entre movimentos sociais autônomos, sem vinculações institucionais claras. O coletivo Mal-Educado é inspirado em ideias anarquistas, embora não haja uma clara reivindicação em torno à filosofia deste movimento. O que há é uma inspiração de caráter contestador, presente, por exemplo, na frase “*Arriba los que luchan*”, cuja origem remonta ao movimento anarquista uruguaio e foi apropriada em determinadas escolas ocupadas.

Por fim, o questionamento da ordem neoliberal aponta para as relações entre Estado e sociedade, como já dissemos, e prefigura uma possibilidade de integração que signifique um forte questionamento do modo autoritário como se dá essa relação em nossos países. A organização estudantil, o apoio de amplos setores da sociedade e a universalidade da reivindicação anteveem possibilidades de que uma aproximação transnacional faça dialogar suas formações sociais e discursivas e provoque o surgimento de outras formas de participação social.

Todos esses elementos apontam para um modelo de integração regional por baixo, ou seja, para além das articulações estatais existentes, as quais tiveram um momento importante durante a onda de governos progressistas da região nesse início dos anos 2000. Percebe-se que a memória discursiva em torno à matriz latinoamericanista, ao mesmo tempo em que evoca possibilidades anteriores de integração, interage e modifica essa memória, colocando em pauta outras possibilidades ainda não historicamente hegemônicas.

No entanto, é preciso lembrar que a remissão a um discurso outro traz em seu bojo também fissuras no discurso atual, de modo que isso provoca certa debilidade na proposta latente. De fato, a crítica que Arnoux aponta quanto ao discurso latinoamericanista de Hugo Chávez, por exemplo, diz respeito ao seu anacronismo: as condições sociais vividas pelos países da região no início do século XXI não seriam suficientes para corroborar um projeto

como a utópica unidade latino-americana. Além disso, há uma crise da modernidade, que aponta para a superação de algumas de suas bases fundamentais, inclusive os grandes relatos que lhe dão sustentação e estão por traz da matriz discursiva latinoamericanista. Da mesma forma, ao emergir da luta estudantil uma proposta de integração, ela já nasce contraditória, imersa em um conjunto de relações e práticas sociais que não necessariamente a corroboram. Exemplo é o próprio tratamento dado à integração regional pelo governo do estado de São Paulo, centralizado pelo mesmo grupo político há mais de duas décadas⁶⁵.

Considerações finais

As ocupações das escolas em São Paulo no ano de 2015 já são um marco na história da educação no Brasil, por seu modo de luta direta, pela amplitude das suas reivindicações, a partir de um questionamento de políticas públicas específicas, por ter inspirado outras ocupações e movimentos em prol da educação pública e de questionamento à ordem neoliberal. O enunciado que aqui analisamos, presente no discurso das ocupações, traz em sua materialidade a presença de uma memória discursiva que ativa significados relacionados à construção de uma unidade entre os países latino-americanos. Assim percebemos que a matriz discursiva latinoamericanista (ARNOUX 2008), presente, desde o século XIX em diversos campos de saber e nas mais diferentes produções culturais, se atualiza nesse acontecimento de modo inequívoco.

A forma como o enunciado analisado mobiliza a memória discursiva nos remete às suas próprias condições de produção, as quais revelam a presença de uma formação discursiva com traços comuns no espaço geográfico onde estão localizados os países sul-americanos. Esta formação discursiva se manifesta na materialidade de um acontecimento que se caracteriza por englobar lutas sociais de contestação e reivindicação.

Estas lutas, por sua vez, abrem perspectivas de integração regional que dialogam com a memória discursiva evocada em dois sentidos: deslocando-a, pois retira a ideia de integração do âmbito do Estado (que detém seu controle) e a projeta em suas margens; e desestabilizando-a, pois evoca possibilidades alternativas de integração regional, a partir de um lugar contestatório quanto ao próprio Estado. Há, portanto, um embate de forças que vem perturbar a “rede de ‘implícitos’” (PÊCHEUX 2010: 53), instaurando novas possibilidades de

⁶⁵ Ao terminar este artigo, no início de 2019, percebe-se que esta preocupação se confirmou, já que a eleição de um governo de extrema-direita no Brasil tem favorecido discursos anti-integração regional e, inclusive, de questionamento a um suposto “globalismo”, o qual não se sabe muito bem do que se trata.

apropriação da matriz discursiva e de uma de suas manifestações políticas e históricas concretas: a integração regional entre os países latino-americanos.

Assim, dado que um acontecimento discursivo desloca e desregula os implícitos associados ao “sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX 2010: 52), estabelecendo dinâmicas de continuidade e de ruptura, é possível perceber que as ocupações reorganizam a memória social do latinoamericanismo e demonstram, tanto sua profundidade como movimento político, que “mudou radicalmente o debate educacional no país” (MORAES; XIMENES 2016: 1079), quanto a atualidade e permanência de um discurso de integração na formação discursiva que abarca os países latinos do continente americano.

Referências bibliográficas

AGGIO, A. O Chile de Allende: entre a vitória e o fracasso. In: FICO, C.; ARAÚJO, M. P. N.; FERREIRA, M. M.; QUADRAT, S. V. *Ditadura e democracia na América Latina*. Balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 77-94.

AGUIAR, J. Ocupação é nossa ferramenta de luta. In: *Brasil de Fato*. São Paulo, 02/12/2016. <https://www.brasildefato.com.br/2016/12/02/artigo-ocupacao-e-nossa-ferramenta-de-luta/>. (12/01/2019).

ARNOUX, E. N. El análisis del discurso como campo interdisciplinario. In: *Análisis del discurso*. Como abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006. p. 13-29.

_____. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLEET, N. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. In: *Polis* 30(10), 2011, 99-116. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300005&script=sci_arttext. (09/03/2019).

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. In: *Interletras* 22(4), 2016, 1-10. http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/17.pdf. (12/01/2019).

GIROUX, H.; MCLAREN, P. A Educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEIDERS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. In: *Revista fevereiro* 9, 2016. <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>. (09/03/2019).

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACEDO, R. M.; ESPÍNDOLA, N.; RODRIGUES, A. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. In: *Revista e-Curriculum* 14(4), 2016, 1358-1376. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/30018/21867>. (12/01/2019).

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Apresentação do Dossiê Políticas Educacionais e Resistência Estudantil. In: *Educação e Sociedade* 37(137), 2016, 1079-1087. <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>. (12/01/2019).

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORTELLADO, P. Apresentação. In: CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

RODRIGUES, N. Complexo de vira-latas. In: *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993. p. 51-52. <http://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. (12/01/2019).

TAVOLARI, B.; LESSA, M. R.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUÁRIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016). Entre a posse e o direito à manifestação. In: *Novos Estudos Cebrap* 37 (2), 2018, 291-310. <http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-291.pdf>. (12/01/2019).

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. In: *Revista Brasileira de Educação* 13(38), 2008, 199-220. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/a_revolta_dos_pinguins.pdf. (09/03/2019).