



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM JORNALISMO

**MINÉYA GIMENES FANTIM**

**Discurso, vozes e resistência(s): o movimento estudantil paulista  
de 2015 em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres***

CAMPINAS

2019

**MINÉYA GIMENES FANTIM**

**Discurso, vozes e resistência(s): o movimento estudantil paulista  
de 2015 em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Divulgação Científica e Cultural, na área de Divulgação Científica e Cultural.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai

Este exemplar corresponde à versão final da  
Dissertação defendida pela aluna Minéya  
Gimenes Fantim e orientada pelo Prof. Dr.  
Marcos Aurélio Barbai

CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

F218d Fantim, Minéya Gimenes, 1995-  
Discurso, vozes e resistência(s): o movimento estudantil paulista de 2015 em Folha de S. Paulo e Jornalistas Livres / Minéya Gimenes Fantim. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Marcos Aurélio Barbai.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Organização escolar. 2. Resistência ao governo. 3. Discurso. 4. Jornalismo. I. Barbai, Marcos Aurélio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Discourse, voices and resistance(s): the 2015 São Paulo student movement in Folha de S. Paulo and Jornalistas Livres

**Palavras-chave em inglês:**

School organization

Government, Resistance to

Discourse analysis

Journalism

**Área de concentração:** Divulgação Científica e Cultural

**Titulação:** Mestra em Divulgação Científica e Cultural

**Banca examinadora:**

Marcos Aurélio Barbai [Orientador]

Greciely Cristina da Costa

Silmara Cristina Dela da Silva

**Data de defesa:** 26-08-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Divulgação Científica e Cultural

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5494-4849>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/6666722542637262>



## **BANCA EXAMINADORA**

**Marcos Aurélio Barbai**

**Greciely Cristina da Costa**

**Silmara Cristina Dela da Silva**

**IEL/UNICAMP**

**2019**

**A ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.**

*O poder não é um meio, é um fim em si.  
Não se estabelece uma ditadura com  
o fito de salvaguardar uma revolução;  
faz-se a revolução para estabelecer a ditadura.  
O objetivo da perseguição é a perseguição.  
O objetivo da tortura é a tortura.  
O objetivo do poder é o poder.  
Agora começa a compreender?  
George Orwell, 1984*

*Fica preparado  
Que se fecha  
Nóis ocupa  
MC Foice e Martelo da Z/S, Escola de Luta*

*À meus pais, Nádia e José Luis,  
com meu eterno amor e gratidão*

## AGRADECIMENTOS

Ao Marcos Barbai, por ter aberto as portas do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ao me acolher como orientanda. Por confiar em mim e nesta pesquisa. Pelo amparo acadêmico. Pela paciência e respeito.

À Greciely Costa e à Silmara Dela Silva, pesquisadoras nas quais me espelho, pelo carinho e generosidade nas leituras e contribuições para meu trabalho.

Aos professores responsáveis pelas disciplinas que cursei durante o Mestrado: Maria Beatriz Machado Bonacelli; José Horta Nunes; Cristiane Pereira Dias; e, novamente, Marcos Barbai.

À Alessandra Carnauskas e Andressa Alday, pela prontidão e gentileza no atendimento na Secretaria do Labjor.

À Mônica Nascimento, pelo auxílio em todas as minhas – muitas – recorrências ao Centro de Documentação Urbana (CEDU).

Ao Fabiano Ormaneze e ao Duílio Fabbri Jr., ex-professores e grandes amigos, por acreditarem em mim e empenharem seu tempo e conhecimento para colaborar com a ideia que culminou no meu projeto de pesquisa. Pelos abraços e cafés.

À Cida Grecco, desbravadora das insurreições estudantis brasileiras cujo trabalho admiro, pelo companheirismo e suporte na coleta das referências bibliográficas e na composição das análises que sustentam esta dissertação.

Ao Guilherme Henrique, produtor dos mapas que me localizavam durante as minhas primeiras andanças pela Unicamp e amigo, pela sempre gratuita e sincera ajuda.

À Dayane Machado, Natiely Shimizu e Noêmia Lopes, minhas professoras – na Análise de Discurso e na vida –, confidentes e irmãs mais velhas, por me concederem a chance da convivência e das trocas diárias. Por tanto. Por tudo.

Aos meus avós paternos, Josefina e Pedro, pelo apoio constante, mesmo sem compreender bem o motivo pelo qual eu ainda frequento a “escola” e estudo tanto. Ao meu saudoso avô materno, José (*in memoriam*), pelas lembranças do aperto de mão e das “histórias de caminhão” quando eu era apenas uma menina.

Aos meus primos, por serem minha inspiração e orgulho – e não o contrário.

À pequena Ísis e à Maya, pelas doces e inocentes existências que renovam minhas esperanças em dias melhores. Por me fortalecerem no desejo de fazer do mundo um lugar mais gentil.

Ao meu pai, José Luis, pelo maior exemplo de força e heroísmo que eu poderia encontrar.

À minha mãe, Nádia, pela doação e amor sem fim.

À Deus, pela vida. Pela proteção.

E ao Universo, pelos encontros – quer por destino, acaso ou sorte.

Obrigada.

## RESUMO

Em 23 de setembro de 2015, o Governo do Estado de São Paulo, na figura do então Secretário Estadual da Educação, Herman Voorwald, anunciava a implementação, para o ano de 2016, da Reorganização da Rede Estadual de Ensino, a chamada Reorganização Escolar. A medida, que consistia na separação das instituições de ensino Estaduais com base nos três ciclos da Educação Básica – Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; e Ensino Médio –, traria como consequências a desativação de 94 escolas, a transferência de 311 mil alunos e mudanças nas jornadas de trabalho de 74 mil professores por todo o Estado. Questionando a validade dos argumentos apresentados pela Secretaria Estadual da Educação em defesa da proposta, centenas de estudantes secundaristas iniciaram, em outubro daquele ano, uma onda de protestos à Reorganização Escolar, que culminou na ocupação de mais de 200 escolas e, posteriormente, na suspensão do plano. Filiando-se ao corpo teórico e analítico da Análise de Discorso (AD), disciplina fundada, na França, por Michel Pêcheux (1938-1983) e, no Brasil, por Eni Orlandi, no entremeio entre a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico, este trabalho tem como objetivo refletir sobre como significam manifestantes, Policiais Militares e o Governo do Estado, bem como a própria mobilização estudantil, nos dizeres sobre as manifestações que emergiram no discurso jornalístico de *Folha de S. Paulo* (versão impressa) e *Jornalistas Livres* (portal) – mídias que protagonizaram episódios particulares envolvendo estudantes e o Governo Paulista quando do decorrer dos protestos. Nosso *corpus* de pesquisa é composto por textos e imagens publicados nos dois veículos subsequentemente às primeiras ocupações escolares na capital Paulista (11 de novembro de 2015) e ao anúncio da suspensão da Reorganização Escolar (04 e 05 de dezembro de 2015). O procedimento interpretativo conduzido revela uma discursividade marcada por disputas de sentido engendradas em relações de força e tensionadas por um duplo movimento de cristalização e atualização de memória. Aponta, ainda, para a irrupção de novos gestos de resistência na relação das publicações com a resistência estudantil.

**Palavras-chave:** Reorganização Escolar; Resistência; Discurso; Jornalismo; Memória.

## ABSTRACT

On September 23, 2015, São Paulo's State Government, in the figure of Herman Voorwald, then Secretary of Education of the State, announced the implementation, for 2016, of the Reorganization of the State Educational Network, the so-called School Reorganization. The measure, that consisted on the separation of State educational institutions based on the three cycles of Basic Education – Elementary School I; Elementary School II; and High School –, would have as consequences the deactivation of 94 schools, the transfer of 311 thousand students and changes in the working journeys of 74 thousand teacher throughout the State. Questioning the validity of the arguments presented by the State Department of Education in defense of the proposal, hundreds of secondary students stated, in October of that same year, a wave of protests on the School Reorganization, which culminated in the occupation of more than 200 schools and, later, in the suspension of the plan. Joining the theoretical and analytical body of Discourse Analysis (DA), a discipline founded, in France, by Michel Pêcheux (1938-1983) and, in Brazil, by Eni Orlandi, in the midst of linguistics, psychoanalysis and historical materialism, this paper aims to reflect on how protesters, Military Police and the State Government, as well as the student mobilization itself, are signified in the sayings about the manifestations that emerged in the journalistic discourse of *Folha de S. Paulo* (printed version) and *Jornalistas Livres* (portal) – medias that stared particular episodes involving students and São Paulo's Government during the course of the protests. Our research *corpus* is made of texts and images published in those two vehicles following the first school occupations in São Paulo's Capital (November 11, 2015) and the announcement of the suspension of the School Reorganization (December 04 and 05, 2015). The interpretative procedure conducted reveals a discursiveness marked by meaning disputes engendered in force relations and tensioned by a double movement of crystallization and updating of memory. It also points to the emergence of new resistance gestures in the relationship between the publications and student resistance.

**Keywords:** School Reorganization; Resistance; Discourse; Journalism; Memory.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Quadro representativo das formações imaginárias. Extraído de Pêcheux (2014a [1990], p. 82-83).....52
- FIGURA 2.** Quadro representativo das formações imaginárias na produção jornalística. Extraído de Mariani (1996, p. 60-61).....52
- FIGURA 3.** R11: imagem que acompanha o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, publicado em 11 de novembro de 2015 em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “Fernão resistindo: ajude a divulgar essa luta!”.....67
- FIGURA 4.** R27: charge publicada na *Folha de S. Paulo* no dia 05 de dezembro de 2015....78
- FIGURA 5.** R28: foto que acompanha o texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, na edição de 05 de dezembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “estudantes fogem das bombas de efeito moral jogadas pela polícia para liberar a Paulista”..82
- FIGURA 6.** R29: foto que acompanha o texto *Escola Ocupada*, na edição de 11 de novembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “do lado de dentro, estudantes vigiam o portão trancado” .....82
- FIGURA 7.** R30: foto que acompanha a chamada de capa da edição de 11 de novembro de 2015 na *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “em carteiras, alunos protestam na escola Fernão Dias Paes, na capital paulista” .....83
- FIGURA 8.** R31: foto que acompanha o texto *Escola Ocupada*, na edição de 11 de novembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “Escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros, ocupada pelos alunos”.....83
- FIGURA 9.** R32: foto que acompanha o texto “*A São Paulo sem educação que restará para nossos filhos*”, publicado em 11 de novembro de 2015, em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “Fernão resistindo: ‘FORA GERALDO!’”.....86
- FIGURA 10.** R37: foto que acompanha o texto *FLAGRA: Bandeirante assassino está na cabeça do PM que reprime alunos em defesa da escola*, publicado em 11 de novembro de 2015, em *Jornalistas Livres*.....88
- FIGURA 11.** R46: infográfico explicativo sobre a Reorganização Escolar que acompanha o texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, publicado em 05 de dezembro de 2015 em *Folha de S. Paulo*.....92
- FIGURA 12.** R61: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 em *Jornalistas Livres*.....98
- FIGURA 13.** R62: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “são mais de dez salas de aulas que estão inutilizadas, em péssimas condições, com piso quebrado e paredes rachadas, além de dois laboratórios que nunca foram frequentados pelos alunos e que atualmente servem como depósitos (!!!)”.....99

**FIGURA 14.** R63: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015, em *Jornalistas Livres*.....99

**FIGURA 15.** Charge de Alexandre Beck, pelo personagem Armandinho, de 27 de maio de 2019.....112

## **LISTA DE TABELAS**

**TABELA 1.** Publicações sobre as manifestações estudantis paulistas de 2015 veiculadas em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* no período de amostragem delimitado.....19

**TABELA 2.** Recorrência dos termos “invasão” e “ocupação” para qualificar o movimento estudantil paulista no interior das escolas em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*.....58

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	17
1.2 Dispositivos teórico e analítico.....	20
1.3 Justificativa.....	22
1.4 Estrutura da dissertação.....	23
<b>2. A ESCOLA NA TEORIA DO DISCURSO</b> .....	25
2.1 Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): o lugar da escola na teoria Althusseriana .....	25
2.2 A escola sob o olhar teórico brasileiro.....	33
<b>3. RESISTÊNCIA</b> .....	39
3.1 Interpelação ideológica e assujeitamento.....	39
3.2 A falha como lugar da contradição e da resistência.....	44
<b>4. O MOVIMENTO ESTUDANTIL PAULISTA DE 2015 DITO PELA IMPRENSA</b> ...50	
4.1 O discurso <i>sobre</i> e o jornalismo.....	50
4.2 <i>Folha de S. Paulo</i> e <i>Jornalistas Livres</i> : as manifestações estudantis em narrativa.....	54
4.2.1 A denominação do movimento estudantil: “invasão” x “ocupação”.....	57
4.2.2 Vozes e significação: os manifestantes, os Policiais Militares e o Governo.....	69
4.2.3 A Reorganização Escolar.....	90
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	119
A – <i>Corpus</i> de pesquisa em <i>Folha de S. Paulo</i> .....	120
B – <i>Corpus</i> de pesquisa em <i>Jornalistas Livres</i> .....	127

## 1. INTRODUÇÃO

Em *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, texto final que compõe os anexos de uma de suas obras principais, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Michel Pêcheux nos diz que “não há dominação sem resistência” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 281), e ressalta a necessidade de “ousar se revoltar” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 281) numa sociedade cujo motor é a luta de classes. Esta dissertação tem em uma revolta o seu ponto de partida. Mais especificamente, a que foi promovida, em 2015, por estudantes paulistas após o anúncio, por parte do Governo do Estado sob o comando de Geraldo Alckmin (PSDB), da Reorganização da Rede Estadual de Ensino.

Apresentada em setembro daquele ano pelo então Secretário Estadual de Educação, Herman Voorwald, a Reorganização Escolar propunha a divisão das instituições escolares baseada nos três ciclos da Educação Básica, a saber, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano escolar); Ensino Fundamental II (do 5º ao 9º ano); e Ensino Médio. Como motivação, a Secretaria Estadual da Educação trabalhava em duas frentes: 1) ocasionada pela transferência de alunos para a Rede Privada de Ensino, pelo processo de Municipalização do Ensino e pela redução no número de nascimentos, a diminuição na quantidade de matrículas na Rede Estadual de Ensino que, de acordo com dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), em 2015, contava com dois milhões a menos de estudantes na comparação com 1998, e um conseqüente crescimento de salas ociosas; e 2) a melhoria na qualidade de ensino, amparada em indicadores da própria Secretaria e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que apontavam desempenho 10% superior em escolas de Ciclo Único<sup>1</sup>. Nas palavras do então Secretário, fazia-se necessário conceber uma rede de escolas “para atender uma população que se transformou e anseia por mudanças”<sup>2</sup>, e a Reorganização respondia a esse desafio. A proposta de 2015 constituía-se como mais um giro na ciranda das Reorganizações Escolares no Estado de São Paulo, já que substituiria uma primeira, implementada em 1995, durante a gestão de Mário Covas (PSDB), diferente da atual na medida em que instituiria, também, uma quarta modalidade de Unidades de Ensino, que recebia tanto estudantes vinculados ao Ensino Fundamental II quanto ao Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-reorganizacao-paulista-e-o-novo-modelo-de-escola/>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/a-reorganizacao-paulista-e-o-novo-modelo-de-escola/>. Acesso em: 20 mai 2019.

É interessante observar como as justificativas para a Reorganização Escolar de 2015 vêm endossar o discurso legitimador das políticas públicas de ensino contemporâneas. Ao estudá-las, Pfeiffer (2010) se apoia em Newton Duarte para explicar o que ela chama de “pedagogia do ‘aprender a aprender’” (PFEIFFER, 2010, p. 86), aquela cuja uma das principais premissas reside na ideia de que “a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (PFEIFFER, 2010, p. 86). Mudança. O imperativo da fala de Herman Voorwald. No caso das instituições escolares, mudança, esta, que incrementaria o desempenho e, portanto, a performance dos estudantes, num “sentido de eficiência [que], além de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, restringe o sentido de educação a uma relação com o mercado” (PFEIFFER, 2010, p. 91).

As consequências da Reorganização Escolar incluíam, ainda, um segundo conjunto de “mudanças”, mais imediatas e palpáveis: a partir de 2016, 94 escolas estaduais estariam fechadas. Segundo a Secretaria Estadual da Educação, 66 de seus prédios seriam reutilizados pelo próprio Estado para a instalação de creches ou unidades de ensino técnico, ou disponibilizados às Redes Municipais de Ensino. Para os 28 restantes ainda não havia destino definido. Além disso, 311 mil alunos passariam por transferência, enquanto 74 mil professores sofreriam algum tipo de alteração em suas jornadas de trabalho<sup>3</sup>.

As manifestações estudantis em resposta à proposta se iniciaram tão logo ocorrido seu anúncio. As primeiras, ainda nos dias iniciais de outubro de 2015<sup>4</sup>, ocorreram de forma tradicional, com alunos, pais e professores promovendo passeatas na capital paulista e no interior do Estado. Transcorrido um mês de protestos de rua, e não tendo o Governo do Estado suspenso a medida, em 09 de novembro de 2015 os estudantes inauguram outra forma de manifestação: a ocupação de instituições escolares. A primeira, a Escola Estadual Diadema, localizada no ABC Paulista. No dia seguinte, a Escola Fernão Dias, no bairro Pinheiros, e assim sucessivamente. Rapidamente, mais escolas na capital e no interior de São

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>4</sup> É desse período que datam os primeiros registros jornalísticos a respeito dos protestos. Como exemplo, destacamos as publicações de *Folha de S. Paulo* (*Projeto de mudança nas escolas estaduais leva estudantes às ruas em SP*), de 07 de outubro de 2015, e de *Jornalistas Livres*, (*PM prende quatro em protesto contra 'reorganização escolar' de Alckmin*; e *Mais de 5 mil estudantes vão às ruas contra Alckmin em SP*), de 09 de outubro de 2015. Disponíveis, respectivamente, em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1691084-projeto-de-mudanca-nas-escolas-estaduais-leva-estudantes-as-ruas-de-sp.shtml>; <https://jornalistaslivres.org/pm-prende-quatro-em-protesto-contra-reorganizacao-escolar-de-alckmin/>; e <https://jornalistaslivres.org/mais-de-5-mil-estudantes-vaio-as-ruas-contra-alckmin-em-sp/>. Acesso em: 20 mai 2019.

Paulo foram ocupadas. Em 17 de novembro de 2015, *Folha de S. Paulo* noticiava a “invasão” de 25 escolas<sup>5</sup>. Em 23 de novembro, 74 e, apenas um dia depois, data de realização do exame do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), 114. Em 27 de novembro de 2015, a Secretaria Estadual da Educação contabilizava 173 escolas ocupadas<sup>6</sup>. Paralelamente, os estudantes continuavam a se manifestar nas ruas, em particular nas Avenidas Paulista, Rebouças e Faria Lima. Em 04 de dezembro de 2015, o então Governador do Estado, Geraldo Alckmin (PSDB), vem a público para anunciar a suspensão da Reorganização Escolar para o ano de 2016<sup>7</sup>. No mesmo dia, Herman Voorwald pediria exoneração do cargo de Secretário Estadual da Educação<sup>8</sup>. Gradualmente, as ocupações diminuíram, cessando por completo em janeiro de 2016<sup>9</sup>.

Desde o início, conforme salientamos a pouco, o movimento estudantil paulista de 2015 foi objeto de cobertura jornalística. É possível afirmar, então, que a onda de protestos foi tomada pela imprensa como um acontecimento passível de interpretação e, portanto, como um fato na história. É o que depreendemos de Henry (2014 [1994]) quando o autor nos diz que “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (p. 55). E pensá-las face à história significa, também, pensá-las face aos sentidos. Assim, nossa proposta é estudar o discurso *sobre* (COSTA, 2014; MARIANI, 1996, 1998, 1999; ORLANDI, 1990) tais manifestações em dois veículos de mídia, a saber, *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, para compreender o processo de construção e atribuição de sentidos às mesmas e aos agentes – estudantes, Policiais Militares, governantes – que mobilizaram, bem como refletir sobre quais relações foram estabelecidas com a resistência secundarista. A seguir, explicitamos nosso percurso de composição do **corpus de pesquisa**, bem como de formação de nossos **dispositivos teórico e analítico** (ORLANDI, 2012a [1990]).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707369-invasao-de-25-escolas-estaduais-atinge-ao-menos-26-mil-alunos-em-sp.shtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1711763-com-ocupacoes-prova-nas-escolas-estaduais-de-sp-tem-sua-pior-adesao.shtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1714946-sob-protestos-alcmin-suspende-plano-de-reorganizacao-de-escolas.shtml?mobile>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1714988-secretario-da-educacao-de-sp-deixa-cargo-apos-recuo-em-reorganizacao.shtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/desocupadas-ultimas-duas-escolas-estaduais-de-sao-paulo.html>. Acesso em: 20 mai 2019.

## 1.1 Constituição do *corpus* de pesquisa

Na busca pela seleção dos veículos jornalísticos a serem analisados, nosso olhar incidu não apenas sobre aqueles de maior alcance e/ou relevância no cenário comunicacional brasileiro. Buscamos priorizar os que, no transcorrer das coberturas sobre as mobilizações estudantis paulistas de 2015, protagonizaram cenas que particularizaram seus vínculos com o movimento. Acreditamos que tais cenas se configuram como condições de produção para os dizeres e sentidos apreendidos nesses veículos. E, aqui, apoiamo-nos em Orlandi (2012a [1990]) quando as consideramos em sentido estrito e amplo, compreendendo, respectivamente, as “circunstâncias da enunciação” e o “contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 30). Chegamos, assim, a dois eleitos: *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*.

*Folha de S. Paulo*, para além de se configurar como líder em circulação total entre os jornais brasileiros<sup>10</sup> e, portanto, exercer grande influência sobre a construção do imaginário social nos leitores do País, foi palco do episódio que envolveu a veiculação e a posterior retirada do vídeo<sup>11</sup> *Livros abertos, escolas ocupadas* do canal *TV Folha* na plataforma *YouTube*. Publicado nos dias finais de novembro de 2015, reunia fragmentos de depoimentos de estudantes que ocupavam, na capital paulista, as escolas Fernão Dias Paes (Pinheiros); Salvador Allende (Itaquera); Brigadeiro Gavião (Perus); e Cefan (Diadema). Neles, os alunos explicavam a organização do movimento de ocupações e o dia-a-dia no interior das escolas. Em paralelo, eram exibidas imagens que denunciavam a precariedade física das instituições. Em 01 de dezembro de 2015, poucos dias após a publicação do audiovisual, o então Governador do Estado, Geraldo Alckmin, acompanhado de Marcio Aith, Subsecretário de Comunicação do Governo do Estado, e Isabel Salgueiro, assessora de imprensa, esteve na redação da *Folha de S. Paulo* para participar de um almoço<sup>12</sup>. Poucas horas depois, por coincidência, o vídeo foi retirado do ar. Censura? Política do silêncio? Como tal acontecimento pode ter influenciado e determinado o discurso jornalístico de *Folha de S. Paulo* sobre as manifestações estudantis? É preciso lembrar que “impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso” (ORLANDI, 2007a [1992], p. 102),

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/04/com-crescimento-digital-folha-lidera-circulacao-total-entre-jornais-brasileiros.shtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1PlyCVnQJ9g&>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>12</sup> A visita do então Governador foi noticiada na edição impressa da *Folha de S. Paulo* no dia 02 de dezembro de 2015 por meio de nota alocada na página 04 (seção *Painel*) do caderno *Poder*.

e que, “uma vez estancado um processo de sentidos, numa posição em sua relação com as formações discursivas, o sentido emigra (e se desloca) para qualquer outro objeto simbólico possível” (ORLANDI, 2007a [1992], p. 124).

Já em *Jornalistas Livres*, o movimento contrário ao ocorrido em *Folha de S. Paulo*: a divulgação, em 29 de novembro de 2015, no canal da mídia na plataforma *YouTube*, de áudio<sup>13</sup> capturado pela jornalista Laura Capriglioni durante reunião promovida, naquele mesmo dia, por Fernando Padula, chefe de gabinete de Herman Voorwald na Secretaria Estadual da Educação, com aproximadamente 40 Dirigentes Regionais de Ensino de São Paulo. Nela, Fernando afirmava que “nós [*Governo*] estamos no meio de uma guerra” com os estudantes secundaristas e que, diante disso, seria preciso “traçar algumas estratégias” junto, por exemplo, da Secretaria de Segurança Pública e a Polícia Militar, bem como “desqualificar o movimento”, para então “ganhar a guerra final”. Dentre tais estratégias, estaria a chamada “guerra da informação”, que Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) identificam como “uma campanha de desinformação voltada para as comunidades escolares, baseada em mentiras contadas a pais e alunos sobre os seus próprios direitos e sobre a legalidade e a legitimidade das ocupações” (p. 213).

Gostaríamos, neste ponto, de abrir um rápido parêntese para inaugurar provocações que estimularão nosso movimento de análise e serão retomadas mais adiante neste trabalho. Embora, na reunião em questão, não faça menção à imprensa, consideramos que, ao falar em “guerra da informação”, Fernando Padula evoca, mesmo que não exclusivamente, o trabalho com o discurso jornalístico que, como nos traz Mariani (1998), “desempenha um papel importante na produção/circulação de consensos de sentido” (p. 66). Diante disso, questionamo-nos: estaria o chefe de gabinete convocando a mídia à produção de um consenso acerca dos manifestantes envolvidos nos protestos à Reorganização Escolar e, ainda, acerca da proposta em si? Seria, assim, a mídia um instrumento Governamental, e de política, para a criminalização do movimento e em favor da medida? Salientamos, nessa perspectiva, que as mídias “só tornam visível aquele visível que decidiram nos exibir” (CHARAUDEAU, 2015 [2006], p. 253), e acrescentamos: de que modo *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* se situam nessa “guerra da informação”? Estariam, os próprios veículos, travando uma “guerra da informação” particular?

Retornando à constituição de nosso *corpus* de pesquisa, para a delimitação do material de análise, realizamos, primeiramente, um levantamento quantitativo de todo o

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=68qbymS6Xvc>. Acesso em: 20 mai 2019.

material (informativo e opinativo<sup>14</sup>) referente aos protestos estudantis publicado nas duas mídias – plataforma impressa<sup>15</sup> na *Folha de S. Paulo*, e digital em *Jornalistas Livres* – entre os meses de novembro e dezembro de 2015, período que compreendeu a fase das ocupações escolares e o anúncio da suspensão da Reorganização Escolar para o ano de 2016. Em seguida, delimitamos nosso período de amostragem, salvaguardadas as periodicidades dos veículos selecionados: os dias subsequentes à ocupação das Escolas Diadema e Fernão Dias Paes (11 de novembro de 2015 para *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*) e ao anúncio da suspensão da Reorganização Escolar (05 de dezembro de 2015 para *Folha de S. Paulo* e 04 e 05 de dezembro de 2015 para *Jornalistas Livres*). Com tal seleção, buscamos abranger momentos distintos e cruciais das manifestações, em uma tentativa de identificar regularidades e rupturas nos discursos das mídias do início ao fim do movimento. Chegamos, assim, respectivamente em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, às seguintes publicações<sup>16</sup>:

<i>Folha de S. Paulo</i>	<i>Jornalistas Livres</i>
2 chamadas de capa, sendo 1 manchete;	3 notícias ou reportagens;
3 notícias ou reportagens;	1 entrevista.
1 editorial;	
1 charge.	

**Tabela 1.** Publicações sobre as manifestações estudantis paulistas de 2015 veiculadas em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* no período de amostragem delimitado.

<sup>14</sup> Recorrer à segmentação do material publicado em um veículo jornalístico pela via da categorização por gêneros, tais como o informativo e o opinativo, aciona um imaginário do discurso jornalístico como objetivo, neutro e transparente. Por ele, opera a ideia de que “um jornal *sério* não opina, visa à produção de um discurso isento, com uma linguagem-suporte para fatos que falam por si” (MARIANI, 1999, p. 111-112, grifo no original). Como veremos a seguir, a Análise de Discurso, a qual nos filiamos, nega tal imaginário quando questiona o esquema linear clássico da comunicação e considera que “a linguagem não é um instrumento de comunicação de informações” (MARIANI, 1999, p. 112). Discursivamente, portanto, a distinção entre materiais informativos e opinativos não se sustenta.

<sup>15</sup> Para a constituição de nosso *corpus* de pesquisa, optamos pela coleta do material na edição impressa, e não digital, da *Folha de S. Paulo*, por termos priorizado o meio de circulação original de cada uma das mídias selecionadas.

<sup>16</sup> Para a amostragem, selecionamos, nas duas mídias e no período explicitado, tanto materiais informativos quanto opinativos, já que, como observado na nota de rodapé 14, essa distinção não se sustenta na perspectiva teórica da Análise de Discurso. Optamos, contudo, por excluir textos de articulistas e/ou colunistas, haja vista que, apesar de sua escolha se condicionar, de modo geral, à linha editorial de cada publicação, objetivamos nos ater, estritamente, ao discurso institucional dos veículos. Foram eliminados da amostragem, assim, os textos *Governo turvo*, de Hélio Schwartsman, publicado na *Folha de S. Paulo* em 05 de dezembro de 2015, e *De: Eduardo Suplicy Para: Geraldo Alckmin*, de Eduardo Suplicy, publicado em *Jornalistas Livres* em 11 de novembro de 2015.

Expostos os procedimentos de constituição do *corpus* de pesquisa, passamos, agora, à explanação sobre os dispositivos teórico e analítico.

## 1.2 Dispositivos teórico e analítico

Orlandi (2012a [1990]) define, na Análise de Discurso, um “dispositivo de interpretação” como a “escuta discursiva” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 60) que abrange um gesto duplo de descrição e interpretação que investe na “opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico” para transgredir os efeitos de “transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” em face de um objeto de análise (ORLANDI, 2012a [1990], p. 61). A autora propõe que a constituição de um dispositivo de interpretação se dê a partir de outros dois dispositivos, a saber, o teórico e o analítico. De acordo com Orlandi (2012a [1990]), enquanto o dispositivo teórico é o ponto nodal entre os trabalhos que encontram na Análise de Discurso seu aparato teórico-metodológico, o dispositivo analítico varia segundo as questões colocadas pelo analista, o material de análise e o objetivo da mesma.

Em nossa dissertação, tomaremos a Análise de Discurso como dispositivo teórico, acreditando que mobilizá-la para refletir acerca do discurso jornalístico significa, primordialmente, compreender que “não há ‘grau zero’ da informação”, ou seja, “ausência de todo implícito e de todo valor de crença, o que seria característico da informação puramente factual” (CHARAUDEAU, 2015 [2006], p. 59), já que, uma vez problematizada pelo viés da linguagem, a base de sustentação do jornalismo, que supõe o relato fiel dos acontecimentos, “revela-se frágil e ilusória” (BENETTI, 2008, p. 108).

A Análise de Discurso questiona, assim, o esquema linear clássico da comunicação (emissor – receptor – código – referente – mensagem) adotado pelo jornalismo, pois considera que “não se trata apenas de transmissão de informação, [...], como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 21). É nesse sentido que Dela-Silva (2018) toma a mídia não como suporte ou meio de publicação de mensagens. De acordo com a pesquisadora, fazê-lo implicaria em estabelecer uma separação entre o processo de circulação dos sentidos e os de sua formulação e constituição. Para a autora, a mídia é, ao contrário, um espaço que abarca os três

processos<sup>17</sup>. Nessa perspectiva, podemos compreender “a prática midiática como uma prática discursiva, que enquanto tal resulta sempre de um gesto de interpretação inscrito sócio-historicamente” (DELA-SILVA, 2018, p. 275).

Fundada no entrecruzamento epistemológico entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, a Análise de Discurso nega a existência de *um* sentido fixo, imutável, transparente e estável para os dizeres. Assim, diferentemente da Análise de Conteúdo, que se ocupa do estudo de *o quê* um texto significa, a Análise de Discurso busca responder *como* o texto significa, explorando sua relação com a ideologia e a história, que constituem o dizer e, no caso dessa última, na qual a língua se inscreve. Investiga, portanto, não o “sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 59). É o que nos diz, também, Pêcheux (2014c [1998]), quando postula que

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se referirem a esta ou aquela formação discursiva, é porque – [...] – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 147-148, grifo no original)

Daí depreendem as definições de Orlandi (2012a [1990]) de discurso enquanto “palavra em movimento” (p. 15) e “efeito de sentidos entre locutores” (p. 21), efeitos, estes, vale ressaltar, que buscamos apreender em nosso trabalho. O discurso resulta, então, de relações entre sujeitos e sentidos (ORLANDI, 2012a [1990]) e é produzido, ainda de acordo com Orlandi (2012c [2001]) em três instâncias: a da constituição, em que intervém o “contexto histórico-ideológico mais amplo” pela “memória do dizer” (p. 09); a da formulação, “em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas” (p. 09); e a da circulação, subordinada a “certa conjuntura e segundo certas condições” (p. 09).

Partindo desse dispositivo teórico, e conforme dito anteriormente, tendo como objetivo examinar o processo de construção e atribuição de sentidos ao movimento secundarista paulista de 2015 no discurso *sobre* as manifestações e os agentes que as protagonizaram em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, nosso dispositivo analítico se

---

<sup>17</sup> Orlandi (2012c [2001]) postula que a constituição, a formulação e a circulação dizem respeito aos três momentos dos processos de produção do discurso. O primeiro se dá “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 09), enquanto o segundo pressupõe “condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 09). A circulação, por sua vez, “se dá em certa conjuntura e segundo certas condições” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 09).

comprometerá com algumas questões: como significam estudantes, Policiais Militares e Governo, assim como a escola e os protestos, nos veículos analisados? Com quais regiões do interdiscurso seus dizeres se relacionam para produzirem sentidos? Há rupturas, (re)significações e deslocamentos? Repetições e reforços de imagens cristalizadas? De que forma se materializam disputas de sentido entre *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*? Como, na relação com a resistência estudantil, as próprias mídias analisadas inauguram novos gestos de resistência?

Em busca de tais questionamentos, elegemos conceitos e noções fundamentais para nosso dispositivo analítico. São elas: formação discursiva (PÊCHEUX, 2014c [1998]); formações imaginárias (MARIANI, 1998; PÊCHEUX, 2014a [1990]); forma-sujeito (HAROCHE, 1992); ideologia (ALTHUSSER, 1992; ORLANDI, 2012a [1990]; PÊCHEUX, 2014a [1990]); interdiscurso (ORLANDI, 2012a [1990]); nomeação e denominação (COSTA, 2014; MARIANI, 1996, 1998); paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2012a [1990]); posição-sujeito (ORLANDI, 2010, 2012a [1990]); relações de força e de sentidos (ORLANDI, 2012a [1990]; PÊCHEUX, 2014a [1990]); resistência (ALTHUSSER, 1992; ORLANDI, 2010; PÊCHEUX, 2014a [1990]); e silêncio (ORLANDI, 2007a [1992])<sup>18</sup>.

Antes de nos debruçarmos sobre essas questões, gostaríamos de lançar outra: por que podemos considerar esta pesquisa relevante?

### 1.3 Justificativa

A primeira razão que nos motiva a realizar este estudo diz respeito à relevância do discurso jornalístico enquanto ponte entre o mundo e sua audiência (leitores, espectadores etc.). Nesse sentido, Mariani (1998), afirma que, embora a imprensa não seja o mundo, ela “deve falar sobre esse mundo, retratá-lo, torná-lo compreensível para os leitores” (MARIANI, 1998, p. 61) de tal modo que o transforma em objeto. Ao fazê-lo, ainda de acordo com a autora, atua na institucionalização de sentidos, interferindo na “constituição do imaginário social e na cristalização da memória do passado, bem como na construção da memória do futuro” (MARIANI, 1998, p. 61). Outros autores corroboram com tal concepção, como Nunes (2014) e Pfeiffer (2001), ao dizerem, respectivamente, que sendo repetidos e circulados no discurso jornalístico, os sentidos acabam por construir imaginários sociais acerca das coisas do mundo, e que “a mídia vem sendo um dos mais fortes instrumentos produtores do

---

<sup>18</sup> A definição de tais conceitos e noções será apresentada conforme sua mobilização durante nossa análise.

consenso, do consenso sobre a cidade, sobre o urbano, sobre a língua” (PFEIFFER, 2001, p. 30). Assumimos, assim, que expor o discurso jornalístico à Análise de Discurso significa não só descortiná-lo de sua ilusão de transparência, mas também alertar para os efeitos sociais oriundos de sua tomada como (re)produtor de verdades universais, absolutas e, conseqüentemente, inquestionáveis, principalmente no que tange à formulação e à circulação de dizeres e discursos outros.

Além disso, acreditamos que a reflexão a respeito de movimentos sociais cuja principal pauta reivindicatória seja o direito à educação nunca se fez tão necessária, haja vista que, no momento de escrita desta dissertação, o sistema brasileiro sofre com a chegada de mais um capítulo no plano de desmonte da educação pública. Dessa vez, sob a gestão do Presidente Jair Bolsonaro (PSL), os alvos são o Ensino Superior e a Pós-Graduação: em 30 de abril de 2019, o Ministério da Educação (MEC) anunciou um corte de 30% no valor dos repasses financeiros para a Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Bahia, e a Universidade de Brasília (UNB), sem esclarecimentos que justificassem a opção pelas três universidades e sob o argumento de que os recursos sejam utilizados de maneira mais eficaz<sup>19</sup>; e, em 08 de maio de 2019, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) suspendeu a concessão de bolsas em nível de Mestrado e Doutorado<sup>20</sup>. A resposta às medidas foi imediata e, em 15 e 30 de maio de 2019, levou milhares de pessoas às ruas do Brasil em ato de protesto aos cortes<sup>21</sup>. Em 14 de junho de 2019, foi realizada, ainda, uma Greve Geral que tomava a pauta educacional como uma de suas principais reivindicações<sup>22</sup>. Repetimos, aqui, a formulação de Pêcheux (2014c [1998]) que abre nosso trabalho: “não há dominação sem resistência” (p. 281).

#### 1.4 Estrutura da dissertação

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-corta-verba-de-tres-universidades-federais-mas-nao-explica-motivo.ghtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/08/concessao-de-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-pela-capes-sao-suspensas.ghtml>. Acesso em: 20 mai 2019.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contrabloqueios-na-educacao.ghtml> e <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/30/cidades-brasileiras-registram-atos-em-defesa-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 20 mai 2019 e 14 jul 2019.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/06/14/cidades-brasileiras-tem-paralisacoes-em-servicos-publicos-nesta-sexta-feira.ghtml>. Acesso em: 14 jul 2019.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No **primeiro**, *A escola na teoria do discurso*, nossa discussão está centrada na escola. Inicialmente, tratamos, a partir de Althusser (1992) e Pêcheux (2014c [1998]), de seu papel e importância enquanto Aparelho Ideológico de Estado reprodutor da ideologia dominante na Modernidade. Em seguida, nos voltamos, com Orlandi (2004) e Pfeiffer (2001), à sua configuração nos estudos brasileiros em Análise de Discurso. Nosso objetivo com o capítulo inaugural é posicionar, na formação social capitalista, este que foi o palco das manifestações estudantis paulistas de 2015, a fim de verificar, posteriormente, como a instituição foi (re)significada, seja pelo próprio movimento ou pelo discurso *sobre* ele.

No **segundo capítulo**, *Resistência*, retornamos à Althusser (1992) e Pêcheux (2014c [1998]) para explorar, junto com Haroche (1992), a teoria do assujeitamento ideológico e as primeiras suposições de contradição nesse processo, passando pelo duplo funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado e, por conseguinte, da escola, para a reprodução e a transformação das relações de produção na sociedade. Ainda com Pêcheux (2014c [1998]), chegamos à concepção de ideologia como um ritual com falhas e, também com ele, apoiados por De Nardi (2005), De Nardi e Nascimento (2016) e Indursky (2005), pontuamos as modalidades de identificação, contraidentificação e desidentificação que acometem o sujeito durante sua inscrição em determinada Formação Discursiva como possibilidades para conceber movimentos de resistência. Por fim, culminamos, com Orlandi (2012d), na teoria discursiva da resistência do sujeito.

Em nosso **terceiro capítulo**, *O movimento estudantil paulista de 2015 dito pela imprensa*, discorreremos, primeiramente, com Costa (2014) e Mariani (1993, 1996, 1998, 1999) sobre o discurso *sobre* e o jornalismo, para, enfim, empreendermos o gesto analítico no *corpus* de pesquisa selecionado, a fim de tecer gestos de interpretação voltados às questões trazidas em nosso dispositivo analítico e, também, estabelecer conexões entre nossas conclusões e as discussões teóricas dos capítulos anteriores.

Por fim, em nossas **considerações finais**, organizamos o movimento de reflexão empreendido neste trabalho.

## 2. A ESCOLA NA TEORIA DO DISCURSO

*Um Estado totalitário verdadeiramente eficiente seria aquele em que os chefes políticos de um Poder Executivo todo-poderoso e seu exército de administradores controlassem uma população de escravos que não tivessem de ser coagidos porque amariam sua servidão. Fazer com que eles a amem é a tarefa confiada, nos Estados totalitários de hoje, aos ministérios de propaganda, diretores de jornais e professores.*

Aldous Leonard Huxley, *Admirável Mundo Novo*

Neste capítulo, propomos tratar da constituição e do papel da escola face à formação social capitalista e sua manutenção. Tendo em vista sua contribuição para os estudos sobre a ideologia e o sujeito, principalmente com a tese central de que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1992, p. 93) e a introdução do termo forma-sujeito (ALTHUSSER, 1978), e, portanto, para a construção de uma teoria materialista do Discurso, optamos por abordar, em nossa primeira seção, a perspectiva de Louis Althusser (1918 – 1990) sobre a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE) dominante na Modernidade. Em seguida, na segunda seção, nos voltamos para a escola sob os olhares de pesquisadores brasileiros em Análise de Discurso, como Orlandi (2004) e Pfeiffer (2001).

### 2.1 Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): o lugar da escola na teoria Althusseriana

Ao discorrer sobre a teoria Marxista dos modos de produção, Althusser (1992) elenca dois pilares cujas reproduções se configuram como fundamentais para a sustentação de determinada formação social: o das relações de produção e o das forças produtivas. Para compreender o processo que perpassa este segundo elemento, o autor desdobra-o entre a reprodução dos meios de produção e da força de trabalho. Para a concretização desta última, Althusser (1992) considera o salário – historicamente variável – como fator crucial, sua condição material, já que possibilita, 1) a reconstituição da força física do proletariado que, graças ao valor recebido por seu trabalho pode manter, por exemplo, sua casa e alimentação, necessários para que retome suas funções dia após dia; e 2) a própria concepção biológica de novos trabalhadores, uma vez que ele assegura o sustento e a educação dos filhos do proletário que também se converterão em força de trabalho (ALTHUSSER, 1992).

Althusser (1992) ressalta, contudo, que a reprodução desta força não se limita ao motor salarial. Segundo ele, é preciso que o proletário seja competente para desempenhar a função que lhe é atribuída no interior da divisão social e técnica do trabalho. E é neste ponto que encontramos a primeira menção do autor ao papel da escola no capitalismo, qual seja, ensinar técnicas e transmitir saberes práticos, para serem utilizados em diferentes locais e postos de produção, tanto por operários quanto por capitalistas. Mas não só isso: caberia à escola, ainda, pontificar moral, comportamentos, bons costumes, de modo a garantir o respeito à supracitada divisão do trabalho e às regras da dominação de classes. Reproduzir a força de trabalho implicaria, portanto, em fazê-lo desde o âmbito da qualificação até o da submissão à ideologia dominante, no caso dos trabalhadores, ou da capacidade de manejo desta, no caso dos agentes repressivos, para manter a dominação (ALTHUSSER, 1992). Para Althusser (1992), tanto os agentes explorados quanto os repressores “devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas)” (p. 22). Nesse sentido, o autor conclui que “*é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*” (p. 22 – 23, grifos no original).

Evidenciando o conceito de sujeição ideológica, Althusser (1992) traz à tona, também, o de ideologia. E aqui abrimos um parêntese para diferenciar o uso do termo no singular, “ideologia”, e no plural, “ideologias”, dizendo que, enquanto o primeiro faz referência ao seu funcionamento universal – ideologia em geral –, o segundo trata de seus modos de funcionamento particulares – ideologias particulares. Para o mesmo autor, a ideologia é imutável, eterna e atemporal, com estrutura e funcionamento que escapam à história: configura-se não como uma realidade histórica, mas que a atravessa, ou seja, que está na história inteira, no sentido em que Marx a concebe, como história da luta de classes. É ela que, através da interpelação, chama o indivíduo à existência como sujeito (ALTHUSSER, 1992), constituindo efeitos de evidência sobre ele mesmo e sobre os sentidos (como se ambos fossem “sempre já lá”). Trata-se, segundo Pêcheux (2014c [1998])<sup>23</sup>, de “um tecido de

<sup>23</sup> Julgamos relevante marcar, neste ponto, o deslocamento trazido por Michel Pêcheux à proposta Althusseriana acerca do materialismo histórico quando da introdução da teoria do discurso. Nesse sentido, o autor propõe, com a Análise de Discurso, refletir sobre a materialização da linguagem na ideologia e a manifestação da ideologia na língua (ORLANDI, 2012a). Trabalha, assim, a relação “língua-discurso-ideologia”, apoiando-se no princípio de que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2012a, p. 17). Fundada, como dito anteriormente, no entrecruzamento entre a linguística, a psicanálise e o materialismo histórico, a Análise de Discurso se movimenta em relação às três disciplinas quando chama, respectivamente, pela historicidade, pela ideologia conectada ao inconsciente sem ser por ele absorvida, e pelo simbólico (ORLANDI, 2012a). Desse modo, “irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de

*evidências 'subjetivas'*, devendo-se entender este último adjetivo não como 'que afetam o sujeito', mas 'nas quais se constitui o sujeito'" (p. 139, grifos no original). Especificamente no que tange ao sentido, a ideologia é responsável por apagar a opacidade da linguagem e da história, tornando-o transparente, natural (ORLANDI, 2012a [1990]). As ideologias particulares, por sua vez, têm uma história, e estas são determinadas pelas formações sociais, afetadas pelos modos de produção e pela luta de classes, nas quais se constituem (ALTHUSSER, 1992). Assim, quando Althusser nos diz sobre a "ideologia dominante", falamos sobre *uma*, em meio a outras existentes em uma conjuntura dada, ideologia: a da classe dominante.

Ainda em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, o autor retoma a teoria Marxista de Estado, que o concebe como uma máquina repressiva que serve à ideologia dominante na luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Chamada de Aparelho de Estado, esta máquina compreenderia a polícia; os tribunais; as prisões; o Exército; e, no comando destes, o chefe de Estado, o Governo e a Administração. Pensar o Estado, em Marx, só faz sentido do ponto de vista do poder de Estado, pois é em torno de sua detenção e manutenção que a luta de classes se constrói. É importante ressaltar, contudo, que alterações no poder de Estado não implicariam, necessariamente, em mudanças no Aparelho de Estado, já que cada classe o utilizaria em função de seus próprios objetivos de classe (ALTHUSSER, 1992).

A fim de compreender mais profundamente seu mecanismo, bem como atender a sua complexidade prática, Althusser (1992) propõe acrescentar algo à definição Marxista de Estado. Para tal, o autor passa a nomear o Aparelho de Estado de Aparelho *Repressivo* de Estado e introduz um segundo conjunto de Aparelhos, os Aparelhos *Ideológicos* de Estado (AIE). Suas denominações são atribuídas por ele segundo seu modo de operação principal, respectivamente, a violência e a ideologia. "Principal", pois, para o autor, não há Aparelho que funcione exclusivamente pela violência ou pela ideologia, mas sim pela dupla determinação prevacente – secundária. No caso dos AIE, tem-se como funcionamento prevacente o ideológico e, como secundário, o violento, ainda que este se dê na instância simbólica<sup>24</sup>. No Aparelho Repressivo de Estado, o contrário (ALTHUSSER, 1992).

---

disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso" (ORLANDI, 2012a, p. 20).

<sup>24</sup> No caso da escola, Althusser (1992) cita os métodos de sanções e seleção como exemplos de funcionamento pela violência.

Althusser (1992) define os AIE como “certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 43) e, dentre outros, elenca os sistemas informacional, compreendendo a imprensa em suas diferentes plataformas<sup>25</sup>, e escolar, com suas escolas públicas e privadas, como parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Embora se constitua por entidades, à primeira vista, totalmente diversas, o autor considera que é, justamente, o funcionamento ideológico de tais instituições pela ideologia dominante, a da classe dominante, que situa os AIE em unidade. É preciso destacar, contudo, como o faz Pêcheux (2014c [1998]) numa interpretação da teoria Althusseriana, que “os aparelhos ideológicos de Estado não são a *expressão* da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante [...], mas sim que eles são seu lugar e meio de realização” (p. 131, grifo no original). Chamamos a atenção, também com Pêcheux (2014c [1998]), para a impossibilidade de se atribuir uma ideologia a cada classe social, como se elas preexistissem à luta de classes e esta última não passasse de um confronto entre duas visões de mundo (a capitalista e a proletária, por exemplo), em que a mais forte e, portanto, vitoriosa, se imporia. De acordo com o autor, tal movimento implicaria, em última instância, na tomada, equivocada, da ideologia como uma espécie de “mentalidade” que se firma e dissemina de modo homogêneo pela sociedade. Para Pêcheux (2014c [1998]), “as ideologias não são feitas de ‘ideias’, mas de práticas” (p. 130). Acrescentamos, ainda, partindo de outro texto do autor, que “não há *um* mundo da ideologia dominante, unificado sob a forma de um ‘fato consumado’, nem *dois* universos ideológicos opostos com o sinal + e o sinal -, mas um único mundo que não cessa jamais de se dividir em dois” (PÊCHEUX, 2014b [1984], p. 17, grifos no original).

Ainda em Althusser (1992) temos que, “*nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado*” (p. 49, grifos no original). Hegemonia tal que só é viável pela própria detenção do poder de Estado, e que, estendida ao Aparelho Repressivo de Estado, garante, em grande parte, a reprodução das relações de produção (ALTHUSSER, 1992). Para o autor, opera uma “divisão do trabalho” entre o Aparelho Repressivo de Estado e os AIE nesse sentido: ao primeiro, cabe assegurar, pelo uso da força, a manutenção das condições políticas para a reprodução das relações de produção – na formação social capitalista, relações de

---

<sup>25</sup> Por hora, limitamo-nos a apresentar o sistema informacional como Aparelho Ideológico de Estado que embute, “através da imprensa, da rádio, da televisão, em todos os cidadãos, doses quotidianas de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc.” (ALTHUSSER, 1992, p. 63). Esta discussão será retomada posteriormente.

exploração – e exercício dos AIE que, por sua vez, protegem tal reprodução efetivamente. No entremeio encontra-se a ideologia dominante, responsável pela harmonia tanto entre o Aparelho Repressivo de Estado e os AIE quanto no interior desses próprios (ALTHUSSER, 1992).

Pêcheux (2014c [1998]) classifica os AIE como um “*conjunto complexo*” (p. 131, grifos no original), justificando o emprego do termo com o argumento de que há relações de desigualdade e contradição entre eles. De acordo com o autor, numa conjuntura dada, seria equivocado tomar todas as instituições que constituem os AIE como sendo igualmente determinantes para a reprodução e a transformação das relações de produção. Nesse sentido, Pêcheux (2014c [1998]) não tece separação entre os elementos e instituições que contribuem para a reprodução das relações de produção, de um lado, e elementos e instituições que contribuem para sua transformação, de outro. Para ele, as possibilidades de reprodução e transformação caminham juntas, o que evidencia o “caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo ‘princípio’ é a luta de classes*” (p. 130, grifos no original), que atravessa os modos de produção como um todo, passando pelos AIE. O autor concebe, assim, suas importâncias como relativas, segundo o estado da luta de classes de tal conjuntura. Althusser (1992) também apresenta essa ideia quando nos diz sobre um Aparelho Ideológico de Estado *dominante*. Trazendo como exemplo a Idade Média, o autor elege a Igreja como dominante naquela formação social, haja vista seu desempenho não só de funções religiosas, mas escolares, informacionais e culturais.

Com a chegada da Revolução Francesa e a passagem do poder de Estado para as mãos da burguesia, iniciou-se um combate à Igreja para o processo de instauração de um novo Aparelho Ideológico de Estado dominante. Para Althusser (1992), na sociedade capitalista, a instituição que se apoderou das funções ideológicas da Igreja para garantir a hegemonia política e ideológica burguesa foi a escola. A escola é, portanto, na teoria Althusseriana, o Aparelho Ideológico de Estado dominante na Modernidade. Dispondo, como nenhum outro AIE, do total de crianças, quase que por tempo integral e na maioria dos dias da semana, a instituição se constitui como local de “aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*<sup>26</sup>) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante” (ALTHUSSER, 1992, p. 66, grifo no original). Esse movimento se dá, segundo o autor, durante toda a idade escolar, formando tanto operários e pequenos-burgueses quanto agentes da exploração, repressão e profissionais da ideologia:

---

<sup>26</sup> Tradução livre: saber-fazer.

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida): papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão, ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, acomodados às subtilezas da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação [...]). (ALTHUSSER, 1992, p. 65-66)

Aqui, frisamos a consciência *apolítica* que caberia à escola formar na classe explorada, acrescentando que, discursivamente, consideramos tratar-se de um trabalho de apagamento do político, no modo como Orlandi (2010) o situa, “no fato de que os sentidos são divididos, não são os mesmos para todo mundo, embora ‘pareçam’ os mesmos” (p. 12). E, no caso dessa instituição, acreditamos que tal processo não é evidente em decorrência de dois aspectos que permeiam o próprio aparelho escolar e que são destacados por Althusser (1992): o primeiro, sua operação silenciosa; o segundo, o funcionamento ideológico burguês dominante que coloca a escola “como um meio neutro, desprovido de ideologia”, tornando-a “natural, indispensável-útil e até benfazeja” (p. 67-68)<sup>27</sup>. Repousa, pois, um imaginário sobre a escola como local de transmissão de conhecimentos “puros”, “verdadeiros”. Esse seria, na formação social capitalista, um dos sentidos naturalizados, cristalizados, para a instituição. Observa-se, aí, a escola (se) significando pelo simples fato de sê-lo.

Acreditamos que pensar na configuração da escola como ferramenta para o apagamento do político e no supracitado imaginário que repousa sobre a instituição lança luz para compreender alguns episódios transcorridos na história recente da educação brasileira, como o que envolve a tramitação, no Congresso Nacional, de Projetos de Lei inspirados nas propostas do Movimento *Escola sem Partido*. Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, trata-se, de acordo com o *site* do Movimento, de “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior<sup>28</sup>”. Contaminação, esta, promovida por professores, nas palavras do Movimento, “um exército organizado de militantes”, que, sob o argumento de imprimir um olhar crítico da realidade aos estudantes, e

<sup>27</sup> Conforme expusemos anteriormente, na introdução desta dissertação, esse mesmo imaginário opera também sobre o jornalismo e, de modo geral, a mídia. Nas palavras de Althusser (1992), sobre o aparelho informacional. Essa discussão será retomada adiante, no terceiro capítulo e nas considerações finais de nosso trabalho.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 15 jul 2019.

se valendo da liberdade de cátedra e do sigilo em sala de aula, transmitem a esses alunos – “vítimas” – sua visão de mundo própria. Desse modo, o *Escola sem Partido* afirma advogar: 1) “pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”; 2) “pelo respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e 3) “pelo respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções<sup>29</sup>”. Em resumo, pelo fim de uma suposta doutrinação escolar política, ideológica e partidária.

Em 2014, portanto, no ano anterior ao movimento estudantil paulista, foi apresentado, pelo Deputado Federal Erivelton Santana (filhado, atualmente, ao Patriota), o Projeto de Lei (PL) nº 7180, que previa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo que os valores familiares precedessem a educação formal “nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa<sup>30</sup>”. Tratava-se do primeiro de uma série de Projetos de Lei que seriam apresentados, entre 2015 e 2018, com o objetivo de instituir a *Escola sem Partido*. Em dezembro de 2018, o PL nº 7180/2014 foi arquivado e, em fevereiro de 2019, a Deputada Federal Bia Kicis (PSL, partido do Presidente Jair Bolsonaro) apresentou o PL nº 246/2019<sup>31</sup>, que institui o Programa *Escola sem Partido* e, dentre outros pontos, postula que as instituições escolares realizem, ou permitam aos estudantes fazê-lo, gravações das aulas, e veda a promoção de atividades político-partidárias aos grêmios estudantis.

Em termos práticos, mesmo sem a aprovação e promulgação da Lei, os ideais do Movimento *Escola sem Partido* já produzem efeitos no ambiente escolar. Nesse sentido, destacamos o caso de Gabriela Viola, professora de Ciências Sociais na Escola Estadual Maria Gai Grendel, em Curitiba, no Paraná, que, em 2016, foi afastada do cargo por uma semana após produzir, com alunos do Ensino Médio, e veicular, uma paródia do funk *Baile de Favela*, de MC João, escrita para expor o pensamento de Marx, resultado de um projeto desenvolvido com os estudantes acerca do filósofo<sup>32</sup>. Acusada de tentativa de doutrinação

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/objetivos>. Acesso em: 15 jul 2019.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 15 jul 2019.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 15 jul 2019.

<sup>32</sup> Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/19/politica/1468885504\\_449859.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/19/politica/1468885504_449859.html). Acesso em: 15 jul 2019.

estudantil, quando de seu retorno à unidade de ensino, a docente passou a ser submetida a “acompanhamento pedagógico especial” durante suas aulas.

Ao analisarem o processo de representação dos sujeitos da educação no discurso do Movimento *Escola sem Partido*, De Sousa Santos e Silva de Farias (2018) observam o funcionamento de uma política de asfixia (DE SOUSA SANTOS E SILVA DE FARIAS, 2018) nas formas de subjetivação do sujeito “estudante” e do sujeito “professor” pelo Movimento. Com relação ao primeiro, a asfixia se dá, para os autores, pela representação do aluno enquanto sujeito privado de autoria, um “mero reproduzidor da posição dos pais ou dos professores, sendo destituído da responsabilização histórica pelo seu dizer” (DE SOUSA SANTOS E SILVA DE FARIAS, 2018, p. 15). Ao segundo, por sua vez, pela dupla representação como instrutor/burocrata ou educador/militante que, no primeiro caso, restringe o professor à figura do instrutor e, no segundo, o criminaliza (DE SOUSA SANTOS E SILVA FARIAS, 2018). Ainda de acordo com os autores, as filiações ideológicas que trabalham no discurso do Movimento na direção de “apagar a historicidade do espaço escolar, por meio de um discurso autoritário que toma partido pelo moralismo familiar e religiosidade na educação” (DE SOUSA SANTOS E SILVA FARIAS, 2018, p. 15) e da “imposição de uma forma única de significar a sociedade, o que provoca a rarefação do sentido e, portanto, do político, ditando, assim, a repetição do mesmo e o silenciamento do diferente” (DE SOUSA SANTOS E SILVA FARIAS, 2018, p. 15).

Diante disso, dos desdobramentos do Movimento *Escola sem Partido* como o que envolveu a professora Gabriela Viola, e levando em consideração as exposições teóricas a respeito da escola realizadas até agora, questionamo-nos: teria a escola tido seu papel dominante na Modernidade reconhecido e, por conseguinte, se tornado um “alvo” da domesticação Estatal? Premissas como as adotadas pelo *Escola sem Partido*, bem como a emergência de Projetos de Lei que as institucionalizem sinalizam para um esvaziamento da escola como espaço para a eclosão de sentidos outros? Para seu reforço enquanto local e meio de realização da ideologia da classe dominante, tal como proposto por Pêcheux (2014c [1998]), através, por exemplo, da formação da supracitada consciência *apolítica*? Posteriormente voltaremos à reflexão acerca dessas questões.

Antes de prosseguirmos ao nosso próximo ponto de exposição teórica, é importante ressaltar que, para Althusser (1992), por constituir-se como Aparelho Ideológico de Estado dominante na reprodução das relações de produção, as graves crises que perpassam os aparelhos escolares de diversos Estados adquirem um sentido político e revelam um modo de produção – capitalista – que treme à luta de classes. Em nosso segundo capítulo, veremos

que os AIE se constituem como palco desta luta e local não só de reprodução, mas de transformação da luta de classes. Previamente, contudo, abordaremos a escola nos estudos atuais em Análise de Discurso brasileiros.

## 2.2 A escola sob o olhar teórico brasileiro

Estando à frente do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), compreender a maneira como a cidade, em suas mais variadas facetas, (se) significa discursivamente, tem sido um dos maiores objetivos de pesquisa de Eni Orlandi, principal referência em Análise de Discurso no Brasil. Nesse sentido, a autora propõe que transcorre um apagamento do real da cidade, bem como do social, em função da sobreposição do discurso do urbano sobre a cidade, o que homogeneiza seu modo de significação (ORLANDI, 2004). Como uma das consequências, ocorre o que Orlandi (2004) chama de processo de verticalização, culminando na indistinção entre o “*socius*” e o “*hostis*” e no silenciamento das relações/diferenças que habitam a cidade, ou seja, no apagamento do “outro” (ORLANDI, 2004). De acordo com a autora, essa verticalização tem reflexos tanto no âmbito social quanto espacial da cidade: no primeiro, como resultado da supracitada indistinção entre o “*socius*” e o “*hostis*”, o paradigma “dominador” e “dominado” toma o lugar de diferenciação dos sujeitos, “em um confronto político que produz a marginalidade, a segregação” (ORLANDI, 2004, p. 150), e que barra a conviviabilidade horizontal. No segundo, a cidade torna-se, literalmente, dividida, separada por regiões, o que estabelece fronteiras “que nem sempre são visíveis mas são certamente sensíveis (e sentidas)” (ORLANDI, 2004, p. 150). Em síntese, tem-se, ainda segundo Orlandi (2004), um contexto em que os processos de socialização cedem vez aos de individuação de sujeitos e sentidos pelo Estado, e o trabalho do político se atrofia. Não há, assim,

espaço “vazio” desse ponto de vista. Não há lugar para a falta, para o possível. Os sentidos do “público” já estão desde sempre saturados, preenchidos pelo urbano. A cidade é impedida de significar em seus não-sentidos, não dando visibilidade a outras formas de relações sociais. Os sentidos da cidade não são capazes de dizer o movimento do social. Daí resultam a violência, a ilegalidade, o impróprio [...]. (ORLANDI, 2004, p. 151)

Para Orlandi (2004), a escola é um “lugar fundamental de estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto instituição” (p. 149), constituindo-se como o local em que as divisões produzidas pela sobreposição do discurso do urbano à cidade

adquirem sentido. Pfeiffer (2001) também toma a instituição como uma administradora de sentidos citadinos, e vê correspondências entre os processos de urbanização e escolarização na constituição de efeitos de sentido no sujeito denominado, por ela, de “urbano escolarizado” (PFEIFFER, 2001, p. 29), principalmente no que tange aos sentidos de espaço ocupado e seus modos de ocupação. Nesse sentido, a autora concebe-os como instrumentos “de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar a cidade” (PFEIFFER, 2001, p. 29) por parte do Estado.

Tanto Pfeiffer (2001) quanto Orlandi (2004) propõem que o maior mecanismo de normatização do qual a escola dispõe é o ensino da língua através da escrita. Para Orlandi (2004), a importância da instituição na formação social capitalista remonta a essa característica, uma vez que, sendo o sujeito da escrita e do conhecimento, é na escola que a forma-sujeito-histórica jurídica se constitui como forma-sujeito urbana. A escrita configura-se, portanto, como “um móvel pelo qual a escola verticaliza (hierarquiza) as relações de contiguidade (diferença)”, um “pretexto” (ORLANDI, 2004, p. 152). Tomando o mesmo caminho, Pfeiffer (2001) enxerga a escola como uma espécie de catalisador que tem como fim “criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural” (PFEIFFER, 2001, p. 29), unidade, esta, que no ensino da língua, elege a nacional enquanto cívica e relega as de cultura ao espaço da incivilidade, num movimento em que a “cultura passa a ocupar um espaço de bipolaridade com a civilidade” (PFEIFFER, 2001, p. 29). Constrói-se, gradualmente, ainda de acordo com Pfeiffer (2001), o paradigma “língua cívica/cidade cívica ao lado do Estado, versus aquilo que é disperso, aquilo que é cultural e, nesta linha enunciativa, aquilo que não é civilizado” (p. 30). Discurso do urbano e discurso da escola contribuem, então, para a sobreposição do urbano sobre a cidade e o apagamento de seu real de significação “quando trabalham na construção de um imaginário de sujeito e de cidade homogêneos, completos e estabilizados” (PFEIFFER, 2001, p. 31): uma cidade, um sujeito; um sujeito, uma língua.

Citando Ana Fernandes, Pfeiffer (2001) nos diz que “o território do consenso é também o território da exclusão” (FERNANDES, 1999 *apud* PFEIFFER, 2001, p. 31). Assim, ao criarem consensos sobre o sujeito e a língua, os discursos do urbano e da escola têm como efeito o silenciamento de outras línguas, cidades e sujeitos, de modo que “sujeitos e espaços que não estão submetidos às regras de determinação da língua e do urbano, passam a ocupar o espaço da invisibilidade” (PFEIFFER, 2001, p. 31). Invisível, o sujeito que está nas ruas se torna para Pfeiffer (2001), um inocuante, já que, no jogo da sobreposição urbana, o espaço público passa por um processo de esvaziamento: não há mais um “público” para ser ocupado. Todos se voltaram para as seguranças de suas casas. Ao que Orlandi (2004) acrescenta: “a

escola também saiu da rua” (p. 154) quando atua para “instruir e coagir sem dar as condições para se atravessar a verticalização das relações que deveriam ser horizontais, sem conseguir significar politicamente a quantidade” (ORLANDI, 2004, p. 154).

É por isso que, quando o “público” é ocupado de forma inesperada, “esta ocupação é inviabilizada pela mídia, pela escola, pelo Estado” (PFEIFFER, 2001, p. 32). Não é suficiente, portanto,

estar na rua para se ocupar um espaço, bem como não basta estar na língua para se estar autorizado a falar e ser significado como autor daquilo que fala. É preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos para se produzir a visibilidade de sua ocupação: seja estar na língua autorizada, seja no espaço autorizado. (PFEIFFER, 2001, p. 32)

Só se ocupa, então, mediante uma posição e espaço autorizado para tal. Só se fala e escreve, então, mediante uma posição autorizada para tal. Somada à proposição de Orlandi (2004) de que a escola “se constitui como um lugar de significação (de interpretação) em que os sentidos já estão postos e funcionando antes mesmo de que x ou y entrem nela (posições-sujeito)” (p. 149), onde o simples estar na instituição é o bastante pôr em funcionamento determinados sentidos para alunos e professores, as considerações de Pfeiffer (2001) nos levam a arriscar a hipótese inicial de que a esses sujeitos, os estudantes, só cabe ocupar a escola a partir de uma única posição-sujeito: a de “estudantes”. Perguntamos-nos, pois: o que ocorreria se, contrariamente à posição e espaço autorizados, essa ocupação se desse partindo de uma posição-sujeito “manifestante”?<sup>33</sup>

A guisa de conclusão, vale pontuar que, embora Orlandi (2004) tome a escrita como aparato escolar de verticalização das diferenças, conforme pontuamos a pouco, a autora a concebe também, paralelamente, como um caminho possível para o trabalho de (re)significação política do espaço urbano. Isso desde que pensada como relação social, percurso, e não como produto, um mero “já-dado” a ser apreendido. Para a autora, é preciso fazer com que a escola vá à rua, a fim de que ela deixe de ter a si própria como princípio organizador para voltar-se para a sociedade (ORLANDI, 2004). Confrontando-se com “o real da rua, com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de

---

<sup>33</sup> Tomamos a liberdade de empreender este pequeno gesto analítico neste ponto de nosso trabalho, pois acreditamos que as ponderações de Orlandi (2004) e Pfeiffer (2001) acerca do ato de “ocupar” um espaço público em meio à sobreposição do discurso do urbano à cidade podem nos ajudar a apreender e compreender os efeitos de sentido trazidos para o movimento estudantil paulista de 2015 durante seu processo de nomeação e denominação em *Folha de S. Paulo e Jornalistas Livres*. Mais adiante, no terceiro capítulo desta dissertação, retomaremos essa discussão.

cultura” (ORLANDI, 2004, p. 153), a escola estaria restaurando um espaço de conviviabilidade que possibilitaria aos sujeitos a experiência da contradição, de significação das diferenças, “demarcando-se da verticalização das relações de força” e reencaminhando “a linguagem para o real da história” (ORLANDI, 2004, p. 156).

Se há uma herança deixada pelas manifestações estudantis paulistas de 2015, talvez ela esteja relacionada, justamente, à produção de um furo (real), ainda que momentâneo, no discurso da escolarização, bem como na tomada da escola pela rua. E, aqui, ressaltamos que, no campo teórico da Análise de Discurso, pensar em “herança” diz respeito a pensar, primordialmente, em memória. Orlandi (2012a [1990]) nos mostra que, face ao discurso, a memória é tomada como interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 31), ou seja, a memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 31). Cada novo dizer filia-se, portanto, a uma rede de sentidos, ao mesmo tempo em que opera em sua constituição. A Análise de Discurso trabalha, assim, duplamente no domínio da memória e da atualidade (COURTINE, 2009), sem submetê-los, todavia, à interpretação cronológica, o que implicaria, como assinala Courtine (2009), em concebê-los como objetos acabados inseridos em uma sequência natural lógica de “antes” e “depois”. A Análise de Discurso, ao contrário, investiga, nos dois domínios, “as repetições, as rupturas, os limites e as transformações de um tempo processual” (COURTINE, 2009, p. 111).

Para justificar nossa suposição, relembremos um trabalho anterior<sup>34</sup> de estudo da música *Escola de Luta*<sup>35</sup>, composta por MC Foice e Martelo da Z/S (Zona Sul) como paródia do funk *Baile de Favela*, de MC João, para representar o movimento e ser entoada pelos manifestantes no decorrer dos protestos e ocupações, e cuja letra reproduzimos a seguir:

FOICE: “Salve, salve Martelo!”

MARTELO: “E aí, Foice, firme mano?”

FOICE: “Firme, não né, tio! Cê é loko, o Alckmin aí fudendo com os estudantes, mano!”

MARTELO: “Cê é loko, eu ouvi dizer, né mano, vai fechar uma pá de escola. O cara fecha escola e abre cela, não tô nem entendendo, tio! Mas é isso, eu ouvi dizer que

<sup>34</sup> Referimo-nos ao trabalho *O funk ocupa escolas contra a Reorganização Escolar Paulista (2015): um estudo discursivo de Escola de Luta no contexto das manifestações estudantis*, apresentado, em formato de pôster, pela pesquisadora durante a 4ª Jornada Internacional do Discurso (JIED) e o 3º Encontro Internacional da Imagem em Discurso, realizados entre 21 e 23 de março de 2018 na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá, no Paraná. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/05e392\\_a93ae3723da645cc888a0387e7ad4074.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/05e392_a93ae3723da645cc888a0387e7ad4074.pdf). Acesso em: 11 dez 2018.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvdrLD1RbTI>. Acesso em: 11 dez 2018.

os estudante tá tudo organizado, né não?”  
 “O Estado veio quente  
 Nós já tá fervendo (2x)  
 Quer desafiar  
 Não tô entendendo  
 Mexeu com estudante  
 Vocês vão sair perdendo  
 (por quê?)  
 O Fernão é Escola de Luta  
 Andronico é Escola de Luta  
 Ana Rosa é Escola de Luta  
 Ana Rosa é Escola de Luta  
 Fica preparado  
 Que se fecha  
 Nós ocupa  
 (vai, vai)  
 Antonio Viana é Escola de Luta  
 Salim Maluf é Escola de Luta  
 EE Julieta é Escola de Luta  
 Fica preparado  
 Que se fecha  
 Nós ocupa  
 [...]”  
 FOICE: “Estudante tudo zica, mano, só na luta autônoma organizada, nós têm que incentivar essa porra, tio.”  
 MARTELO: “É isso, tio, é nós por nós, né mano? Porque tá fudendo pro nosso lado, se nós não se organizar, mano, cê é loko, tio. Mas é isso, o recado é esse né não? Pra cada escola que ele fechar nós vai ocupar é duas, tio.”  
 FOICE: “Cê é loko, não podemos deixar os companheiros para trás não, mano. Cê é loko, nenhuma escola a menos.”  
 MARTELO: “É isso, tio, nenhuma escola a menos, caralho!”. (MC FOICE E MARTELO DA Z/S, 2015 *apud* CAMPOS, MEDEIROS E RIBEIRO, 2016, p. 77-78)

Na ocasião de nosso estudo, em uma análise inicial da composição, levantamos hipóteses acerca de *Escola de Luta*, no contexto do movimento estudantil paulista de 2015 e circulando no espaço escolar, contribuiu para o processo de (re)significação desse ambiente, bem como da própria cidade. Embora não pretendamos, agora, empreender um novo gesto analítico sobre a música, gostaríamos de chamar a atenção para alguns pontos destacados em nosso trabalho.

O primeiro diz respeito à liberdade detida pelos estudantes para substituir os nomes das escolas citadas na música original pela sua própria, em consonância com as regiões em que era cantada. Em nossa análise, observamos nessa possibilidade uma tentativa de rompimento com o já mencionado processo de verticalização citadino que, por consequência do discurso do urbano, aponta para o surgimento de fronteiras e para o imaginário de espaços – e cidades – fechados em si mesmos e prontos para serem ocupados por sujeitos também prontos e fechados em si mesmos (FANTIM, 2018). Acreditamos que isso se dê em dois aspectos: 1) pela perspectiva de que todas as escolas e regiões têm lugar na mesma música, ou

seja, não há sujeitos ou espaços marginalizados, excluídos ou segregados; e 2) pelo deslocamento da relação solidária entre a cidade e o território (ORLANDI, 2004), já que, em *Escola de Luta*, “não é mais a localização territorial que determina a cidade ou a escola, e sim o laço social que une os sujeitos que as ocupam, o fato de todas serem ‘de luta’” (FANTIM, 2018, p. 342).

O segundo ponto trata da questão da escrita e da aderência à norma culta da Língua Portuguesa, a língua cívica (PFEIFFER, 2001). Ao observarmos a letra da composição, o uso de termos como “mano”; “nóis”; “cê é loko”; etc., além de palavras de baixo calão – os “palavrões” –, percebemos que os compositores não se filiam à norma padrão da língua nacional. Temos, desse modo, uma língua de cultura (PFEIFFER, 2001) circulando e significando justamente onde não é autorizada, no espaço reservado ao sujeito da escrita, do conhecimento: a escola. O mesmo ocorre com o próprio ritmo da canção, o funk, que, em geral, também tem sua circulação interdita no ambiente escolar. *Escola de Luta* se configura, portanto, como “uma entrada para a restauração do político naquele local” (FANTIM, 2018, p. 343), trazendo o que é de “fora” – a língua de cultura, o funk – para “dentro” e, assim, fazendo a escola ir à rua, tal como proposto por Orlandi (2004).

Acrescentaríamos, agora, que na formulação e circulação de *Escola de Luta* no movimento estudantil paulista de 2015, notamos “a arte como possibilidade de se fazer algo com o real”, uma vez que ela “está sempre mexendo nas cadeias significantes já estabilizadas” (MARIANI, 2018, p. 09). Vemos, ainda, que “não há produção de sentidos totalizante, pois, na relação entre linguagem e historicidade, o real se interpõe de forma constitutiva” (MARIANI, 2018, 09). Há sempre o escape. Embora o acontecimento das manifestações e ocupações tenha surgido e desaparecido, algo da ordem do diferente, do não estabilizado, irrompe pela e na língua para se inscrever na história. Como nos diz Pêcheux (1990a):

E através dessas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma origem, a partir do qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e insurreição: o movimento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um *acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição. (PECHÉUX, 1990a, p. 17, grifos no original)

Pela falha, encontram-se outras maneiras de (re)existir. De resistir.

### 3. RESISTÊNCIA

*E se disséssemos que nada tem nenhuma importância, que basta habituar-se a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, num tempo sempre idêntico, não aspirando nada mais do que a perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se rebela e resiste. O organismo resiste. Os músculos resistem. Os nervos resistem. Alguma coisa no corpo e na cabeça se escora contra a repetição e o nada. A vida: um gesto mais rápido, um braço que recai num contratempo, um passo mais lento, uma baforada de irregularidade, um falso movimento, a “remontagem”, a “moldagem”, a tática do posto, tudo isso para quê, nesse irrisório quadrado de resistência contra a eternidade vazia, que é o posto de trabalho, há ainda acontecimentos, mesmo minúsculos, há ainda um tempo. mesmo que monstruosamente esticado. Essa imperícia, esse deslocamento supérfluo, essa aceleração repentina, essa solda desperdiçada, essa mão que aí retoma duas vezes, essa careta, esse “desprendimento”, é a vida que se agarra. Tudo aquilo que, em cada um dos homens da cadeia, uiva silenciosamente: “Eu não sou uma máquina!”.*

Relato de um militante intelectual contratado por uma das fábricas parisienses da Citroen

Neste capítulo, abordamos a resistência pela perspectiva materialista do discurso. Inicialmente, recorreremos, mais uma vez, à Althusser (1992), para expor sua teoria do assujeitamento ideológico, passando, também, por Haroche (1992) e Pêcheux (2014c [1998]) para situá-la na Modernidade. Trazemos, ainda com Althusser (1992) e Pêcheux (2014c [1998]), o surgimento da contradição, evidente tanto no processo ideológico quanto no imbricamento entre a reprodução e a transformação das relações de produção que perpassa os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), e apresentamos com Pêcheux (2014c [1998]), apoiados por De Nardi (2005); De Nardi e Nascimento (2016); e Indursky (2005), os conceitos de identificação, contraidentificação e desidentificação para culminar, com Orlandi (2012d), na teoria discursiva da resistência do sujeito.

#### 3.1 Interpelação ideológica e assujeitamento

No primeiro capítulo de nossa dissertação, tivemos a oportunidade de tecer rápida menção à definição Althusseriana de ideologia (ver capítulo 1) ao tratar do funcionamento dos

Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Constituindo-se, contudo, como uma noção basilar para a Análise de Discurso, julgamos necessário retomá-la antes de avançarmos à resistência na teoria.

Como vimos, há uma distinção entre os termos “ideologia”, no singular, e “ideologias”, no plural, em referência, respectivamente, a seu caráter universal e particular. Interessa-nos, agora, tratar daquilo que designa a palavra no singular. A respeito da ideologia, Althusser (1992) apresenta duas teses secundárias, as de que “só existe prática através e sob uma ideologia” e “só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1992, p. 91), para encaminhar-se a uma principal: “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1992, p. 93). Formula-las implica, de acordo com o autor, em descortinar uma dupla determinação da ideologia, já que, se por um lado, o sujeito é a categoria que constitui toda ideologia, independentemente de sua determinação ou data histórica, por outro, toda ideologia tem como função constituir indivíduos concretos em sujeitos concretos, chamando-os à existência (ALTHUSSER, 1992). Ainda resgatando o que havíamos exposto anteriormente, é pelo e no funcionamento da ideologia que se criam, no sujeito, as evidências 1) dos sentidos e da transparência da linguagem; e 2) de si mesmo, resultado que Althusser (1992) chama de “efeito ideológico elementar” (p. 95). Para o autor, como condição para que as evidências se constituam no sujeito enquanto tais, é preciso que transcorra um constante processo de reconhecimento ideológico, cujos rituais “nos garantem que somos efetivamente sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e (naturalmente) insubstituíveis” (ALTHUSSER, 1992, p. 97) e fazem com que, dentre outras (re)afirmações, exclamemos: “é evidente! É isso! Não há dúvida” (ALTHUSSER, 1992, p. 96).

Após instituir sua tese central, Althusser (1992) toma o exemplo da ideologia religiosa cristã para explicitar como a interpelação ideológica e seus atores refletem na estrutura formal de toda ideologia que, para o autor, é sempre a mesma. De acordo com ele, a interpelação do indivíduo em sujeito religioso supõe a existência de outro Sujeito, em nome de quem a instituição religiosa realiza tal interpelação. Assim, só existe um sujeito religioso possível porque há outro sujeito – o Sujeito – único e absoluto, Deus, que é sua origem e fim, respectivamente, por tê-lo criado e por dever a ele submissão (ALTHUSSER, 1992). Tem-se, pois, um “sujeito pelo Sujeito e submetido ao Sujeito” (ALTHUSSER, 1992, p. 109).

Sendo sujeito *pelo* Sujeito, o primeiro configura-se como reflexo do segundo. É daí que Althusser (1992) extrai o caráter especular (em espelho) que, em sua estrutura, constitui e assegura o funcionamento de toda ideologia. E sendo *submetido* ao Sujeito, irrompe o caráter ambíguo do mesmo. Para Althusser (1992) o ser “sujeito” pressupõe “1)

uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável pelos seus atos; 2) um ser submetido, sujeito a uma autoridade superior, portanto desprovido de toda a liberdade, salvo da de aceitar livremente a sua submissão” (ALTHUSSER, 1992, p. 113). Nessa perspectiva, o indivíduo é interpelado em sujeito livre para que possa, por si só e espontaneamente, sujeitar-se à. O “bom” sujeito é aquele que, pela ideologia realizada nos AIE, reconhece “o estado de coisas existente [...], que é verdade que é assim e não de outra maneira” (ALTHUSSER, 1992, p. 112-113) e caminha sozinho em direção à reprodução das relações de produção existentes.

Pelo processo de interpelação ideológica, surge outra noção fundamental para a Análise de Discurso: a de forma-sujeito-histórica. Haroche (1992) demonstra que, na passagem da Idade Média para a Modernidade, transcorreu uma transformação nessa forma-sujeito-histórica de “forma-sujeito religioso” para “forma-sujeito jurídica”. Se antes o sujeito era submisso à Deus (o Sujeito), como nos mostrou Althusser (1992), agora tem-se o sujeito submisso ao Estado e às Leis (o Sujeito).

À forma-sujeito jurídica constituída, por conseguinte, no interior das relações jurídicas, dá-se, também, o nome de “sujeito de direito”. Pêcheux (2014c [1998]) considera que a esse sujeito de direito é imputada uma nova forma de assujeitamento, por supor um exercício paralelo e contínuo de liberdade e responsabilidade. Diante desse caráter duplo, Haroche (1992) trata essa submissão como mais abstrata e sutil do que a que transcorria na Idade Média, já que, ao mesmo tempo em que coloca o sujeito em uma posição de autonomia ilusória, atribui a ele a responsabilidade por seus atos. Trata-se daquele que possui “direitos [coletivos] e deveres [individuais], um sujeito responsável por seus feitos e gestos” (HAROCHE, 1992, p. 68). Nas palavras de Orlandi (2012a [1990]), “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas” (p. 50).

Orlandi (2012c [2001]) oferece uma contribuição interessante para a noção de assujeitamento no âmbito das relações jurídicas. A autora introduz o termo individualização para tratar do papel do Estado, junto às suas instituições, na constituição de um indivíduo social a partir de um sujeito jurídico. Nessa perspectiva, não há apenas a concepção de um indivíduo interpelado pela ideologia, mas também a de um indivíduo como “um constructo, referido pelo Estado” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 106). Mais adiante voltaremos ao mecanismo da individualização para pensar nos processos de resistência.

Voltamos à Pêcheux (2014c [1998]), para quem, na instância das relações jurídicas e na prática discursiva, a realização da interpelação ideológica se dá pela inscrição e identificação do sujeito com determinada Formação Discursiva, que a domina, e com cujos

dizeres ele se relaciona para produzir sentidos. Essa interpelação, ainda de acordo com Pêcheux (2014c [1998]), e retomando Paul Henry, implica em um desdobramento do sujeito em “sujeito da enunciação”, ao qual se atribui “total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade etc.” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 198) e em “sujeito universal”, no caso de nossa formação social, o (pretensamente) da ciência (PÊCHEUX, 2014c [1998]). O autor acrescenta que esse desdobramento corresponde ao que é produzido entre o pré-construído, “o ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a formada universalidade – o ‘mundo das coisas’” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 198), e o efeito-transverso, que “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, isto é, representa no interdiscurso aquilo que determina a dominação da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 198-199).

Pensar no sujeito produzindo sentidos quando identificado e inscrito em uma Formação Discursiva é pensar, também, que o sentido de uma palavra não é dado ou existe em si mesmo, segundo o efeito ideológico induz a crer, mas constituído a partir da posição ideológica ocupada por aquele que fala em determinado momento social-histórico (PÊCHEUX, 2014c [1998]). Ou seja,

*as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.* (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 146-147, grifos no original)

Quando se fala em linguagem, Pêcheux (2014c [1998]) nos esclarece que é a Formação Discursiva a representação que corresponde a uma Formação Ideológica. E aqui tomamos Formação Discursiva a partir da definição do próprio autor, enquanto “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 147, grifos no original).

Como dissemos, por consequência da interpelação ideológica, o sujeito se **identifica** com a Formação Discursiva dominante. A **identificação** é uma das duas modalidades que, à partida, Pêcheux (2014c [1998]) apresenta para a tomada de posição do sujeito inscrito na Formação Discursiva:

*A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”:* essa

superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”). (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 199, grifos no original)

Temos aí o retorno do “bom” sujeito trazido por Althusser (1992) como o sujeito identificado, o indivíduo interpelado em sujeito por um processo ideológico que não falha, que não lhe traz dúvidas sobre sua posição no interior de uma Formação Ideológica. Seria o trabalho ideológico um processo perfeito?

Antes de avançarmos às outras modalidades de tomada de posição do sujeito inscrito na Formação Discursiva propostas por Pêcheux (2014c [1998]), gostaríamos de abrir um rápido parêntese para situar o espaço da contradição no processo de identificação, a fim de evitar uma abordagem pragmática da teoria pecheuxtiana.

Em estudo sobre a noção de Formação Discursiva na relação com o processo de identificação, Indursky (2005) retoma uma consideração de Pêcheux acerca do conceito, transformando-a em questão motor para seu trabalho: até onde “a insistência da alteridade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade... e talvez também a de formação discursiva?” (PÊCHEUX *apud* INDURSKY, 2005, p. 10). Para a autora, não é possível trabalhar com a ideia de uma Formação Discursiva fechada, homogênea e dotada de unicidade, tendo-se, antes, um efeito de fechamento (INDURSKY, 2005) produzido pela ideologia. Ainda de acordo com Indursky (2005), apesar de estar submetida à ideologia – seu princípio organizador – a Formação Discursiva configura-se como uma “unidade dividida em relação a si própria” (INDURSKY, 2005, p. 10). Pensá-la contrariamente seria o mesmo que cristalizá-la, convertendo-a “em um colete rígido que impeça a fragmentação da forma-sujeito” (INDURSKY, 2005, p. 10).

É justamente na forma-sujeito que pensamos a possibilidade de contradição no interior do processo de identificação, uma vez que também o sujeito carrega, em si, a natureza da divisão em relação a si próprio. Isso porque se, por um lado, no processo de identificação, engendrado na interpelação ideológica, o sujeito é compelido à evidência de si mesmo e de seu discurso enquanto Um, por outro, pelo reconhecimento da instância inconsciente nesse mesmo processo, descortina-se a incompletude do sujeito e, portanto, a falha e a contradição que não cessam de trabalhar sobre tal evidência e apontam para o surgimento do Outro. O processo de identificação constitui-se, assim, como lugar material da contradição entre o terreno da ideologia e do inconsciente, ordem que sustenta os jogos entre o “mesmo”, consequência do efeito ideológico, e o “diferente”, que irrompe e se impõe pelo inconsciente

na forma do *non sense*. A seguir, veremos como o primado do inconsciente surge em Pêcheux (2014c [1998]) e se coloca sobre as demais modalidades de tomada de posição do sujeito inscrito na Formação Discursiva como lugar da falha e da abertura para rupturas, deslizamentos e para a resistência.

### 3.2 A falha como lugar da contradição e da resistência

No decorrer de seu estudo sobre a ideologia, Althusser (1992) descreve a interpelação ideológica como um processo que “**praticamente** [...] nunca falha a pessoa visada” (ALTHUSSER, 1992, p. 100, grifo nosso). Embora não reconheça ou teorize falhas no mesmo, o autor nos dá, assim, pistas para apreendê-las, principalmente quando introduz, ao lado do “bom” sujeito, também a figura do “mau” sujeito. Althusser (1992) nos diz que esses são aqueles que, para inserir-se nas práticas regidas pelos rituais ideológicos dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), “provocam a intervenção deste ou daquele aparelho (repressivo) de Estado” (ALTHUSSER, 1992, p. 112). Com isso, entendemos que, nesses sujeitos, em determinado momento do ritual ideológico, impõe-se a quebra, de modo que o assujeitamento ao Sujeito não se dá naturalmente, mas antes por ação coercitiva.

Consideramos, ainda, que já há algo da ordem da contradição sendo exposto no mecanismo ideológico quando, anteriormente em sua obra, Althusser (1992) afirma que “os Aparelhos Ideológicos de Estado são múltiplos, distintos, relativamente autônomos e susceptíveis de oferecer um campo objetivo a **contradições** que exprimem, sob formas ora limitadas, ora extremas, os efeitos dos choques entre a luta de classes capitalista e a luta de classes proletária” (ALTHUSSER, 1992, p. 54-55, grifo nosso) e que, esporadicamente, surgem contradições – “a dos restos das antigas classes dominantes, a dos proletários e das suas organizações” (ALTHUSSER, 1992, p. 63) que interferem no funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Essa contradição fica clara, também, quando se fala do duplo caráter dos AIE enquanto reprodutores e transformadores das relações de produção existentes, conforme mencionamos no primeiro capítulo de nosso trabalho. Às considerações expostas previamente a esse respeito (ver p. 29), acrescentaríamos agora a proposta de Pêcheux (2014c [1998]) de que, no nível ideológico, a dominação da ideologia da classe dominante é assegurada porque a reprodução das relações de produção subjuga a transformação através da manutenção da relação de desigualdade e subordinação entre as regiões ideológicas. Para o autor, o princípio ideológico da luta para transformar as relações

de produção está, assim, em instaurar novas relações de desigualdade e subordinação no interior dos AIE (PÊCHEUX, 2014c [1998]).

Costurando a proposição de Pêcheux (2014c [1998]) ao nosso objeto de pesquisa, chamamos a atenção para o fato de parte dos protestos inseridos no movimento estudantil paulista de 2015 terem se desenrolado no interior do ambiente escolar, como dissemos anteriormente, o Aparelho Ideológico de Estado dominante na concepção Althusseriana. Levando em conta o lugar da escola na Modernidade, também abordado em nosso primeiro capítulo, questionamo-nos: seria possível enxergar, no próprio *modus operandi* da escola, uma tentativa da classe dominante em subjugar a transformação das relações de produção em nossa sociedade? Na ocasião das manifestações estudantis de 2015, descortinou-se uma tensão entre a comutação e a manutenção da supracitada relação de desigualdade e subordinação entre as regiões ideológicas, traduzida, de um lado, pela tentativa dos estudantes de, pela e na escola, imprimir à instituição um novo estatuto e posicionamento no jogo ideológico – inscrevendo-se, assim, no princípio ideológico da luta para transformar as relações de produção – e, de outro, a atuação do Estado, principalmente na figura dos Policiais Militares, no sentido de impedi-la – e de reproduzir, portanto, as relações existentes –? Deteremos-nos a essas questões mais adiante em nosso trabalho.

Retornando ao caráter contraditório dos Aparelhos Ideológicos de Estado, é por essa via que Althusser (1992) considera os AIE “não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes” (ALTHUSSER, 1992, p. 49, grifos no original), onde “a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir [...], quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate” (ALTHUSSER, 1992, p. 50). Pela contradição, prenuncia-se, assim, a falha no mecanismo ideológico.

Pêcheux (2014c [1998]) viria a postula-la em uma retificação à *Semântica e Discurso*, o já citado texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*. Nele, o autor realiza uma autocrítica e pondera que levar a cabo a ideia de um ego-sujeito-pleno em que nada falhe é “levar exageradamente a sério as ilusões do poder unificador da consciência” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 276), desconsiderando a instância do inconsciente. Retifica-se, assim, dizendo que o *non sense* do inconsciente jamais é plenamente recoberto pela evidência, produto do trabalho ideológico, do sujeito-centrosentido (PÊCHEUX, 2014c [1998]). Passa, então, a tomar a interpelação ideológica como um ritual, o que implica no reconhecimento de que “não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 277), e da impossibilidade de um assujeitamento

perfeito. Tal deslocamento que conduziu à consideração da falha e da contradição é o que coloca, para De Nardi e Nascimento (2016), o sujeito diante da oportunidade de transformação e resistência. Ele não é, assim, “apenas assujeitado a reproduzir as relações de produção dominante na luta de classes, mas pode transformá-las e também resistir ao discurso dominante, movimentos que provocam deslizamentos e até mesmo rupturas com a formação discursiva na qual se insere” (DE NARDI E NASCIMENTO, 2016, p. 82).

Nessa perspectiva, a modalidade da identificação como tomada de posição do sujeito inscrito na Formação Discursiva fica comprometida. É com a segunda modalidade, a **contraidentificação**, que a falha no ritual ideológico ganha visibilidade. Nas palavras de Pêcheux (2014c [1998]):

*A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. [...] Em suma, o sujeito, “mau sujeito”, “mau espírito”, se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra* (isto é, *contradiscurso*) [...]. (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 199-200, grifos no original)*

Apesar de as características próprias da identificação e da contraidentificação permitirem levar a crer, num primeiro momento, que o movimento de resistência só é possível através da segunda modalidade de tomada de posição do sujeito, é preciso destacar, novamente, a Formação Discursiva como espaço aberto à heterogeneidade (DE NARDI, 2005). Nesse sentido, de acordo com De Nardi e Nascimento (2016), o próprio funcionamento da Formação Discursiva enroupa a contradição e, por conseguinte, a resistência. Para os autores, ao ser interpelado ideologicamente e ocupar seu posto em meio à tantos discursos outros, o sujeito resiste. Isso porque, “para ser sujeito, é necessário ocupar uma posição no discurso e, portanto, resistir a outras” (DE NARDI E NASCIMENTO, 2016, p. 88). Identificar-se e constituir-se em uma forma-sujeito, para os autores, já se trata de um movimento de resistência, “tanto a esse lugar como aos discursos outros que o atravessam, que contradizem os saberes dessa FD [*Formação Discursiva*] ou os negam, provocando rupturas” (DE NARDI E NASCIMENTO, 2016, p. 88). Nessa perspectiva, o assujeitamento não significaria submissão mas, sendo da ordem do político e do simbólico, seria também, antes, da ordem da resistência. Pressupõe-se, assim, “a resistência não como uma resposta à

sujeição, mas como elemento fundante do processo” (DE NARDI E NASCIMENTO, 2016, p. 88).

Há, ainda, uma terceira modalidade de tomada de posição do sujeito descrita por Pêcheux (2014c [1998]): a **desidentificação**, que “constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) *da forma-sujeito* e não pura e simples *anulação*” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 201-202, grifos no original), num movimento de rompimento do sujeito com a Formação Discursiva em que estava inscrito e, como em um efeito cascata, de deslocamento da forma-sujeito e relação com uma nova Formação Discursiva. Pêcheux (2014c [1998]) ressalta, contudo, que mesmo na modalidade da desidentificação, o processo de interpelação ideológica não desaparece, operando “de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do ‘desarranjo-rearranjo’ do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo)” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 202, grifos no original).

Consideramos que os processos de identificação, contraidentificação e desidentificação de Pêcheux (2014c [1998]), imbricados na falha do ritual ideológico, nos dão sinais para compreender o processo de resistência na perspectiva discursiva. Lembramos que “não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura” (PÊCHEUX, 1990a, p. 17), e que é por essa falha, desmaio ou rachadura, que o ritual ideológico pode vir a se quebrar nas formas do lapso e do ato falho (PÊCHEUX, 1990a) produzindo resistências a partir, por exemplo, do

não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras da sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, 1990a, p. 17)

Dessa forma, começa-se a “se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido” (PÊCHEUX, 1990a, p. 17), encaminhando-se para o deslocamento dos sentidos já estabilizados e, assim sendo, para o rompimento com um “círculo de repetição” (PÊCHEUX, 1990a, p. 17), conforme citado anteriormente, e, por conseguinte, com um ritual ideológico dominante. Acrescemos, ainda, Lagazzi (2018), que, em síntese, nos diz: “a resistência possível é aquela que toca o movimento dos sentidos e que desestabiliza as certezas que dominam o sujeito, abrindo escuta para sentidos imprevistos e permitindo novos gestos de interpretação” (LAGAZZI, 2018, p. 115).

Antes de procedermos ao nosso capítulo analítico, gostaríamos de retomar, também na teoria discursiva da resistência do sujeito, a contribuição de Orlandi (2012d) que, a partir do supracitado mecanismo de individualização estatal, introduz outro movimento de resistência para além do que remonta à identificação dos sujeitos com a Formação Discursiva, apesar de igualmente reconhecer esse primeiro.

Para Orlandi (2012d), como dissemos, uma vez interpelado ideologicamente, movimento sobre o qual o indivíduo não detém nenhum controle, o sujeito, constituído em sua forma-sujeito-histórica, atravessa processos de individualização promovidos pelo Estado por meio de suas instituições e discursos. Só então o sujeito estabelece relações de identificação com as Formações Discursivas, tornando-se posição-sujeito inscrita na formação social, no caso, a capitalista, “com os sentidos que o identificam em sua posição sujeito na sociedade” (ORLANDI, 2012d, p. 228). É, pois, durante a individualização que se materializa um indivíduo, ao mesmo tempo, livre e responsável, caráter duplo do assujeitamento em nossa formação social. A possibilidade de resistência se abre, para Orlandi (2012d) quando o Estado falha na articulação entre os mecanismos de interpelação ideológica e individualização.

O Estado, em uma sociedade de mercado predominantemente, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha. Isto é, a *falha do Estado* – [...] – é, a meu ver, *estruturante do sistema capitalista contemporâneo*. [...] Essa falha é uma falha necessária para o funcionamento do sistema. O sujeito [...] se individua pela falta, na falha do Estado. (ORLANDI, 2012d, p. 229-230, grifos no original)

Assim, ao mesmo tempo em que a falha faz parte do ritual ideológico, ela é, também, inerente ao Estado enquanto articulador simbólico-político. Em sua confluência, o sujeito encontra possibilidades de romper com a posição-sujeito que lhe fora atribuída pelo Estado, relacionando-se e inscrevendo-se em outras Formações Discursivas. A falha é, portanto, ainda com Orlandi (2012d), “o lugar do possível” (ORLANDI, 2012d, p. 230), em que “o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história. Condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, ‘fazendo sentido no interior do não-sentido’” (ORLANDI, 2012d, p. 231), como havia proposto Pêcheux (1990a).

No caso do movimento estudantil paulista de 2015, acreditamos ser, justamente, no espaço da confluência entre as falhas do ritual ideológico e do mecanismo de individualização dos sujeitos pelo Estado que reside a possibilidade de resistência, e de (re)existência, para os alunos envolvidos nos protestos. Por ela, esses estudantes parecem

encontrar caminhos para se deslocar da posição-sujeito que lhes é atribuída pelo Estado, qual seja, a de “estudantes”, contraidentificando-se a essa Formação Discursiva para identificar-se e inscrever-se, assim, em outra, deslizando para a posição-sujeito “manifestantes”. Desse novo lugar, que desestabiliza sentidos já-postos e instaura discursividades outras, como os estudantes significam no discurso jornalístico? E quanto aos Policiais Militares e o Governo do Estado? No discurso *sobre* esses agentes e, mais amplamente, sobre as manifestações estudantis e a proposta de Reorganização Escolar em si, é possível dizer que a própria imprensa inaugura gestos de resistência? De que maneira? Essas são, conforme exposto na introdução desta dissertação, algumas das questões que nos inquietam e motivam a empreender nosso gesto analítico, ao qual nos dedicamos deste ponto em diante.

## 4. O MOVIMENTO ESTUDANTIL PAULISTA DE 2015 DITO PELA IMPRENSA

*Ele diz que não tem superlotação das salas de aulas,  
ele diz que não vai voltar atrás dessa Reorganização.  
E tudo isso, ele diz segundo os dados lá,  
mas quem vive a realidade é a gente aqui.  
A gente tá aqui todo dia pra saber.*

*A gente não tem laboratório de ciência, a gente não tem  
laboratório de informática, a gente não tem a quadra  
há quatro anos, e depois de quatro anos ele vem falar  
que não justifica essa ocupação?*  
Falas de estudantes no vídeo *Livros abertos, escolas ocupadas*

*Nós estamos no meio de uma guerra.*  
Fernando Padula em áudio vazado de reunião com Dirigentes de Ensino

Nosso capítulo final é inaugurado com uma breve exposição, partindo de Costa (2014), Mariani (1996, 1998, 1999) e Orlandi (1990), a respeito do discurso *sobre* e do jornalismo. Em seguida, passamos ao gesto analítico empreendido sobre nosso *corpus* de pesquisa, explicitando, quando necessário, os conceitos e noções da Análise de Discurso destacados em nosso dispositivo analítico, e retomando as questões sobre as quais visamos refletir.

### 4.1 O discurso *sobre* e o jornalismo

Ao tratar do funcionamento do discurso *sobre*, Mariani (1998) postula que “os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor” (MARIANI, 1998, p. 60, grifos no original). Enquanto instância intermediária, podemos considerá-lo, então, como “um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (ORLANDI, 1990, p. 37, grifo no original), vozes, estas, que falam e são faladas. Também com Orlandi (1990), temos que o discurso *sobre* se configura como “uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos” (ORLANDI, 1990, p. 37).

É tomando-o como intermediário e oficializador de sentidos que Costa (2014) nos lembra da importância de associá-lo, impreterivelmente, a dois conceitos: o de interpretação<sup>36</sup> e o de formações imaginárias. Nesse sentido, para a autora, situando-se entre um discurso-origem e um interlocutor, o discurso *sobre*, além de resultar de um gesto de interpretação, intervém, ao mesmo tempo, na construção imaginária do interlocutor, do sujeito e do dizer (COSTA, 2014). Desse modo, considera “as formações imaginárias como lugar de desdobramento da interpretação, no qual um sujeito A e um sujeito B constroem imagens para si, para o outro e sobre X como evidentes [*por efeito da ideologia*]” (COSTA, 2014, p. 40).

Aqui, faz-se necessário voltar à Pêcheux (2014a [1990]), responsável pela formulação da noção, para situá-la. De acordo com ele, opera nos processos discursivos uma série das referidas formações, “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014a [1990], p. 82, grifos no original) e se constituem sempre na relação com o já-dito, o interdiscurso. Tais lugares dizem respeito a posições-sujeito imaginárias que, inscritas em Formações Discursivas estruturadas por determinada formação social, trabalham no interior do discurso. Pêcheux (2014a [1990]) ordena o funcionamento das formações imaginárias por meio do seguinte esquema, em que A e B representam os interlocutores e R o referente, ou seja, o objeto imaginário:

---

<sup>36</sup> Em nosso trabalho, concebemos a interpretação tal como o faz Orlandi (2007b [1996]). Para a autora, “ela [interpretação] está na base da própria constituição do sentido, já que, diante de qualquer objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar (a dar sentido) determinado pela história, pela natureza do fato simbólico, pela língua” (ORLANDI, 2007b [1996], p. 133).

Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"
Expressão que designa as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A(R)$	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	$I_B(R)$	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

**Figura 1.** Quadro representativo das formações imaginárias. Extraído de Pêcheux (2014a [1990], p. 82-83).

Já que em nossa dissertação trabalhamos com o discurso *sobre* na instância jornalística, consideramos oportuno apresentar, também, o quadro de formações imaginárias desenhado por Mariani (1996), com base na proposta de Pêcheux (2014a [1990]), para expor o jogo de imagens que atravessa o discurso jornalístico, tomado por ela como uma modalidade de discurso *sobre*, em sua prática.

Expressão que designa as Formações Imaginárias	Significado da expressão	Pergunta subjacente
$I_{a,A}(A/j)$	Imagem da posição do jornal $a$ , enquanto instituição $A$ , para os sujeitos-jornalistas $j$ que atuam nele	"Quem sou eu pra lhe falar assim?"
$I_{a,j}(L)$	Imagem do lugar de leitor $L$ para o jornal $a$ e jornalistas $j$	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
$I_{a,A}(R)$	Imagem do jornal $a$ enquanto instituição sobre os acontecimentos políticos $R$ noticiados.	"De que lhe falo assim?"
$I_{a,j}(R)$	Imagem que o(s) jornalista(s) $j$ enquanto posição enunciativa do jornal $a$ , fazem do(s) acontecimento(s) políticos $R$ para falar deles da maneira X.	"De que lhe falo assim?"

Ia.j (I L (A) )	Medo como os jornalistas de um jornal <u>a</u> representam a imagem do modo como seus leitores <u>L</u> representam a instituição jornalística <u>A</u> .
Ia.j (I L ( L . ) )	Imagem que um jornal <u>a</u> faz da imagem que seus leitores <u>L</u> fazem do lugar que ocupam.
Ia.j (I L ( R ) )	Imagem que um jornal <u>a</u> faz da imagem que seus leitores <u>L</u> fazem do assunto <u>R</u> , tema de uma notícia política.

**Figura 2.** Quadro representativo das formações imaginárias na produção jornalística. Extraído de Mariani (1996, p. 60-61).

Com relação à sua própria proposta, Mariani (1998) chama atenção para um aspecto que buscou ressaltar: a imagem da instituição jornalística (A) se sobressaindo aos diferentes jornais (a), numa tentativa de mostrar que “a posição político-partidária dos jornais, ao contrário do que usualmente se diz, encontra-se assujeitada a um dizer já posto pela FD dominante” (MARIANI, 1998, p. 56). Embora a autora o tenha formulado ao estudar o discurso sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e os comunistas, acreditamos que o mesmo funcionamento poderá ser observado no que diz respeito aos dizeres da imprensa sobre o movimento estudantil paulista de 2015.

Ainda em Mariani (1999), temos que “o ato de noticiar, [...] não é neutro nem desinteressado: nele se encontram, entrecruzando-se, os interesses ideológicos e econômicos do jornal, do repórter, dos anunciantes, bem como, ainda que indiretamente, dos leitores” (MARIANI, 1999, p. 102). Notemos, pois, que opera uma série de relações de força e de sentidos na produção de sentidos noticiosa. Tais relações, contudo, não se restringem a ela. Afetam, antes, todos os discursos. Como nos diz Orlandi (2012c [2001]), não há “território neutro no mundo das palavras. Não basta enunciarmos as palavras para termos certeza de que significarão como queremos. Elas significam pelo jogo de relações e de sentidos (memória do dizer) no imaginário em que estão imersas” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 165).

Se, como vimos com Costa (2014), o gesto interpretativo está intimamente ligado ao discurso *sobre*, e com Mariani (1999), que o ato de noticiar não é neutro, observamos que, no imaginário que circula a respeito do discurso jornalístico, esse gesto encontra-se apagado, ou melhor, silenciado, pela concepção de que os fatos falam por si (MARIANI, 1998). Sob a máscara da objetividade jornalística, imprime-se “a imagem de uma atividade enunciativa que apenas mediatizaria – ou falaria *sobre* – da forma mais literal possível um mundo objetivo” (MARIANI, 1998, p. 62, grifo no original), ou seja, de uma leitura “realizada com sentidos transparentes capazes de captar os fatos em sua ‘essência’” (MARIANI, 1998, p. 65). Nessa perspectiva, principalmente quando o relato se dá através da reportagem – a peça jornalística comumente tomada como a mais objetiva de todas –, o mundo é tomado pela imprensa como

objeto, desambiguizando-o (MARIANI, 1998). Nesse percurso e, como visto anteriormente, atuando na institucionalização dos sentidos, os discursos *sobre* produzem efeitos que caminham na direção da linearidade e da homogeneidade da memória (MARIANI, 1998). Especificamente no caso do discurso jornalístico, há, ainda de acordo com Mariani (1998), uma contribuição na “constituição do imaginário social e na cristalização da memória do passado, bem como na construção da memória do futuro” (MARIANI, 1998, p. 61).

Antes de prosseguirmos à análise de nosso *corpus* de pesquisa, gostaríamos de estabelecer uma conexão entre a proposta de Mariani (1998), e os dizeres de Orlandi (1993) a respeito dos discursos fundadores, “aqueles que vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido” (ORLANDI, 1993, p. 12), especificamente no que tange ao movimento de dar sentido ao “sem-sentido”, ao *non sense*. Nesse sentido, a autora se questiona: “como, diante de um **mundo novo**, com coisas, seres e paisagens ainda não nomeados vai surgindo um sentido, vão surgindo nomes?” (ORLANDI, 1993, p. 11, grifo nosso). Quando tomado face ao jornalismo, pensamos poder caracterizar tal “**mundo novo**” como aquilo que é noticiado diariamente pela imprensa – o factual, a novidade que ainda “não se vira antes”, portanto, o que é “sem-sentido”. Acreditamos, ainda, vale pontuar, que, quando se trata da relação entre jornalismo e resistência, falamos de um “**mundo novo**” duplamente afetado pelo “sem-sentido”, uma vez que, como nos mostrou Orlandi (2012d), resistir é fazer sentido no interior do “sem-sentido” (ver capítulo 2). Assim, frente a um “**mundo novo**”, julgamos ser pelo trabalho com a memória do passado que o discurso jornalístico, um discurso fundador, dá sentido ao “sem-sentido”, ao mesmo tempo em que prenuncia sentidos ao que está por vir – outros “sem-sentido” –, afetando a memória do futuro e fazendo com que os acontecimentos se comuniquem. Nessa perspectiva, “o sem-sentido se deixa construir com a aparência do sentido estável, coerente e homogêneo” (ORLANDI, 1993, p. 11). A forma como esse processo se deu na cobertura de *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* sobre as manifestações estudantis paulistas de 2015 é o que tentaremos explicitar a seguir.

#### **4.2 *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*: as manifestações estudantis em narrativa**

Partindo das exposições teóricas realizadas, chegamos a algumas pistas que podem nos ajudar a compreender a textualização do discurso que nos propomos a analisar, considerando-o enquanto atravessado por relações de força e de sentidos, bem como pela construção de formações imaginárias. Assumimos, portanto, que todo dizer se constitui e é

determinado por tais processos. Resistimos, assim, à ilusão de que o que é dito por um falante, ou, ainda, pelos jornais, só pode ser dito da forma como está posta por ele. Essa ilusão diz respeito ao que Pêcheux (2014c [1998]) chama de “esquecimento nº 2”, de caráter enunciativo e em nível pré-consciente, que “nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 35). Ao “esquecimento nº 1”, ideológico e concebido na esfera inconsciente como resultado do processo de interpelação, Pêcheux (2014c [1998]) confere o estatuto de fazer com que o falante acredite que ele é o criador de seu próprio discurso, em um dizer autêntico e original. Na verdade, reforçamos que os sentidos são “determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 35). Orlandi nos lembra, contudo, que “o esquecimento é estruturante” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36), e “uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36).

As ilusões não são “defeitos” [...]. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36)

Ademais, em nossa análise, é preciso levar em conta que, em um primeiro momento, *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* enunciam de posições distintas, quicá antagônicas. Enquanto o primeiro fala como um jornal de referência (MARIANI, 1998), que “enuncia de um lugar historicamente constituído e o faz em nome de determinados segmentos da sociedade” (MARIANI, 1998, p. 66) e em que, por conseguinte, a “submissão ao jogo das relações de poder vigentes” e a “adequação ao imaginário ocidental de liberdade e bons costumes” (MARIANI, 1998, p. 63) se constituem como propriedades na base da produção jornalística, o segundo é fruto de uma criação que visa “escapar desses gestos interpretativos já marcados por um interdiscurso” (MARIANI, 1998, 63). Nesse sentido, embora tenhamos optado por analisá-los conjuntamente, esperamos encontrar divergências nos efeitos de sentido produzidos pelos dois veículos.

Considerando que o caminho mais adequado para nossa análise seria trabalhar com os discursos das mídias conjuntamente, optamos por subdividi-la em sítios de significação que nos ajudassem a enfrentar as questões postas em nosso dispositivo analítico. Adotamos aqui, vale pontuar, a noção de sítios, ou regiões, de significação trazida por Orlandi

(2012c [2001]), pela qual perpassa a relação entre discurso e texto, este último tomado pela autora como espaço material concreto de organização da significação (ORLANDI, 2012c [2001]). Orlandi (2012c [2001]) considera-o, assim, não como uma unidade fechada em si mesma, mas como um objeto simbólico, expressão de “como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições [...] ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando [...]” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 67). Nessa perspectiva, ainda de acordo com a autora, enquanto unidade discursiva, o texto se constitui como uma unidade aberta (ORLANDI, 2012c [2001]):

Um texto tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações – textualizações – possíveis no mesmo **sítio de significação** e que se organizam em diferentes espaços significantes. Cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória (saber discursivo) na sua formulação. Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis [...]. (ORLANDI, 2012c [2001], p. 90, grifo nosso)

Pensando, então, na concepção de texto face aos sítios de significação, estruturamos e concentramos nossos esforços analíticos e, portanto, nossos recortes, em três eixos centrais: 1) a denominação do movimento estudantil nos dois jornais; 2) as vozes presentes nas duas publicações e os sentidos atribuídos aos manifestantes, aos Policiais Militares e ao Governo; e 3) o trato com a proposta de Reorganização Escolar.

As formulações textuais e imagens selecionadas e analisadas daqui em diante constituem-se, em nossa perspectiva, como as mais expressivas para a reflexão acerca das significações produzidas pelos jornais no que tange a esses três pontos. Escolhemos não tratá-los como “sequências discursivas”, haja vista a natureza do *corpus* de pesquisa, composto, como dissemos, duplamente por imagens e texto. Os chamaremos, então, como sinalizado acima, de “recortes”, na forma de R1, R2, R3, R4,..., e a partir do que os definem Orlandi (1984):

O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Ressaltemos, então, que o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. (ORLANDI, 1984, p. 14)

Por fim, acrescentamos que todo o material selecionado como *corpus* de pesquisa – todas as publicações acerca do movimento estudantil paulista de 2015 veiculadas em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* nos dias seguintes aos primeiros protestos promovidos pelos estudantes secundaristas no interior de instituições de ensino, quais sejam, as Escolas

Diadema e Fernão Dias Paes (11 de novembro de 2015 para os dois veículos), e ao anúncio da suspensão da Reorganização Escolar (05 de dezembro de 2015 para *Folha de S. Paulo* e 04 e 05 de dezembro de 2015 para *Jornalistas Livres*), conforme descrito na introdução de nosso trabalho – encontra-se nos anexos desta dissertação.

#### 4.2.1 A denominação do movimento estudantil: “invasão” x “ocupação”

Ao tratar do processo de denominação na relação com as formações imaginárias e o trabalho da ideologia, Costa (2014) propõe que, ao denominar, inaugura-se e põe-se em movimento um processo de significação sob determinadas condições de produção. Assim, na denominação, “o nome recorta uma região do interdiscurso que faz com que, ao denominar, se signifique, se produza sentido e este se instale em uma formação discursiva” (COSTA, 2014, p. 78). Nesse sentido, denominar significa apontar para um percurso do sentido. Percurso em que para dar luz a um sentido, acoberta-se outro, num movimento que implica “tanto recortar e silenciar quanto definir e sobrepor” (COSTA, 2014, p. 83). É o que nos traz, também, Orlandi (1989), quando afirma que “toda denominação acarreta um silêncio que o fato mesmo de nomear produz. Toda fala instala espaços de silêncio e o ato de nomear recorta esses espaços, definindo-os” (ORLANDI, 1989, p. 42). Em resumo,

denominar, definir, caracterizar, descrever, classificar, redenominar, entre outros, é dar sentido a um objeto x, são gestos interpretativos. Esses gestos constroem e direcionam o sentido dado ao objeto, significando-o, sob o efeito da literalidade como se já-lá estivesse. Dessa maneira, eles produzem evidências. Nesse sentido, é importante destacar o funcionamento da denominação enquanto mecanismo ideológico, pois, ao (se) denominar, uma direção ao sentido é apontada, um processo de significação é posto em movimento. Toda denominação se inscreve na *política da palavra* e está ligado a outro processo, o de produção de silêncio. Isso significa pensar a política do silêncio e a política da palavra em sua relação, pois denominar e silenciar são inseparáveis na produção de sentidos. (COSTA, 2014, p. 39-40, grifos no original)

Em nosso material de análise, duas denominações surgem para significar o movimento realizado pelos estudantes paulistas no interior das escolas: “invasão” x “ocupação”. Ou melhor: as duas denominações aparecem em *Folha de S. Paulo*. Em *Jornalistas Livres*, apenas o termo “ocupação” é utilizado. Na tabela a seguir é possível identificar a recorrência dos dizeres nas duas publicações.

<i>Folha de S. Paulo</i>	<i>Jornalistas Livres</i>
Invasão – 1 vez; Ocupação(ões)/ocupar/ocupada(s)/ocupado(s) – 16 vezes.	Invasão – 0 vez; Ocupação/ocupa/ocuparam/ocupem – 6 vezes.

**Tabela 2.** Recorrência dos termos “invasão” e “ocupação” para qualificar o movimento estudantil paulista no interior das escolas em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*.

Em *Folha de S. Paulo*, vale ressaltar, aparece, ainda, um terceiro dizer, conforme mostram, a seguir, R1, R2 e R3, publicados, respectivamente, como chamada de capa do jornal em 11 de novembro de 2015; linha-fina<sup>37</sup> da reportagem *Escola Ocupada*, publicada na página B3 do caderno *Cotidiano* em 11 de novembro de 2015; e *lead*<sup>38</sup> da supracitada reportagem *Escola Ocupada*:

R1: “**Alunos se trancam em escola** para protestar contra fechamento de turmas em SP.”

R2: “Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos trancam as portas de colégio** com cadeado e se recusam a ir embora.”

R3: “Cem **adolescentes** chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas **eles não estavam ali para estudar**. Não nesta terça (10). **Entraram e trancaram os portões com correntes e cadeados**. A partir de então, o colégio estava ocupado.”

Um dos principais mecanismos utilizados na Análise de Discurso para identificar significações é a paráfrase. Trata-se de uma técnica de reescritura de uma formulação a partir de outros termos ou estruturas, de modo a apreender mudanças e diferenças ou repetição de sentidos. Conforme define Orlandi (2012a [1990]), “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36). Ainda de acordo com a autora, a paráfrase encontra-se “do lado da estabilização” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36), ao contrário da polissemia que, em um jogo com o equívoco, diz respeito ao “deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 36). Para Orlandi (2012a [1990]), pelas noções de paráfrase e

<sup>37</sup> Linha-fina: “pequena linha de texto usada sobre ou logo abaixo do título para destacar informações da matéria”. Disponível em: <https://dicionariodejornalismo.blogspot.com/2012/01/linha-fina.html>. Acesso em: 25 mai 2019.

<sup>38</sup> Lead: “parte da matéria que apresenta as clássicas perguntas: o que, quem, quando, onde, como e por quê. Corresponde à abertura do texto, por isso possui fundamental importância, pois deve trazer as principais informações além de instigar o leitor a prosseguir na leitura”. Disponível em: <https://dicionariodejornalismo.blogspot.com/2012/01/lead-ou-lide.html>. Acesso em: 25 mai 2019.

polissemia, é possível distinguir, em Análise de Discurso, a produtividade da criatividade. Ligado à paráfrase, a produtividade estaria relacionada ao retorno constante do homem ao mesmo espaço dizível, produzindo “a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 37). A criatividade, por sua vez vinculada à polissemia, “implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 37). Para a autora, ao observamos, por exemplo, a mídia, sobrepõe-se a produtividade (ORLANDI, 2012a [1990]).

Tomando por base as definições dadas por Orlandi (2012a [1990]) e partindo dos enunciados destacados em R1, R2 e R3, acreditamos ser possível produzir uma paráfrase que coloque em jogo os termos “invasão” e “se trancam”. Em nosso olhar, “trancar”, assim como “invadir”, quando filiado aos sentidos da Formação Discursiva na qual *Folha de S. Paulo* se inscreve, é da ordem da imposição, do tomar à força. Por se inscreverem na mesma ordem de significação, são, portanto, passíveis de substituição. Assim, teríamos os dizeres destacados de *Folha de S. Paulo* reformulados para:

R1(a): “**Alunos invadem escola** para protestar contra fechamento de turmas em SP.”

R2(a): “Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos invadem colégio** e se recusam a ir embora.”

R3(a): “Cem **adolescentes** chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas **eles não estavam ali para estudar**. Não nesta terça (10). **Invadiram e trancaram os portões com correntes e cadeados**. A partir de então, o colégio estava ocupado.”

Retornando à Costa (2014), a autora nos diz que o pré-construído é a base de sustentação do processo de denominação. De acordo com ela, o “efeito de pré-construído é um efeito provocado pelo retorno da memória na base do dizível, do intradiscurso. O interdiscurso disponibiliza dizeres já-ditos, que afetam a constituição dos sentidos, que determinam a formulação produzindo esse efeito” (COSTA, 2014, p. 40). Ao circularem as palavras “invasão” e “ocupação” como denominações para o movimento estudantil de 2015, *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* acionam uma memória que retorna no espaço do dizível para produzir efeitos de sentido distintos. Para compreendê-los, nos voltamos aos trabalhos de Baccega e Citelli (1989) e de Indursky (1999) a respeito da relação entre a imprensa e o Movimento Sem Terra (MST), atual Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MTST). Os primeiros, analisando a linguagem construída pelos jornais sobre as ações

do grupo, identificam tanto o uso de “invasão” quanto de “ocupação” para qualificá-las, e afirmam que

[...] os pares opositivos invadir e ocupar fixam situações linguisticamente significativas daquilo que chamamos relação retórica-manipulação. Efetivamente, os lexemas invadir e ocupar promovem conotações completamente diferentes sobre o sentido da ação dos Sem-Terra. Invadir carrega semas como “tomar aquilo que não nos pertence”; já o lexema ocupar nos indica semas como “estar em lugar devoluto”. Assim poderíamos ter de, retoricamente, partir de um mesmo pressuposto, espécie de lexema de anterioridade, determinado por um elemento espacial, a terra e pelos pontos de vista ideológicos sobre ela. (BACCEGA E CITELLI, 1989, p. 25)

Observamos, pois, como, no espaço da significação, o termo “invasão” carrega sentidos atrelados à ilegalidade, ao crime, enquanto “ocupação” se constitui na legalidade, naquilo que é de direito. Reforçamos que esses efeitos de sentido não são instaurados por *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* no gesto de empregá-los para nomear o movimento estudantil paulista de 2015: eles se constituem, antes, graças ao trabalho do interdiscurso, como dissemos anteriormente, a memória discursiva (ORLANDI, 2012a [1990]). Nesse sentido, Orlandi (2012a [1990]) nos lembra de que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 32). Dizer “invasão” e/ou “ocupação” para denominar o ato dos estudantes paulistas no interior das instituições escolares em 2015 implica, portanto, em ancorar tal denominação a sentidos historicamente construídos, principalmente, na relação com a posse e a propriedade e que, ainda hoje, circulam em intenso debate.

Para compreender o que distingue “invasão” e “ocupação” em termos de filiação, abrimos um parêntese para expor, rapidamente, a história do já citado MST, atual MTST, e de suas ações. Indursky (1999) situa o nascimento do MST nos anos pós-ditadura, quando a chamada Reforma Agrária – cujo principal objetivo remontava à redistribuição de riquezas pela via da terra – já havia sido reduzida a um instrumento de política agrária pelo Estatuto da Terra, de 1964, que, ainda de acordo com Indursky (1999), teve suas premissas quase que totalmente ignoradas pelo Instituto Nacional de Colonização e de Reforma Agrária (INCRA). Nesse contexto, as ações do MST, baseadas na localização, formação de acampamentos e instalação de cultivos em terras não produtivas, procuram viabilizar e promover, através da pressão Governamental, a Reforma Agrária e o direito à terra. Na perspectiva do Movimento, “tem direito à terra não aquele que legalmente a possui, mas aquele que a faz produzir” (INDURSKY, 1999, p. 175). Os “sem-terra” estariam, assim, **ocupando** espaços que lhes são

de direito. A terra torna-se, portanto, voltando à Baccega e Citelli (1989), um “lugar devoluto” (p. 25). Daí os efeitos de sentido de “ocupação” atrelados à legalidade.

Em contrapartida, os assentamentos do MST são recorrentemente submetidos a ações de Reintegração de Posse, mandados expedidos por juízes “quando o possuidor visa recuperar a posse<sup>39</sup>”. Salvaguardados pelos discursos político e jurídico, fazendeiros, proprietários rurais e latifundiários utilizam-se desse recurso para recuperar terras **invadidas**. Vemos, assim, como “invasão” filia-se a uma rede de sentidos diversa da de “ocupação”. Reafirmamos, desse modo, que “não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 52).

É interessante pontuar que, quando do início do movimento estudantil paulista de 2015, o Governo do Estado de São Paulo conquistou, junto ao Tribunal de Justiça, diversas ações de Reintegração de Posse referentes às instituições escolares ocupadas, inclusive à Escola Fernão Dias Paes, uma das primeiras a receber os protestos, como dito anteriormente. Pouco depois, contudo, o mesmo Órgão viria a suspender as ações, como nos mostram R4, R5 e R6, respectivamente, parte do texto de *Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações*, publicado por *Folha de S. Paulo* em 05 de dezembro de 2015 (R4), e de linha do tempo acerca da evolução dos protestos estudantis e seus desdobramentos, que acompanha o texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, também publicado por *Folha de S. Paulo* em 05 de dezembro de 2015 (R5 e R6).

R4: “Eles [*alunos*] ganharam apoio de movimentos sociais, como os **sem-teto**. O Tribunal de Justiça negou a **desocupação** das unidades – avaliou que **não era questão de posse, mas de discutir política pública**.”

R5: “13.nov. Governo pede **reintegração**, mas **Justiça nega**; no dia 11, previsão de escolas fechadas havia caído para 92.”

R6: “23.nov. **Justiça nega**, pela segunda vez, **reintegração de posse**; **ocupações** chegam a 108 escolas.”

Aqui, pontuamos que, em R4, ao afirmar que “eles”, em referência aos estudantes paulistas – o substantivo “alunos” foi, aqui, inserido por nós. Ele é, todavia, utilizado por *Folha de S. Paulo* no parágrafo anterior ao trazido por R4. O pronome “eles” aparece, no recorte, assim, para retomar “alunos” –, conquistaram o apoio de movimentos sociais como o MTST, o jornal coloca em funcionamento tanto a memória em torno de “invasão” quanto de

<sup>39</sup> Disponível em: <https://lucianasidou.jusbrasil.com.br/artigos/196156868/a-acao-de-reintegracao-de-posse-e-seus-requisitos-fundamentais>. Acesso em: 24 jul 2019.

“ocupação”. Ao trazer a informação acerca da suspensão dos mandados de Reintegração de Posse, dizendo não se tratar de uma “questão de posse”, a publicação, todavia, parece não selar os sentidos ao redor de nenhuma das denominações, acionando o trabalho das formações imaginárias, na relação com o pré-construído e o próprio leitor, para o fechamento dos mesmos.

Vemos, assim, que os efeitos de sentido trazidos por “invasão” e “ocupação” só podem ser pensados e apreendidos face à historicidade que os constitui, conforme destacado acima por Baccega e Citelli (1989), na relação com a terra e os pontos de vista ideológicos que recaem sobre ela. Na relação, portanto, com as posições-sujeito enunciativas inscritas nas diferentes Formações Discursivas. É neste ponto que incide a contribuição de Indursky (1999) a qual gostaríamos de fazer menção.

Ao analisar os efeitos de sentido no discurso *sobre* e do MST, a autora observa que o duplo emprego das palavras “invasão” e “ocupação” para descrever as ações do grupo depende das Formações Discursivas nas quais se inscrevem as posições-sujeito que as enunciam. Nesse sentido, da posição-sujeito “trabalhadores rurais sem-terra” inscrita em determinada Formação Discursiva, as terras são “ocupadas”. Da posição-sujeito “fazendeiros” inscrita em outra Formação Discursiva, as terras são “invadidas” (INDURSKY, 1999). Para a autora, “essa dupla designação sinaliza, pois, posições-sujeito antagônicas, inscritas em Formações Discursivas em confronto que apontam para as relações de tensão que existem atualmente na cena discursiva brasileira” (INDURSKY, 1999, p. 180).

No caso de *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* diante do movimento estudantil paulista de 2015, podemos dizer que enquanto *Jornalistas Livres*, no que tange à denominação das manifestações, enuncia segundo a posição-sujeito “estudantes” – pela qual é legítimo estar na terra-escola como manifestante –, *Folha de S. Paulo* o faz ora segundo a posição-sujeito “estudantes”, ora segundo a posição-sujeito “Governantes” – pela qual o ato dos alunos é ilegal. *Jornalistas Livres*, portanto, identifica-se com a Formação Discursiva da qual falam os estudantes. *Folha de S. Paulo*, por sua vez, estabelece um movimento duplo de identificação e desidentificação com a mesma. Observamos, nesse processo, como “a linguagem é um sistema de relações de sentido no qual, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que a materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20). Os sentidos sempre podem ser outros, e é a língua, na relação com as Formações Discursivas que materializam formações ideológicas constituídas historicamente, o lugar material da ideologia e, por conseguinte, da realização dos efeitos de sentido.

Orlandi (2012a [1990]) nos diz que é na observação dos “efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 68) que reside a apreensão da historicidade – a exterioridade constitutiva – de um texto, bem como a textualização do político, ou seja, a simbolização das relações de poder (ORLANDI, 2012a [1990]). Ao atentarmos para os usos dos termos “invasão” e “ocupação” por *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* para qualificar os protestos realizados pelos estudantes paulistas no interior das instituições de ensino, trabalhamos a historicidade desses dizeres e, por ela, descortinamos relações de força que atravessam os discursos das duas mídias e parecem revelar, principalmente em *Folha de S. Paulo*, uma tensão que se dá pelo imbricamento dos processos de identificação e contraidentificação com a Formação Discursiva da qual enunciam os alunos – uma tensão entre os dizeres, e seus efeitos de sentido, da posição-sujeito “estudantes” e da posição-sujeito “Governistas”.

Retomemos R3.

R3: “Cem **adolescentes** chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas **eles não estavam ali para estudar**. Não nesta terça (10). **Entraram e trancaram os portões com correntes e cadeados**. A partir de então, **o colégio estava ocupado**.”

Aqui, gostaríamos de pontuar, particularmente em “**entraram e trancaram**”, a presença de um sujeito oculto – mais do que isso, apagado. Os verbos conjugados em terceira pessoa, bem como o uso do pronome pessoal em terceira pessoa do plural (“**eles**”) no recorte, contudo, fazem operar as formações imaginárias que nos levam a inferir que, quem “entrou e trancou” foram os adolescentes. Assim, seja ocupando ou invadindo, a **responsabilidade** pelo ato, em *Folha de S. Paulo*, remonta aos manifestantes.

A pouco, tecemos paráfrases com R1, R2 e R3, em que o termo “trancar” filiava-se aos sentidos de “invadir”. Haja vista o tensionamento entre os processos de identificação e desidentificação que parecem atravessar o discurso de *Folha de S. Paulo* sobre as manifestações estudantis paulistas de 2015, podemos dizer, agora, que o que possibilita e sustenta os efeitos de sentido encontrados a partir de R1(a), R2(a) e R3(a) é a enunciação pela posição-sujeito “Governantes”. Tomemos outras paráfrases produzidas a partir das mesmas formulações:

R1(b): “**Alunos ocupam escola** para protestar contra fechamento de turmas em SP.”

R2(b): “Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos ocupam colégio** e se recusam a ir embora.”

R3(b): “Com **adolescentes** chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas **eles não estavam ali para estudar**. Não nesta terça (10). **Ocuparam e trancaram os portões com correntes e cadeados**. A partir de então, o colégio estava ocupado.”

Em R1(b), R2(b) e R3(b), observamos que, se enunciado pela posição-sujeito “estudantes”, o verbo “trancar” adquire o sentido de “ocupar”, já que, a ela, o ato de trancar-se e se recusar a ir embora se configura como forma de resistência legítima. Tem-se, ainda, algo da ordem do fechamento, em um jogo de sentidos com uma das consequências que adviria da implementação da Reorganização Escolar: o fechamento de 94 escolas estaduais. Fecha-se em protesto ao fechamento – “fechar” se “abre”, assim, ao simbólico.

Vemos, em R1(b), R2(b) e R3(b), como as palavras mudam de sentido quando tomadas a partir de Formações Discursivas distintas. Em nosso gesto analítico, compreendemos que os movimentos de sentidos instaurados pelo termo “trancar” não só sinalizam “para a abertura do simbólico, para a incompletude da linguagem, para a possibilidade de desestabilização de certos discursos” (COSTA, 2014, p. 202), mas, também, para um processo de significação que extrapola a ordem da oposição entre “invadir” e “ocupar” e toca a contradição.

Reforçamos, ainda, que os usos de “invasão” ou “ocupação” para denominar o movimento estudantil paulista de 2015 revelam o dizer e o silêncio como indissociáveis (ORLANDI, 2007a [1992]). Assim, a posição-sujeito “Governistas” diz “invadir” – e “trancar” – para não deixar dizer os sentidos de “ocupar”. A posição-sujeito “estudantes”, por sua vez, diz “ocupar” – e “trancar” – para silenciar “invadir”, configurando um trabalho com os avessos. Nesse movimento,

[...] se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentido que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2007a [1992], p. 73-74)

Passemos, agora, ao recorte que compreende a utilização de “invasão” pela *Folha de S. Paulo* para tratar do movimento estudantil:

R7: “Às vésperas de se reeleger, no ano passado, o governador ostentava aprovação de 48%, segundo o Datafolha; na pesquisa ora divulgada, a taxa caiu para 28%. Além disso, as manifestações contra a proposta do governo vinham se espalhando, com bloqueios de vias e sobretudo **invasão de escolas**. Alckmin parecia apostar no desgaste do movimento. Errou. O

número de **colégios ocupados** passou de poucas dezenas a quase duas centenas num intervalo de 15 dias, e 55% dos entrevistados pelo Datafolha apoiaram os alunos”.

R7 foi extraído do único editorial publicado por *Folha de S. Paulo* a respeito do movimento estudantil paulista de 2015 durante todo o período de protestos. Intitulado *Lições de Política*, compõe as páginas opinativas de 05 de dezembro de 2015, dia subsequente ao anúncio da suspensão da Reorganização Escolar para o ano de 2016. Aqui, observamos o jornal utilizando-se dos termos “invasão” e “ocupação” em uma relação parafrástica, sinonímica. Em sua análise, Indursky (1999) também identifica essa dupla designação na narrativa jornalística e propõe que, nesse caso, a narrativa jornalística não se inscreve em nenhuma Formação Discursiva específica. Para ela, o motivo que poderia explicar a presença de posições antagônicas no discurso jornalístico diz respeito a que ele, “por ser uma modalidade de *discurso sobre*, só pode inscrever-se em uma formação discursiva se ela for heterogênea, de tal forma que permita a veiculação de diferentes vozes. Ou seja, a formação discursiva do discurso jornalístico é desigual a ela mesma” (INDURSKY, 1999, p. 182, grifos no original). A autora alerta, contudo, para o efeito ilusório que essa dupla designação pode causar: o de que o jornal não se identifica com nenhuma das duas posições (INDURSKY, 1999). Ao contrário. Para ela, a imprensa “assume um posicionamento, muito embora haja lugar, em seu âmbito, para a polifonia” (INDURSKY, 1999, p. 185).

Em nosso gesto interpretativo, concebemos a dupla designação em *Folha de S. Paulo* como um movimento que nos parece de desregionalização dos sentidos. Ao utilizar “invasão” e “ocupação” sinonimicamente, a publicação apaga a historicidade dos termos em seus processos de constituição atravessados por relações de força e marcados pelas tensões da luta de classes. Toma-os como transparentes, não materiais. Como vemos, “em uma sociedade, uma cultura como a capitalista, falar de algo não garante esse algo, ao contrário, muitas vezes o discurso sobre ‘x’, ao dar visibilidade, coloca esse ‘x’ na berlinda. Tanto mais falamos de ‘x’ tanto mais ‘x’ é apagado” (ORLANDI, 2012c [2001], p. 171).

Mais do que isso, observamos que há, aqui, um explícito de uma das tensões no processo de inscrição de um acontecimento na memória expostas por Pêcheux (2015 [1999]), qual seja, a do “acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido” (PÊCHEUX, 2015 [1999], p. 44). A partir dela, ocorre o choque entre o que o autor chama de “acontecimento histórico singular” e o dispositivo da memória, que pode

colocar em jogo a nível crucial uma passagem do *visível* ao *nomeado*, na qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma

um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar: tocamos aqui o efeito de repetição e de reconhecimento que faz da imagem como que a recitação de um mito. Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo. (PÊCHEUX, 2015 [1999], p. 44, grifos no original)

Apesar de tratar, no trecho destacado, especificamente da imagem, acreditamos que, também no caso do uso dos termos “ocupação” e “invasão” para definir o movimento estudantil paulista de 2015 no interior das escolas por *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* e, particularmente na primeira mídia, pela aplicação dupla e ora sinonímica, há a referida absorção, já que tal movimento adquire sentidos não por seu aspecto singular, mas antes pela memória que opera sobre os dois dizeres e sua repetição para qualificá-lo. Lembramos, ainda, as palavras de Robin (2016), para quem

o verdadeiro esquecimento talvez não seja o vazio, mas o fato de imediatamente colocar uma coisa no lugar de outra, em um lugar já habitado, de um antigo monumento, de um antigo texto, de antigo nome. Ou ainda voltar atrás passando por cima de um passado recente, obliterado em favor de um mais antigo. (ROBIN, 2016, p. 93)

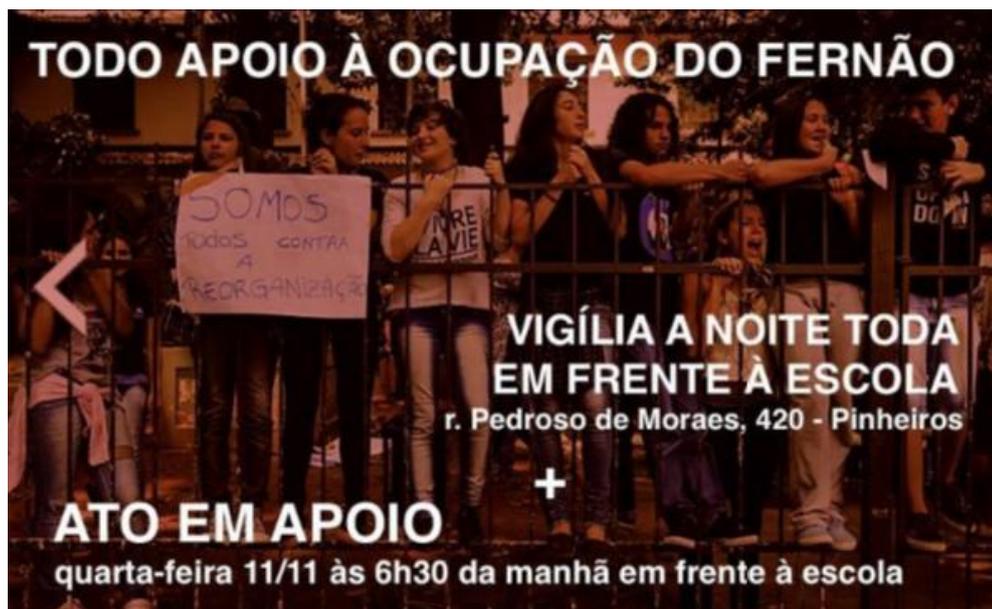
Não obstante à reflexão acerca dos efeitos de sentido em torno das palavras “invasão” e “ocupação” para significar o movimento estudantil paulista de 2015 em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, julgamos necessário abrir espaço em nossa análise para refletir, também, sobre o processo de denominar, nas duas mídias, o movimento em si.

Para fazê-lo, recorreremos aos recortes a seguir, veiculados, respectivamente, como título de texto que aborda a continuidade das manifestações estudantis mesmo após o anúncio da suspensão da Reorganização Escolar por parte de Geraldo Alckmin, publicado em *Folha de S. Paulo* em 05 de dezembro de 2015 (R8); parte do texto *A última escola a ser ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 por *Jornalistas Livres* (R9 e R10); e uma das imagens que acompanha o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, também de *Jornalistas Livres*, de 11 de novembro de 2015 (R11).

R8: “Alckmin suspende plano escolar, e **estudantes mantêm ocupações.**”

R9: “Dentro do Parque Dom Pedro 2º, na zona leste, fica a Escola Estadual São Paulo. No enorme prédio em meio ao parque degradado, já de cara podemos observar os vidros quebrados e as necessidades de mudanças no espaço escolar. Os alunos há muito vem percebendo tais necessidades, como também a importância de apoiar o movimento contra a chamada “reorganização escolar” proposta por Geraldo Alckmin e **no dia 2 de dezembro começaram mais uma ocupação.**”

R10: “Ontem, **em meio à ocupação**, chegou a notícia de que dois alunos que haviam acabado de sair do colégio haviam sido assaltados a menos de 300 metros dali. ‘Falta segurança dentro do colégio e em torno dele, todo dia sabemos de alguém que foi assaltado’, afirma Karen, estudante do segundo ano. Mas o descaso não fica só por conta da segurança: ‘Muitos que estudam aqui nem sabem da existência dos laboratórios’, me confessa Leonardo Silva, um dos alunos da escola que está **organizando a ocupação**. A grande escola tinha tudo para ter as condições ideais de estudo, com laboratórios e biblioteca, porém não é o que acontece na prática.”



**Figura 3.** R11: imagem que acompanha o texto “A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos”, publicado em 11 de novembro de 2015 em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “Fernão resistindo: ajude a divulgar essa luta!”.

Costa (2014) nos apresenta, ao lado da denominação, o processo de redenominação, aliando-os enquanto mecanismos ideológicos. De acordo com a autora, ao passo que “denominar faz parte da construção discursiva do referente, redenominar consiste em ressignificá-lo e, ao mesmo tempo, em redirecionar o seu sentido” (COSTA, 2014, p. 153). Correlacionada à denominação, a redenominação põe em funcionamento determinados processos discursivos, tais como a “substituição, relações de sinonímia, associação, similitude, oposição, comparação, reformulação etc.”, de modo que, “de um sentido estabilizado, legitimado, circulante, surgem outros sentidos, construídos a partir da anterioridade, da exterioridade” (COSTA, 2014, p. 153).

Ao tomarmos R8, R9 e R10, observamos que os termos “ocupações” e “ocupação” aparecem **substituindo** palavras como “movimento”, “protestos”, “manifestações”, ou seja, redenominando o movimento estudantil paulista de 2015. É

interessante notar que esse gesto se dá tanto em *Folha de S. Paulo* quanto em *Jornalistas Livres*, e pelo mesmo vocábulo: “ocupações”/“ocupação”. Assim, *Folha de S. Paulo* não diz “Alckmin suspende plano escolar, e **estudantes mantêm protestos/manifestações/movimento**”, para dizer “Alckmin suspende plano escolar, e **estudantes mantêm ocupações**”. *Jornalistas Livres*, por sua vez, declina de “[...] e **no dia 2 de dezembro começaram mais um protesto/manifestação**”, para enunciar “[...] e **no dia 2 de dezembro começaram mais uma ocupação**”. O mesmo ocorre em R10, como dito anteriormente, também publicado em *Jornalistas Livres*. “Ocupações”/“ocupação” torna-se, assim, nos recortes destacados, uma forma específica de manifestação, ou, diríamos ainda, o próprio nome do movimento estudantil paulista de 2015.

Ademais, em R11, também por **substituição**, “**Escola** do Fernão”, em referência à Escola Fernão Dias Paes, torna-se “**ocupação** do Fernão”. Observamos o termo “**escola**”, forma material estabilizada de referência para os estudantes, abrindo-se ao equívoco, fato estrutural simbólico (PÊCHEUX, 1990b), para desdobrar-se e constituir-se em um lugar outro, o da “**ocupação**”. Poderíamos formular, também, lugar do “**preenchimento**”? Nessa perspectiva, o que estariam esses alunos preenchendo? Um **espaço vazio**? E, aqui, lembramos do “lugar deixado vazio” apresentado por Pêcheux (2014c [1998]), e no qual o sujeito é produzido pelo trabalho da ideologia, nas formas do supracitado processo de interpelação ideológica e identificação desse sujeito com determinada Formação Discursiva (ver capítulo 2). Ritual ideológico, este, que falha, e pela qual o sujeito pode encontrar-se com a resistência. A que estariam resistindo, assim, os estudantes paulistas ao **preencherem** o **espaço vazio** da escola? Mais adiante, nas considerações finais de nosso trabalho, essa questão será retomada.

Antes de passarmos ao nosso segundo ponto de análise, gostaríamos de retomar uma discussão que introduzimos no primeiro capítulo de nossa dissertação: se face à posição-sujeito “Governistas” o ato realizado pelos estudantes paulistas no interior das instituições de ensino configura-se como uma “invasão”, ao mesmo tempo em que, 1) imaginariamente, a escola pública constitui-se como um espaço do e para o aluno; e 2) o movimento em cada unidade de ensino foi encabeçado pelos próprios alunos de cada unidade; cabe perguntar: quando o “estudante” torna-se “invasor”? A nós, parece, esse deslizamento se dá no momento em que o aluno deixa de ocupar o espaço escolar na posição-sujeito que lhe é atribuída pelo Estado, qual seja, a de estudante. Quando esses sujeitos saem “à procura de possibilidades de sentidos que estão na tomada do espaço urbano” (ORLANDI, 2001, p. 08) de uma forma não institucionalizada, não regulamentada, não controlada, são postos à margem, resignificados na marginalidade. Tonam-se inocuantes. Ao estudante não cabe estar no ambiente escolar na

posição-sujeito “manifestante”, pois esta é uma posição-sujeito que mexe com a cidade em seu real, que desestabiliza lugares e sentidos já-postos. Pois esta é uma posição-sujeito que produz resistência. Que fura.

#### 4.2.2 Vozes e significação: os manifestantes, os Policiais Militares e o Governo

Para refletir a respeito dos efeitos de sentido atribuídos aos manifestantes, aos Policiais Militares e ao Governo no discurso *sobre* o movimento estudantil paulista de 2015 em nosso *corpus* de pesquisa, é interessante partirmos das vozes que enunciaram os protestos em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*. Observemos um recorte extraído de *Folha de S. Paulo*:

R12: “**Queremos ser ouvidos**, e esse foi o jeito que conseguimos. **Ninguém ouve a gente** porque somos adolescentes”, disse Lizantra Lima, 15, do primeiro ano do ensino médio.

R12 integra o já citado texto *Escola Ocupada*, publicado pelo jornal em 11 de novembro de 2015. Nele, a estudante – aparentemente do corpo discente da Escola Fernão Dias Paes, da qual a reportagem trata – parece explicar o motivo de alunos terem adotado a estratégia de ocupar instituições de ensino: “queremos ser ouvidos”. Queriam falar. É curioso que *Folha de S. Paulo* tenha reproduzido integralmente tal afirmação de Lizantra, pois, em todo o material tomado como *corpus* na publicação, esse foi o único momento em que despontou a fala de um estudante secundarista. Ademais, as falas reproduzidas vieram de:

- Liane Baybr e Rosangela Valim, dirigentes regionais de ensino (texto *Escola Ocupada*);
- Rosália Jesus dos Santos, mãe de um estudante que participava do movimento na Escola Fernão Dias Paes (texto *Escola Ocupada*);
- Geraldo Alckmin, então Governador do Estado (texto que integra a manchete do jornal em 05 de dezembro de 2015 e textos *Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações e Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, publicados na mesma data, tanto no corpo das reportagens quanto em destaque, no olho<sup>40</sup>);

<sup>40</sup> Olho: “box que destaca determinado assunto da matéria”. Disponível em: <https://dicionariodejornalismo.blogspot.com/2010/09/olho.html>. Acesso em: 25 mai 2019.

- Auxiliar de Geraldo Alckmin não identificado (texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, tanto no corpo da reportagem quanto em destaque, no olho);
- Herman Voorwald, então Secretário Estadual da Educação (texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, em destaque, no olho).

Apesar de buscarem voz, quem “conta” o movimento estudantil paulista de 2015 nos textos analisados de *Folha de S. Paulo*, majoritariamente, não são os estudantes, aqueles que poderíamos chamar de “testemunhas integrais”, ou seja, “quem viveu até o fundo uma experiência, sobreviveu à mesma e pode, portanto, referi-la aos outros” (AGAMBEN, 2008, p. 150). Têm-se dizeres marcados diretamente pelo discurso Governamental. Dizeres e silenciamentos são, assim, regidos pelos mecanismos de poder estabelecidos, como característico do discurso jornalístico (MARIANI, 1998). Lembramos que, “se não há espaço para confrontos, réplicas ou polêmicas, os sentidos da formação discursiva política dominante se instalam e se disseminam com maior facilidade” (MARIANI, 1998, p. 61).

Já em *Jornalistas Livres*, dois estudantes têm suas falas reproduzidas no material que tomamos como *corpus* de pesquisa: Karen – sem referência ao sobrenome – e Leonardo Silva, respectivamente, aluna do segundo ano do Ensino Médio e um dos organizadores do movimento no interior da Escola Estadual São Paulo, a primeira escola pública fundada em São Paulo. Ambas as falas aparecem no texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015. Os recortes a seguir, contudo, nos mostram um aspecto interessante do discurso do portal:

R13: “**No momento em que escrevo essas linhas** um grupo de estudantes ocupa a Escola Estadual Fernão Dias Paes, em São Paulo”.

R14: “**No momento em que escrevo essas linhas** viaturas e soldados da Polícia Militar já cercam o Fernão”.

R15: “Através da leitura dos livros de Soren Kierkegaard, **aprendi** que ‘a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para frente’. ‘Olhando para trás’, conforme a orientação do filósofo dinamarquês, **recordo-me de meus primeiros dias de aula** no longínquo ano de 1979, aluno do pré-primário no ano que a ONU proclamaria como o ‘Ano Internacional da Criação’. [...] Olhando pra frente, ainda conforme a orientação do filósofo, **vejo** a mão autoritária do governador de São Paulo pesando sobre o povo paulista e desmontando toda a rede pública de ensino, dificultando não pouco a vida de milhares de alunos e professores. **Assim como eu**, Geraldo Alckmin certamente leu Kierkegaard [...]”.

R16: “Mas o descaso não fica só por conta da segurança: ‘Muitos que estudam aqui nem sabem da existência dos laboratórios’, **me confessa** Leonardo Silva, um dos alunos da escola que está organizando a ocupação”.

Os destaques nos recortes apresentados nos mostram que, em *Jornalistas Livres*, a construção textual foge ao padrão que rege a escrita jornalística, marcado pela impessoalidade e uso dos verbos na 3ª pessoa do singular ou do plural. Ao marcar os textos com uma narrativa pessoal e em 1ª pessoa, o efeito que se cria em *Jornalistas Livres* é do próprio jornalista se convertendo em testemunha dos acontecimentos narrados, em um embaraço das posições-sujeito “estudante” e “jornalista”. Como se o discurso *sobre* torna-se um discurso *de*. A única exceção a esse formato, em *Jornalistas Livres*, deu-se no texto *Projeto de reorganização teve falhas segundo Defensoria Pública*, publicado em 05 de dezembro de 2015, e que traz entrevista com a defensora pública Dra. Mara Renata da Mota Ferreira, do Núcleo Especializado da Infância e Juventude. Além dos estudantes citados e da defensora, nenhum outro entrevistado possui falas reproduzidas nos textos analisados.

Percebemos, portanto, que, em *Folha de S. Paulo*, quem “é dito” são os estudantes e as manifestações em si, partindo, principalmente, do discurso institucional. Já em *Jornalistas Livres*, ocorre o contrário, de modo que os “ditos” são os Policiais Militares e o Governo, através do discurso estudantil. Há, contudo, nos dois jornais, atravessamentos, seja do discurso Governamental, seja do discurso jurídico, o que, a nosso ver, marca a relação das duas publicações com a Formação Discursiva dominante na formação social em que estão inseridos, a capitalista. Além disso, pode-se dizer que, cada qual a seu modo, tanto *Folha de S. Paulo* quanto *Jornalistas Livres* inscrevem-se na política do silêncio (ORLANDI, 2007a [1992]), encaminhando sentidos para determinadas direções e bloqueando outras.

Passemos, agora, aos efeitos de sentido que pudemos apreender, nas duas publicações, atribuídos aos manifestantes, aos Policiais Militares e ao Governo no caso em questão.

R17: “Sem detalhar, a polícia informou que **havia cinco adultos junto com os adolescentes na escola**, inclusive gente que não trabalha ali. Do lado de fora, **pessoas ligadas a movimentos sociais, como o MPL (Movimento Passe Livre) e MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto)**”.

R18: “Contudo, talvez imaginando que pudesse conter os críticos na base da truculência policial, o governo lançou a proposta sem nem indicar quais escolas seriam afetadas. **Para os grupos que se opõem à gestão tucana, foi uma festa; dificilmente encontrariam pretexto melhor para mostrar aos alunos o reino das manifestações políticas**”.

R19: “Desde o início, houve forte reação. Primeiro, com passeatas. Depois, alunos começaram a ocupar escolas – na última contagem do governo, eram 196, das 5.127 em SP. **Eles ganharam apoio de movimentos sociais, como os sem-teto**”.

R20: “O ‘trancamento’ de vias importantes, iniciado na segunda (30), foi crucial para o fortalecimento dos protestos. Se por um lado irritou motoristas e provocou congestionamento, por outro causou reação forte da polícia. Imagens de jovens agredidos ou acuados se espalharam pela mídia, em programas populares de TV e pelas redes sociais. **Inspirada nos atos do Movimento Passe Livre**, a estratégia foi adotada após estudantes avaliarem que ocupar as escolas não era suficiente para fazer o governo ceder – até a noite de quinta (3), a gestão tucana seguia com a implementação do plano”.

Pêcheux (1990b) nos mostra que um acontecimento se constrói no “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990b, p. 17). Nos recortes acima, extraídos de *Folha de S. Paulo*, observamos como o movimento estudantil paulista de 2015 se junta, pela memória discursiva, a outro acontecimento para adquirir sentidos pelas formulações já existentes sobre ele, qual seja, as “Jornadas de Junho” de 2013<sup>41</sup>. Essa memória, vale ressaltar, perpassa o discurso de *Folha de S. Paulo* em sua totalidade no nosso corpus de análise: R17 foi extraído do texto *Escola Ocupada*, de 11 de dezembro de 2015; R18, do editorial *Lições de Política*, de 05 de dezembro de 2015; R19, do texto *Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações*, de 05 de dezembro de 2015; e R20 do texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, também de 05 de dezembro de 2015.

Ao analisar o discurso *sobre* e dos protestos de junho de 2013, Kern (2015) nos lembra de que embora o Movimento Passe Livre (MPL), responsável pela organização das primeiras manifestações em São Paulo naquele mês, acolha militantes de diferentes partidos de esquerda, ele se define como apartidário, cuja “única ambição política é uma ambição prática, voltada para o social: *o passe livre*” (KERN, 2015, p. 64), portanto, um discurso à esquerda. Aqui, encontramos uma primeira semelhança com o movimento estudantil paulista de 2015: apartidário, com reivindicação que também se volta para um cunho prático com reflexo no social. Ao associá-lo às ações do MPL que, como dissemos, acolhe militantes de partidos de esquerda, *Folha de S. Paulo*, pelo trabalho da memória discursiva, inscreve o movimento estudantil e, por conseguinte, os próprios estudantes, em uma Formação

---

<sup>41</sup> “Jornadas de Junho” foi o nome dado a uma onda de manifestações que se espalhou pelo Brasil e levou milhares de pessoas às ruas em junho de 2013. Encabeçadas, inicialmente, pelo Movimento Passe Livres (MPL), em São Paulo, em resposta ao aumento no preço das passagens de ônibus (de R\$ 3,00 para R\$ 3,20), progressivamente incorporou outras pautas, como o fim da corrupção no País. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/06/17/O-que-foram-afinal-as-Jornadas-de-Junho-de-2013.-E-no-que-elas-deram>. Acesso em: 25 mai 2019.

Discursiva à esquerda. Esse movimento se torna mais evidente ao observarmos R18, principalmente no destaque “**para os grupos que se opõem à gestão tucana, foi uma festa; dificilmente encontrariam pretexto melhor para mostrar aos alunos o reino das manifestações políticas**”. Quem seriam “os grupos que se opõem à gestão tucana”, notadamente inscritos em uma Formação Discursiva à direita? Aqueles que se inscrevem à esquerda.

O trecho destacado em R18, todavia, carrega, ainda, outro efeito de sentido: se as falhas do Governo peessedebista na implementação da Reorganização Escolar foram o “pretexto” necessário para que “os grupos que se opõem à gestão tucana” mostrassem “aos alunos o reino das manifestações políticas”, temos movimentos como o MPL e o MTST não mais como militantes acolhidos pelo movimento estudantil, mas como berço dos mesmos. A origem das manifestações circunscreve-se, assim, não à consciência política-independente dos estudantes, mas a uma luta partidária maior. O movimento estudantil paulista de 2015 configura-se, nessa perspectiva, como instrumento político regido não pelos estudantes, mas ao qual estão submetidos por influência de outrem. Diríamos haver em R18, ainda, vestígios de um discurso da doutrinação (ver, na p. 28, as exposições a respeito do Movimento *Escola sem Partido*): ao propor que “os grupos que se opõem à gestão tucana” apresentaram “o reino das manifestações políticas” aos estudantes, *Folha de S. Paulo* imputa ao movimento estudantil paulista de 2015 um funcionamento não só por influência, mas por indução, como se, ao promoverem protestos à Reorganização Escolar, os estudantes estivessem sendo induzidos por opositores ao Governo do Estado para tal.

Ainda no que tange à R18, observamos o funcionamento da ironia em “**foi uma festa**”. Em reflexão sobre esse mecanismo, Orlandi (2012b) concebe-o, assim como as demais figuras em geral, não como simples meio expressivo, o que pressuporia tanto a separação entre conteúdo e expressão quanto entre sujeito, linguagem e mundo, mas como um estado de mundo. Ao considerá-la um tipo de discurso, a autora nega a ironia enquanto desvio, tomando-a como lugar de abertura de um processo de significação que chama de “irônico” e que se dá na relação entre locutor, ouvinte e texto (ORLANDI, 2012b). Nesse lugar,

joga-se com a relação entre o estado de mundo tal como ele se apresenta já cristalizado – os discursos instituídos, o senso-comum – e outros estados de mundo. [...] Não se trata, pois, de um mero jogo de oposição, ou seja, de se dizer o contrário do que se pensa. A diferença vai muito mais além e significa multiplamente. [...] Esse lugar incorpora a menção ecoica que mostra, com sua forma própria e específica, a relação entre o mesmo e o diferente, o fixado e o possível. (ORLANDI, 2012b, p. 26)

A ironia inscreve-se, assim, em um processo que Orlandi (2012b) nomeia como de autodestruição do sentido, uma vez que, em um movimento que “afirma o diferente (a polissemia) jogando sobre o mesmo (a paráfrase) e vice-versa” (ORLANDI, 2012b, p. 39), a ironia rompe com o que é legitimado e desequilibra o institucionalizado, deslocando processos de significação postos previamente.

Nesse sentido, com relação a “**foi uma festa**”, diríamos que a ironia, mobilizando o mesmo – o discurso da militância de esquerda – e o diferente – o contexto do movimento estudantil paulista de 2015 –, marca um exercício de produção de evidência relativo à ausência de consciência política estudantil e da doutrinação desses agentes. Acreditamos ainda que, quando pensado face à conjuntura política federal brasileira de 2015<sup>42</sup>, ou seja, a condições de produção mais amplas, esse dizer parece tocar, também, um processo de cristalização de sentidos acerca de movimentos sociais e partidos de esquerda enquanto promovedores de improbidade e arruaça.

Prosseguindo em nosso gesto analítico, retornamos ao caso das “Jornadas de Junho” de 2013, sobre as quais Kern (2015) observa que “ao servirem de palco para manifestações de protesto, as ruas se tornam um espaço que aproxima diferentes posições de esquerda no interior dos movimentos sociais [...]” (KERN, 2015, p. 69). No caso do discurso do MPL, classificado por ele como sendo de cunho socialista, o autor nota um atravessamento pela discursividade do anarquismo, materializada pelas ações de grupos como os *Black Blocks* (KERN, 2015) que, em geral, culminavam em confrontos com a Polícia Militar. Nesse sentido, ao trabalhar com o discurso da imprensa *sobre* os protestos de junho de 2013, o autor conclui que

desde o início das manifestações, no dia 6 de junho, até o auge da repressão no dia 13, o discurso sobre os protestos na grande imprensa (re)tratava os acontecimentos como atos de vandalismo e, ao mesmo tempo, apagava os excessos da repressão policial. Ou seja, o protesto era tomado como violência e a violência da polícia era tomada como “manutenção da ordem”. A partir do dia 14 essa abordagem mudou, e a “violência dos protestos” passou a ser atribuída à polícia. [...] quando não foi mais

---

<sup>42</sup> Salientamos que, nesse período, a imagem de partidos de esquerda encontrava-se em amplo processo de desgaste e deslegitimação. Nesse sentido, lembramos que, quando do movimento estudantil paulista de 2015, já estava em curso a chamada “Operação Lava Jato”, um conjunto de investigações empreendidas pela Polícia Federal brasileira a fim de apurar um suposto esquema bilionário de lavagem de dinheiro envolvendo, principalmente, empreiteiras e agentes políticos do País e que, naquele momento, já havia cumprido mandados de busca e apreensão, condução coercitiva e prisão (preventiva e temporária) contra políticos e ex-políticos filiados, majoritariamente, a partidos de esquerda, como José Dirceu, Ministro-Chefe da Casa Civil entre 2003 e 2005, durante o Governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Transcorria, também, o processo de Impeachment da então Presidente Dilma Rousseff (PT), acusada de crime fiscal. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/politica/2015/lava-jato/linha-do-tempo-da-lava-jato/> e <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 20 jul 2019.

possível reduzir o protesto a um “vandalismo” (pois os mais *violentos* ali não eram os manifestantes, mas a polícia), seguiu-se um gesto de interpretação que procurou forjar uma distinção entre manifestantes pacíficos (os “bons manifestantes”) e não pacíficos (os “vândalos”) e, assim, por extensão, uma divisão de sentidos entre os protestos que eram considerados válidos e aqueles que não o eram. (KERN, 2015, p. 111, grifo no original)

Como vemos, Kern (2015) ressalta uma mudança, pela mídia, no discurso *sobre* os manifestantes envolvidos nas “Jornadas de Junho” de 2013 após os protestos da noite de 13 de junho daquele ano, fortemente marcados pela repressão policial violenta. Previamente em seu estudo, contudo, destaca alguns textos jornalísticos veiculados pela imprensa anteriormente à data em questão ou, até mesmo, nas edições impressas daquele dia, que se alinham aos primeiros dizeres identificados pelo autor. Nesse sentido, um dos textos analisados por Kern (2015) é o editorial *Retomar a Paulista*, publicado na *Folha de S. Paulo* em 13 de junho de 2013. Um dos aspectos ressaltados pelo autor é o de que, nesse texto, “os sujeitos que se manifestam contra as tarifas e aqueles que protestam contra a violência policial se tornam *indistintos*, isto é, suas especificidades são diluídas” (KERN, 2015, p. 72), de modo que ao MPL, enquanto liderança que aglutina diferentes grupos de manifestantes, “recai o ônus dos atos de depredação do patrimônio público e privado ocorridos nos protestos” (KERN, 2015, p. 73).

Neste ponto, abrimos um parêntese para situar uma campanha publicitária adotada pela *Folha de S. Paulo* em 2014, 2016 e 2018, denominada *O que a Folha pensa?*. Atentaremos-nos, aqui, à campanha de 2016<sup>43</sup> – posterior ao movimento estudantil paulista de 2015, vale ressaltar –, que trazia o subtítulo “manifestações”, suprimido na edição de 2018<sup>44</sup>. Na abertura da campanha, a publicação afirma que, mesmo fundada sob os pilares da criticidade, da pluralidade e do apartidarismo, a *Folha de S. Paulo* tem e expressa opiniões sobre os principais temas atuais. Alega, contudo, fazê-lo não através dos textos de colunistas ou reportagens, mas estritamente em seus editoriais, aos quais não se vinculam repórteres ou articulistas. Reafirma, portanto, a já citada ilusão de objetividade que atravessa o imaginário sobre o discurso jornalístico. Os sentidos, todavia, como sabemos, não são domesticáveis ou passíveis de contenção. Eles escapam.

Subsequentemente, a campanha traz as opiniões da *Folha de S. Paulo* sobre os ditos temas atuais. No que tange a manifestações, temos o seguinte texto:

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/02/1744065-saiba-o-que-a-folha-pensa-sobre-os-principais-temas-da-atualidade.shtml>. Acesso em: 25 mai 2019.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/02/o-que-a-folha-pensa.shtml>. Acesso em: 25 de mai de 2019.

R21: “Os protestos de junho de 2013 revelaram saudável inconformismo e sacudiram o sistema político do torpor em que se encontrava. Tornaram-se mais frequentes, a partir de então, atos públicos com diversos propósitos. **O direito de se manifestar deve ser preservado e defendido, seja qual for seu conteúdo, mas não pode ser exercido sem nenhuma regra. Atos de vandalismo precisam ser coibidos pela polícia**, que deve agir de modo a garantir a ordem pública e os direitos de todos com o mínimo de danos. Infratores devem ser identificados e punidos, nos termos da lei; **manifestantes não podem ser confundidos com bandidos**”.

Nesse recorte, vemos materializada toda a ordem do discurso identificada por Kern (2015). Ao postular que “**manifestantes não podem ser confundidos com bandidos**”, *Folha de S. Paulo* parece inaugurar uma tensão não só entre o “bom manifestante” e o “mau manifestante” (o “bom” e o “mau” sujeitos?), mas entre a “manifestação pacífica” e a “manifestação desordeira”. Além disso, ao dizer que “**o direito de se manifestar deve ser preservado e defendido, seja qual for seu conteúdo, mas não pode ser exercido sem nenhuma regra**”, *Folha de S. Paulo* evoca o já mencionado (ver capítulo 2) sujeito de direito em sua forma-sujeito jurídica, característico de nossa formação social, tomado pela contradição entre **liberdade** (“**o direito de se manifestar deve ser preservado e defendido**”) e **responsabilidade** (“**mas não pode ser exercido sem nenhuma regra**”). Marcamos aqui, ainda, um vestígio da questão da responsabilidade associada à sujeição ao Estado: o sujeito é constituído, lembremos, na contradição entre ser **sujeito de** (livre) e **sujeito à** (responsável, submisso), e *Folha de S. Paulo* retoma essa característica em R21.

Apresentemos mais um recorte de *Folha de S. Paulo*, extraído do texto *Escola Ocupada*, de 11 de dezembro de 2015.

R22: “**POLÍCIA E CONFUSÃO**. Primeiro chegou a Polícia Militar, em oito carros. A escola foi cercada. Ninguém conseguia entrar. Outros alunos, pais, professores e membros de sindicatos ficaram de fora. A diretora, que fez boletim de ocorrência por dano ao patrimônio, já havia sido retirada pelos jovens logo cedo, segundo Rosangela Valim, dirigente regional de ensino da região. ‘**Somos a favor de todas as manifestações e as consideramos legítimas. [Mas] Esse grupo não quer diálogo e está prejudicando os alunos**’, disse. Às 16h, a PM tentou levar duas garotas à delegacia para que elas participassem do registro do boletim de ocorrência. Estudantes e pais pediram que elas fossem liberadas – o que acabou ocorrendo –, e **houve tumulto. A polícia usou cassetetes**.

Na fala de Rosangela Valim, dirigente regional de ensino da região, encontramos um traço de indeterminação no discurso: “**esse grupo**”. Não trata-se, segundo a dirigente, de estudantes. Ao mesmo tempo, a profissional não os denomina. Permite, portanto, que os

sentidos permaneçam abertos para que opere o trabalho das formações imaginárias através do pré-construído. Se o que define “**esse grupo**” não é um nome, mas uma ação, qual seja, a violência, podemos interrogar: trata-se de vândalos? Anarquistas? *Black blocks*<sup>45</sup>? O percurso dos sentidos se completa, aí, pela memória discursiva. E torna-se evidente pelo trabalho ideológico. O cotidiano e a história ganham sentidos, assim, “ao serem ‘conectados’ interdiscursivamente a um ‘já-lá’ dos assuntos em pauta” (MARIANI, 1998, p. 61). Além disso, o uso do operador argumentativo “mas”, incluído pela própria *Folha de S. Paulo* (“**somos a favor de todas as manifestações e as consideramos legítimas. [Mas] Esse grupo não quer diálogo e está prejudicando os alunos**”), exprime que o lugar “desse grupo” é o do interdito, da “manifestação desordeira”. A relação, nesse caso, funciona como “OK para ‘x’, mas não para ‘y’”, em que os sentidos de “y” se preenchem pela memória discursiva (baderna, vandalismo etc.). Sinaliza, ainda, pela irrupção do discurso “outro” – de *Folha de S. Paulo* – atravessando o discurso de “x” – de Rosângela Valim, dirigente regional de ensino –, uma tentativa do jornal de administração, controle, adestramento e direcionamento dos sentidos.

Ademais, os outros destaques em R22, “**polícia e confusão**” e “**houve tumulto. A polícia usou cassetetes**” conectam, 1) as manifestações à ideia de confronto, com uma consequente impressão de antagonismo entre os agentes envolvidos, no caso, manifestantes e Policiais Militares; e 2) as **reações** repressivas da Polícia Militar como resposta à **ações** violentas ou promotoras de desordem de manifestantes, em uma relação de causa e consequência. Nessa perspectiva, podemos produzir duas paráfrases partindo dos destaques finais de R22:

R22(a): “[...] houve tumulto, **então** a polícia usou cassetetes”.

R22(b): “[...] a polícia usou cassetetes **porque** houve tumulto”.

Observemos outros recortes de *Folha de S. Paulo*.

---

<sup>45</sup> “*Black block*” é o nome dado a “uma tática, uma manobra dentro da manifestação com o objetivo principalmente de garantir a autodefesa dos participantes frente à repressão policial”. Sua prática caracteriza-se por ações diretas em protestos, que incluem, por exemplo, a depredação de vidraças de instituições oficiais; bancos; e empresas multinacionais. Em geral, os manifestantes que aderem à tática *Black block* surgem em manifestações vestindo preto e tapando seus rostos com máscaras e capacetes. Embora as origens do movimento remontem a então Alemanha Ocidental da década de 1980, no Brasil os primeiros registros da ação *Black block* datam de 2000 e 2001, durante as manifestações dos “Dias de Ação Global”, organizadas mundialmente pela Ação Global dos Povos, em convergência à ocorrência de reuniões entre instituições internacionais gestoras do capitalismo. A prática viria, todavia, a adquirir maior notoriedade no País e, por conseguinte, visibilidade na imprensa, apenas em 2013, no transcorrer das “Jornadas de Junho”. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/tatica-black-bloc-suas-origens.htm>. Acesso em: 21 jun 2019.

R23: “Dado o evidente potencial de conflito implícito na medida, defendeu-se aqui implementá-la devagar, em caráter experimental e área restrita. Contudo, talvez imaginando que pudesse conter os críticos na base da **truculência policial**, o governo lançou a proposta sem nem indicar quais escolas seriam afetadas”.

R24: “**Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo**”.

R25: “Na mesma manhã, a **Polícia Militar fazia uma das ações mais tensas contra os manifestantes** que tentavam barrar o plano de ensino. Na rua da Consolação (centro), **os policiais despejaram uma ‘chuva de bombas’ contra alunos que fecharam a via**. O ‘trancamento’ de vias importantes, iniciado na segunda (30), foi crucial para o fortalecimento dos protestos. Se por um lado irritou motoristas e provocou congestionamento, por outro **causou reação forte da polícia**. Imagens de jovens agredidos ou acuados se espalharam pela mídia, em programas populares de TV e pelas redes sociais”.

R26: “Também havia ficado claro, após vazar áudio de reunião na Secretaria de Educação, que a estratégia do governo seria desidratar o movimento – tentando negociar nos colégios com menos mobilização e deixar o restante do **movimento taxado como político e radical**”.

Temos, em R24 e R25, respectivamente título e corpo do texto de matéria publicada no dia 05 de dezembro de 2015, a violência policial justificada não por uma violência inicial dos manifestantes, mas por esses agentes terem interferido, com o trancamento de vias, em um direito, na esfera jurídica, concebido como fundamental: o de mobilidade. Mais uma vez, vemos a publicação atravessada pelo discurso jurídico filiado à Formação Discursiva dominante. É curioso que, como vemos em R26, *Folha de S. Paulo* tenha classificado a taxação das manifestações estudantis como políticas e radicais como tática do Governo para enfraquecer o movimento, quando, como vimos, em determinados dizeres, a própria publicação o qualifica dessa maneira.



Figura 4. R27: charge publicada na *Folha de S. Paulo* no dia 05 de dezembro de 2015.

R27 nos mostra a única charge veiculada por *Folha de S. Paulo* relacionada ao movimento estudantil paulista de 2015 durante o desenrolar dos protestos. Nela, temos o então Governador Geraldo Alckmin – reconhecimento que se dá pelo trabalho das formações imaginárias em condições de produção determinadas, imbricado com a denominação “Geraldo” e a verossimilhança entre a figura do Governador e o personagem desenhado – ocupando a posição de estudante, e recebendo a seguinte orientação de uma professora: “não, Geraldo, não é **assim** que se resolve um problema...”, “assim” referindo-se à depredação de uma lousa por parte de um Policial, ou seja, a um ato de vandalismo. Ao dizer que “não é assim”, o efeito de sentido que se tem é o de que, contrariamente ao que pressupõe um regime democrático, Geraldo Alckmin optou por “resolver o problema” através da força, e não do diálogo, tendo, portanto, ferido tal princípio democrático e, assim como ocorre diariamente com um aluno no interior de uma escola, recebido uma “lição” por isso.

Para além de uma “lição”, está também em jogo em R27 o movimento da **correção**. E, neste momento, pensamos em “correção” tal como o faz Pêcheux (2014c [1998]) ao tratar da produção de conhecimentos científicos, processo que, para o autor, está “indissociavelmente ligado a uma *luta a propósito de nomes e de expressões para aquilo que eles designam [...] e a propósito da formulação de questões*” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 181, grifos no original). Luta esta, que põe em evidência as relações entre idealismo e materialismo. Pelo viés idealista, temos, ainda de acordo com Pêcheux (2014c [1998]), a repetição caracterizada pela evidência da experiência – do termo alemão *Erfahrung* – de determinada situação, como uma “experiência que pode ser transferida, por identificação-generalização, a qualquer sujeito; portanto, uma coincidência que assegura a continuidade na evidência do sentido entre o vivido empírico e a abstração especulativa” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 179). Pelo materialista, a experiência – do termo alemão *Experiment* – de um processo sem sujeito, que “atualiza o corpo dos conceitos em dispositivos nos quais se encontra a objetividade da ciência considerada sem qualquer acréscimo estranho” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 179). Nesse sentido, o paradoxo do processo de produção de conhecimentos estaria em que “todo ‘sábio’, enquanto perito em uma dada ciência, *toma necessariamente posição pela objetividade, isto é, pelo materialismo*” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 179-180, grifos no original). A “confusão” está, pois,

entre situação-espelho, assento da *Erfahrung*, e situação teórico-concreta que caracteriza o *front* da produção dos conhecimentos em uma disciplina dada, em um momento dado de seu desenvolvimento; confusão entre posição subjetiva, correlativa à *Erfahrung*, e tomada de posição materialista; confusão entre “esvaziamento” de qualquer referência, deixando subsistir apenas puro sistema

“coerente” de propriedades lógicas, e desconstrução (de núcleos de evidências referidos a certos nomes e expressões) que se sustenta apenas pela referência a outras construções (teóricas), através de outros nomes e expressões. (PÉCHEUX, 2014c [1998], p. 181, grifos no original)

É no entremeio entre idealismo e materialismo que acreditamos ter lugar a correção. No caso de R27, temos como ideal, evidente, o princípio democrático do diálogo, e como material, a contrariedade do mesmo. Ao contrariá-lo, mais do que receber uma “lição” da professora, Geraldo Alckmin é **corrigido** pela mesma. Aqui, descortina-se, também, o sentido da escola não só como lugar de **ensino**, mas de **correção** – já que a cena de R27 parece ambientar-se em uma sala de aula. Observamos o espaço escolar se desdobrando tal como propõe Foucault (1987), “como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 173). E de corrigir. Esse sentido é reforçado quando notamos que, na charge, o Governador não é corrigido pelos estudantes, mas pela professora. Há, até mesmo, algo que se inscreve na ordem do materno, uma vez que Geraldo Alckmin é desenhado como uma criança, em um movimento em que “os escolares se comprimirão com seus professores e os adultos aprenderão que lição ensinar aos filhos” (FOUCAULT, 1987, p. 133). Além disso, e ainda no que diz respeito à correção, transcorre, em R27, uma desautorização da posição-sujeito “estudantes” para a correção, quiçá para a fala, mesmo que estes tenham se configurado como razão de ser das manifestações, e principais relatores da truculência policial durante os protestos. Na charge, a posição-sujeito que ocupa o espaço autorizado para fala é, antes, a da professora, que é significada filiando-se a sentidos de ordem, de disciplina. Enquanto agentes de fala, a posição-sujeito “estudantes” aparece, portanto, **silenciada** na forma da **política do silêncio** que, como nos lembra Orlandi (2007a [1992]), “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007a [1992], p. 73). Sujeitos a ela, a significação acerca dos estudantes se fecha em outra direção de sentidos, como veremos a seguir.

Como dissemos, o diálogo é um princípio democrático. E acrescentamos: um princípio democrático concebido no seio de uma sociedade atravessada pelo jurídico. Retorna novamente, agora tecendo uma crítica ao próprio Governo do Estado, a regularidade de *Folha de S. Paulo* filiando-se a esse discurso. Mais adiante, veremos que a falta de diálogo entre o Governo do Estado e a população a respeito da Reorganização Escolar foi a única crítica apresentada pela publicação em referência à proposta. Por ora, interessa-nos salientar, ainda em relação à R27, o lugar que Geraldo Alckmin ocupa na charge: o de aluno, de criança –

traço responsável pelo humor da peça. Ao colocá-lo em tal posição, *Folha de S. Paulo* parece pressupor que, somente enquanto posição-sujeito “estudantes” é possível que ocorra o vandalismo. Ou seja, o lugar da destruição é o do aluno e, pela memória discursiva, do manifestante. É desse modo que, em R27, a posição-sujeito “estudantes” significa. Vemos, assim, como “os sentidos vão se somando e filiando, num processo quase imperceptível de cristalização” (MARIANI, 1998, p. 63) e, no discurso jornalístico, “[...] vão aparecendo assim, aparentemente desconectados e distantes entre si. No entanto, ganham sua espessura pela repetição” (MARIANI, 1998, p. 63).

Diríamos, por fim, que o supracitado traço de humor presente na charge – a posição de Geraldo Alckmin como estudante, criança – configura-se como marca do funcionamento da ironia enquanto elemento constitutivo da peça. Como dito anteriormente, a ironia diz respeito a um tipo de discurso que conduz a rupturas de significação e à instauração de novos processos significantes, relativizando, portanto, estados de mundo fixados (ORLANDI, 2012b). De acordo com Orlandi (2012b), esse caráter pode ser observado em três perspectivas, quais sejam, a dos interlocutores; do referente; e da linguagem em si. Particularmente no que tange à primeira, a autora destaca o mecanismo da antecipação, pelo qual “partindo do instituído, o sujeito locutor atribui ao destinatário um discurso ‘normal’, um conjunto de opiniões estabelecidas, e produz uma inversão ou mesmo um rompimento” (ORLANDI, 2012b, p. 28-29). Trabalha, assim, pela ideia “de que o outro diria o estabelecido (o mesmo) e responde a isto, antecipadamente”, produzindo “o efeito de eco e rompimento (o diferente)” (ORLANDI, 2012b, p. 29). No caso de R27, acreditamos que esse efeito se dê, justamente, pelo jogo com o lugar dos sujeitos representados: Geraldo Alckmin, de Governador do Estado à aluno, e o Policial Militar, de mantenedor da ordem à depredador, vândalo. A única posição que reforça lugares já estabilizados, na peça, é a da professora, como observado há pouco. Daí, mais uma vez, a naturalização da escola como local de correção.

Passemos, agora, à análise de outras imagens.



**Figura 5.** R28: foto que acompanha o texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, na edição de 05 de dezembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “estudantes fogem das bombas de efeito moral jogadas pela polícia para liberar a Paulista”.



**Figura 6.** R29: foto que acompanha o texto *Escola Ocupada*, na edição de 11 de novembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “do lado de dentro, estudantes vigiam o portão trancado”.



**Figura 7.** R30: foto que acompanha a chamada de capa da edição de 11 de novembro de 2015 na *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “em carteiras, alunos protestam na escola Fernão Dias Paes, na capital paulista”.



**Figura 8.** R31: foto que acompanha o texto *Escola Ocupada*, na edição de 11 de novembro de 2015 da *Folha de S. Paulo*, sob a legenda “Escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros, ocupada pelos alunos”.

Barthes (1984) define a fotografia como “um certificado de presença” (BARTHES, 1984, p. 129). Partindo da afirmação do autor, Mariani (1999) diz que se poderia supor que o *clique* representa o mundo, o real, o que se configura como uma ilusão. Para a autora, o que se vê em uma fotografia é uma realidade organizada, um ponto de vista que se traduz em efeitos de significação tanto naquele que a capta – o fotógrafo – quando naquele que a observa – o espectador – (MARIANI, 1999).

Assim é que uma fotografia sempre representa mais de um sentido – seja para o fotógrafo, para o observador ou mesmo para um integrante da cena fotografada – ao evocar, presentificar e ressignificar fragmentos de um movimento histórico. Ao olharmos uma fotografia produzimos uma nova foto. Foto esta que engloba a anterior e que, provavelmente, também será ressignificada por novos observadores em um processo (talvez) interminável de produção de novas e outras fotos – momentos dinâmicos em que o histórico e suas leituras se misturam. (MARIANI, 1999, p. 104)

Nenhuma das imagens destacadas em R28, R29, R30 e R31, todas publicadas em *Folha de S. Paulo*, apresentam, explicitamente, momentos de confronto entre manifestantes e Policiais Militares. Em nossa interpretação, o efeito de sentido que perpassa as quatro fotografias é a **tensão** que marca esse encontro. Em R29, R30 e R31, destacamos a presença de **grades** das instituições escolares ocupadas como pontos de significação nas fotografias. Em R29, temos dois estudantes em pé sobre carteiras observando a área externa da Escola Fernão Dias Paes através do muro. Em **vigilância**, em um sentido dirigido pela própria legenda da imagem (“do lado de dentro, **estudantes vigiam** o portão trancado”). A **grade** se converte em uma espécie de posto de observação, de trincheira, de forte para os estudantes.

O mesmo efeito pode ser apreendido em R30, que traz estudantes sentados distribuídos em fileiras (soldados?) assistindo, através da grade, um emaranhado de jornalistas, fotógrafos e civis que se acumulam na calçada. É interessante observar, também, que o ordenamento das cadeiras e dos alunos em **fileiras**, aliado à perspectiva da imagem – de dentro para fora da escola, em decorrência da angulação da fotografia –, parece reconstituir o cenário de uma **sala de aula**. Em nosso gesto interpretativo, entendemos tal disposição como uma expressão da força da escola fora da sala de aula, mas não só: configura-se, também, como uma tentativa dos estudantes de, pelas manifestações, levar **a escola à rua**, contribuindo para a (re)significação do espaço citadino e inaugurando novos espaços de convivibilidade e de circulação de discursos outros, conforme proposto por Orlandi (2004) e exposto anteriormente.

Ressaltamos que R30 parece evocar, ainda, um enunciado que circulou amplamente quando do movimento estudantil paulista de 2015, tanto nos atos de rua quanto nos protestos no interior das instituições escolares: “*hoje a aula é na rua*”. Em estudo acerca dos diferentes efeitos de sentido para trazidos para “aula” e “rua” a partir desse dizer, Barbosa e Galelli (2018) observam uma (re)significação do já estabelecido para tais palavras. De acordo com os autores, na circulação do enunciado pelas manifestações estudantis, se interseccionam as Formações Discursivas do ensino tradicional e a do movimento estudantil, o que produziu um rompimento parcial com o sentido da palavra “aula” quanto tomada face à primeira Formação Discursiva (BARBOSA E GALELLI, 2018). Isso porque, nela, “*aula/escola* (universos que abarcam o campo do ensino tradicional) e *rua* estão em desajuste discursivo e social” (BARBOSA E GALELLI, 2018, p. 11, grifos no original), haja vista que, pelo discurso já instituído, “o papel da escola é tirar as crianças e os adolescentes das ruas” (BARBOSA E GALELLI, 2018, p. 11), “rua” assumindo, assim, um sentido de marginalidade. Na Formação Discursiva do movimento estudantil, todavia, a oposição entre “aula” e “rua” se neutraliza, daí o referido rompimento (BARBOSA E GALELLI, 2018). Dando uma aula na rua,

o ensinamento proposto por esses estudantes vem como resposta às medidas impostas pelo governo estadual de São Paulo, e a ação tomada pelos jovens secundaristas foi a quebra do cotidiano escolar: se as reivindicações contrárias à reestruturação não fossem ouvidas enquanto os estudantes estavam nas salas de aula, cabia a eles tomarem as ruas, palco histórico das conquistas dos direitos sociais. (BARBOSA E GALELLI, 2018, p. 11)

Acreditamos assim que, em R30, descortina-se, pelo ato simbólico de dispor, na área externa da Escola Fernão Dias Paes, as cadeiras das salas de aula em fileiras, reconstituindo esse ambiente, uma prática discursiva dos estudantes paulistas que exprime o enunciado “*hoje a aula é na rua*”. Sem que, para isso, qualquer palavra fosse dita. Prática discursiva, esta, materializada pelo gesto de levar a configuração da sala de aula e, portanto, de reconstituí-la, em um ambiente diverso. Pensamos aqui, vale ressaltar, o **gesto** na forma como o faz Pêcheux (2014a [1990]), enquanto “um sistema de signos não linguísticos” (PÊCHEUX, 2014a [1990], p. 77), como dissemos, um ato simbólico, tal como o riso, o assobio e o aplauso (PÊCHEUX, 2014a [1990]). No caso de R30, a disposição das cadeiras em fileiras na área externa da Escola Fernão Dias Paes.

Por fim, em R31, observamos que a imagem traz, também pelo elemento da **grade**, uma expressão **visível** de um antagonismo **invisível**: de um lado, estudantes. Do outro,

Policiais Militares. É interessante observar, contudo, que, pela angulação da imagem – em um plano e nível de cima para baixo – o efeito que recai sobre esses dois grupos não é o de **equidade de forças**. Por ela, os alunos, que parecem encarar, quiçá provocar, os Policiais Militares, são colocados acima dos mesmos, que aparecem calados, impotentes. A significação da resistência parece, em R31, operar pelo funcionamento do **corpo a corpo**, mas são os estudantes que figuram, se não como mais fortes, ao menos como mais **incisivos** do que a instituição Policial.

Passemos, agora, à imagem que acompanha o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, publicado em *Jornalistas Livres* no dia 11 de novembro de 2015, portanto, mesma data de R29, R30 e R31.



**Figura 9.** R32: foto que acompanha o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, publicado em 11 de novembro de 2015 em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “Fernão resistindo: ‘FORA GERALDO!’”.

Tal como em R31, o que temos em R32 é um registro fotográfico das manifestações estudantis no interior da Escola Fernão Dias Paes. Em comum, há o atravessamento da **tensão**, ainda mais notório em R32 pela sombra acentuada. Vemos, contudo, a desconstrução do efeito de **equidade de forças** observado em R31 pela mesma estratégia utilizada na primeira imagem: a angulação. Em R32, a **grade da escola** parece transformar-se em **grade de prisão**, que “aprisiona” os estudantes e é guardada, do lado de fora, pelos Policiais Militares, a força repressiva. Mais do que guardados, os estudantes estão, pois, sob vigilância. E, aqui, recorreremos novamente à Foucault (1987), para quem a estrutura

física da escola, em consonância com a da prisão, além de estabelecer separações entre os indivíduos, possibilita aberturas para a observação contínua. Para o autor, a “escola-edifício deve ser um operador de adestramento” (FOUCAULT, 1987, p. 197), de modo que “o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar” (FOUCAULT, 1987, p. 198). Nesse sentido, Foucault (1987) compara a disposição, em intervalos regulares, das celas de uma prisão em um extenso corredor, com a organização das salas de aula, colocando-as, juntamente aos refeitórios, no âmago dos “escrúpulos infinitos de vigilância que a arquitetura transmite por mil dispositivos sem honra” (FOUCAULT, 1987, p. 198). É a partir dessa arquitetura que “as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento” (FOUCAULT, 1987, p. 198). No caso de R32, pela presença da **grade** combinada com a angulação da imagem, temos não as salas de aula se transformando em **celas**, mas antes a própria escola como um todo.

Ademais, diríamos que, comparando os efeitos de sentido que se tem em R30, R31 e R32, a fotografia configura-se, em confluência ao discurso jornalístico, como objeto que “parece captar uma cena, quando na verdade, [...], está produzindo sentidos para ela” (MARIANI, 1999, p. 104).

Observemos outros recortes de *Jornalistas Livres*.

R33: “O governo que esconde da população os **atos obscuros** que pratica, **ocultando** informações sobre o Metrô, o governo que **esconde** da população dados estatísticos sobre as **mortes cometidas por policiais militares fora de serviço, policiais que pertencem a uma corporação que, segundo a própria corregedoria da Polícia Militar, ‘é uma corporação que tem entre seus quadros uma organização criminosa que se organiza em grupos de extermínio’**. No momento em que escrevo essas linhas **viaturas e soldados da Polícia Militar já cercam a Fernão** – porque **quando o objetivo é atacar alunos e professores, cidadãos comuns, indefesos e desarmados, alguns policiais militares se apresentam com velocidade e eficiência extraordinárias**, inversamente proporcionais à que apresentam cotidianamente quando deveriam combater criminosos”.

R34: “Em todos os protestos na Avenida Paulista contra a ‘reestruturação’ imposta pelo governo Alckmin, **a Polícia Militar que está sob seu comando direto intimidou, ameaçou, bateu, prendeu e jogou spray de pimenta no rosto de alunos e professores**. Duvido que algum desses policiais algum dia teve em suas mãos um texto de Kierkegaard, mas a despeito disso acredito que todos levam muito a sério, assim como seu comandante – Geraldo Alckmin, ‘a tarefa de tornar difícil’ **a já difícil tarefa de estudar, de lecionar ou de simplesmente viver** dos professores e alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo”.

Integrando o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, publicado em *Jornalistas Livres* em 11 de novembro de 2015, R33 e R34 descortinam uma relação do veículo para com os Policiais Militares inversamente proporcional à identificada em *Folha de S. Paulo*. Aqui, a atuação de tais agentes não aparece como uma coerção necessária para a garantia de direitos fundamentais ou, ainda, como resposta à violência inicial que parte de estudantes e manifestantes. O comportamento violento da cooperação não se configura como uma **reação** à determinada **ação**, mas sim como característica intrínseca Polícia Militar. Nessa perspectiva, os Policiais Militares agem com violência porque **são** violentos, inclusive fora de serviço, como pressupõe R33.

R35: “**FLAGRA: Bandeirante assassino está na cabeça do PM que reprime alunos em defesa da escola**”.

R36: “Repare: tem um **bandeirante assassino, genocida de índios, em cima da cabeça do PM encarregado de reprimir os curumins que lutam em defesa da escola pública**. É Fernão Dias Paes, o ‘Caçador de Esmeraldas’, que viveu entre 1608 e 1681 espalhando morte, miséria e sofrimento em série. Pois a estátua do monstro está lá, dentro da escola estadual que leva o nome dele. Um exemplo apenas... Em 1661, **Fernão Dias empreendeu expedições ao sertão em busca de índios para escravizar**. Penetrou o Sul ‘até a serra de Apucarana’, no ‘Reino dos índios da nação Goianás’, sertão do atual Estado do Paraná. **Retornou em 1665, com gentes de três tribos, mais de quatro mil índios para vender em São Paulo**”.



**Figura 10.** R37: foto que acompanha o texto *FLAGRA: Bandeirante assassino está na cabeça do PM que reprime alunos em defesa da escola*, publicado em 11 de novembro de 2015 em *Jornalistas Livres*.

Publicados em *Jornalistas Livres* também em 11 de novembro de 2015, no texto *FLAGRA: Bandeirante assassino está na cabeça do PM que reprime alunos em defesa da escola*, R35, R36 e R37 retomam traços de um discurso fundador sobre a relação colonial cuja memória ainda persiste (ORLANDI, 1993). Ao serem equiparados a colonos – e aqui destacamos a cena que R37 congela, onde, em certa altura de seu caminhar, a boina de um Policial Militar se alinha à estátua do bandeirante paulista Fernão Dias (1608-1681), disposta no interior da Escola que leva seu nome, em um movimento em que tal referente parece adquirir outro estatuto: o de estandarte – Policiais Militares na relação com o Governo do Estado de São Paulo, são tomados não apenas como **repressores**, mas **assassinos**, uma **ameaça social**. Esses sentidos se fecham quando relacionamos R37 que, assim como R32, traz como elemento constitutivo principal a **sombra**, a dizeres como os que R33 apresenta, por exemplo, “o governo que esconde da população os **atos obscuros** [em conexão direta com a sombra que as imagens evidenciam] que pratica, **ocultando** informações sobre o Metrô, o governo que **esconde** [mais uma vez, desponta a relação com a sombra] da população dados estatísticos sobre as **mortes cometidas por policiais militares fora de serviço [...]**”. É interessante observar que, no trecho destacado, *Jornalistas Livres*, reclama outros acontecimentos e propostas que não a de Reorganização da Rede Estadual de Ensino para pôr em xeque a legitimidade do Governo do Estado de São Paulo, o que sinaliza uma contrariedade não apenas à Reorganização Escolar em si, mas ao próprio Governo.

Explicitar quais efeitos de sentido se construíram, nas duas publicações analisadas, em torno da proposta de Reorganização Escolar é, justamente, o último ponto sobre o qual empreenderemos nosso gesto analítico. Previamente, contudo, gostaríamos de realizar uma breve retomada da interpretação empreendida nesse segundo momento de nossa análise. Diríamos, nesse sentido, que no discurso *sobre* o movimento estudantil paulista de 2015, bem como *sobre* os agentes envolvidos nas manifestações – estudantes, Policiais Militares e Governo do Estado –, em *Folha de S. Paulo* parece se sobressair o retorno a uma memória que, como vimos com Kern (2015), remonta ao discurso jornalístico sobre as “Jornadas de Junho” de 2013. Observamos, na publicação, uma discursividade marcada, principalmente, por uma distinção entre a “manifestação pacífica” e a “manifestação desordeira” e entre as figuras do “bom” e do “mau” manifestante, o primeiro sendo aquele que é **livre** para manifestar-se, desde que se **submeta** a determinadas regras e se **responsabilize** por seus atos – paradoxo que exprime a contradição que atravessa a constituição da forma-sujeito-histórica jurídica. Nesse contexto, os Policiais Militares surgem

como força necessária para coibir **excessos** por parte de manifestantes – o “mau” manifestante –, portanto, como mantenedora da **ordem social**.

De modo geral, acreditamos que, no discurso de *Folha de S. Paulo*, opera um processo de **crystalização da memória** no que tange a insurreições sociais. Atestamos, em seu funcionamento, que “[...] uma característica da mídia é a repetição, a reafirmação dos mesmos sentidos em muitas frentes, o que acaba por promover um efeito de unicidade ao seu dizer” (DELA-SILVA, 2018, p. 281). Em *Jornalistas Livres*, por outro lado, observamos um trabalho de **atualização da memória**, por exemplo, acerca da instituição Policial, violenta, pelos dizeres do veículo, por característica intrínseca, e não por resposta a uma ação prévia de manifestantes. Desse modo, “[...] dizeres outros se marcam por outras vias, uma vez que os sentidos não os mesmos para todos os sujeitos [...]” (DELA-SILVA, 2018, p. 281). Vejamos, agora, se e como isso se deu, nas duas publicações, nos dizeres acerca da proposta de Reorganização Escolar.

#### 4.2.3 A Reorganização Escolar

Ao empreender a análise da charge recortada em R27, dissemos que a falta de diálogo entre o Governo do Estado de São Paulo e a comunidade escolar a respeito da proposta de Reorganização Escolar foi a única crítica tecida por *Folha de S. Paulo* à sua implementação. Os efeitos de sentido então encontrados podem ser extraídos, também, dos recortes a seguir, extraídos, respectivamente, do editorial *Lições de Política*, publicado em 05 de dezembro de 2015 – portanto, a mesma edição que veiculou a supracitada charge – (R38 e R39), e do texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, da mesma data (R40).

R38: “O experimentado **Geraldo Alckmin** (PSDB), em seu quarto mandato à frente do Estado de São Paulo, **parece ter aprendido só nesta sexta-feira (4) algo básico a respeito de governos democráticos: nem sempre a população aceitará políticas públicas impostas de cima para baixo, sem o devido debate** e um mínimo de transparência.”

R39: “Sem saída, **o tucano disse o óbvio: ‘Entendemos que devemos aprofundar o diálogo’**. É que deveria ter dito há muito tempo.”

R40: “**INCONSISTÊNCIAS DA REORGANIZAÇÃO – Nenhuma audiência pública foi realizada antes do anúncio sobre o plano de reestruturação** proposto pela gestão Alckmin. – Governo prometeu transformar 92 escolas que seriam fechadas em outras unidades de educação, como creches ou escolas técnicas. – **Prefeitura de SP (responsável pelas creches) e o Centro Paula Souza (técnicas) não disseram se usariam os prédios nem para quê.** –

Entre as escolas que seriam fechadas em 2016, há colégios de ciclo único e escolas com notas acima da média estadual.”

Aqui, voltamos a encontrar marcas do discurso jurídico traduzido em princípios democráticos como o diálogo entre o Governo e a sociedade civil. Observemos que, em R40, até mesmo as **“inconsistências da reorganização”** encontram-se ancoradas, ora na ausência de diálogo (**“nenhuma audiência pública foi realizada”**), ora na falta de transparência do Poder Público paulista (**“Prefeitura de SP [...] e o Centro Paula Souza [...] não disseram se usariam os prédios nem para quê”**). É nesse sentido e, reforçamos, por um viés jurídico, que, em *Folha de S. Paulo*, o movimento estudantil parece adquirir legitimidade e, em um jogo de inversão entre as figuras do professor e do aluno, ensinar ao Governo do Estado uma **lição**: a primazia do diálogo.

Vejamos, agora, quais outros dizeres a publicação traz acerca da medida, publicados em: R41: parte do texto *Escola Ocupada*, de 11 de novembro de 2015; R42: *lead* do editorial *Lições de política*, de 05 de dezembro de 2015; R43 e R44: partes do editorial *Lições de política*; e R45: parte do texto *Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações*, de 05 de dezembro de 2015.

R41: **“Ao todo, 94 unidades deixarão de funcionar para dar lugar a atividades como creche e ensino técnico; 754 passarão a atender apenas um de três ciclos de ensino (fundamental 1 e 2 e médio).”**

R42: **“Alckmin cede e suspende plano de reorganização escolar, o que já deveria ter feito; há bons argumentos a favor da ideia, contudo.”**

R43: **“O plano tem méritos, como vem afirmando esta *Folha* desde que foi delineado. Dado o evidente potencial de conflito implícito na medida, defendeu-se aqui implementá-la com vagar, em caráter experimental e área restrita.”**

R44: **“Perderam espaço, nesse processo, os bons argumentos a favor da reorganização. Por força da queda nas taxas de natalidade, da municipalização de parte do ensino e da migração para o sistema particular, a rede estadual perdeu 2 milhões de alunos de 1998 a 2014 (são hoje 3,8 milhões). Muitas salas, portanto, estão ociosas. Fechando 92 unidades (menos de 2% das mais de 5.000 existentes) e remanejando 311 mil estudantes (cerca de 8% do total), o governo espera ampliar em 30% as vagas de tempo integral e reabrir quase 3.000 classes desocupadas. Pretende, ademais, aumentar de 1.443 para 2.197 as escolas em ciclo único, com estudantes de idade aproximada. É indiscutível que esse modelo facilita a gestão, permitindo equipamentos adaptados para determinada faixa etária. Faz todo o sentido, como se vê, levar adiante a reorganização escolar. Os alunos mostraram-se intransigentes, mas ao final obtiveram sua vitória – e ensinaram a Geraldo Alckmin boas lições de política.”**

R45: “A reorganização tem como premissa aumentar as escolas com apenas um ciclo (somente o médio, por exemplo). Segundo o governo, a medida facilita a gestão. A rede enfrenta problemas de qualidade – só 10% dos alunos têm conhecimento adequado em matemática, segundo a ONG Todos pela Educação. A mudança também permitiria economia, pois prédios seriam transferidos para prefeituras ou ensino técnico.”



**Figura 11.** R46: infográfico explicativo sobre a Reorganização Escolar que acompanha o texto *Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo*, publicado em 05 de dezembro de 2015 em *Folha de S. Paulo*.

No que tange especificamente à Reorganização Escolar, notamos, a partir dos recortes destacados de *Folha de S. Paulo*, dizeres fortemente atravessados pelo discurso neoliberal, de viés economicista, utilitarista e privatista. Nos desperta especial atenção o texto de R44, praticamente uma reprodução fiel e integral dos argumentos apresentados pela Secretaria Estadual da Educação em defesa da proposta quando de seu anúncio. Notemos que, apesar de a publicação mencionar o “**fechamento**” de unidades escolares – palavra que carrega consigo uma denotação negativa, principalmente quando se trata da educação pública – e o remanejamento de alunos e professores, esses elementos aparecem atrelados à **abertura** de creches e escolas técnicas; à **ampliação** no número de vagas de tempo integral; à **reabertura** de classes desocupadas; e ao **aumento** de escolas com ciclo único; portanto, desdobramentos **positivos**. Estabelece-se em *Folha de S. Paulo*, assim, tal como no contato entre Policiais Militares e manifestantes, uma relação de **causa e consequência, ação e reação** no que tange à Reorganização Escolar: para “**abrir**”/“**reabrir**”, “**ampliar**” e “**aumentar**”, é preciso “**fechar**” e “**remanejar**”, esses dois últimos movimentos constituindo-se, portanto, como providências necessárias em prol de bens maiores. Tais sentidos são reforçados pela numerologia utilizada pelo jornal, majoritariamente em R44 e R46, para tratar da proposta: **fechando apenas 2%** das unidades de ensino do Estado e **remanejando apenas 8%** dos estudantes da Rede, as vagas em tempo integral **cresceriam em 30%** e **3.000 classes seriam reabertas**.

Ainda em R44, *Folha de S. Paulo* utiliza-se da marca textual “**como se vê**”. Pêcheux (2014c [1998]) afirma que expressões tais como “todo mundo sabe que...”, “é claro que...”, as quais acrescentamos “como se vê”, constituem-se como marcas da evocação do Sujeito – da ideologia – no pensamento do sujeito – interpelado. Expõem, portanto, o trabalho ideológico na ilusão da transparência da linguagem, da evidência dos sentidos. Nesse sentido, consideramos que, ao lançar mão da expressão “**como se vê**”, *Folha de S. Paulo* toma como evidentes não só os sentidos, mas a própria implementação da Reorganização Escolar com seus supostos benefícios.

Além disso, é curioso observar, também em R44, que, embora o anúncio, por parte de Geraldo Alckmin, da suspensão da Reorganização Escolar para o ano de 2016 tenha ocorrido no dia anterior à publicação do editorial *Lições de Política*, em 04 de dezembro de 2015, os verbos apresentados por *Folha de S. Paulo* no texto, especialmente no recorte destacado, encontram-se conjugados no presente (“o governo **espera** ampliar em 30% as vagas de tempo integral e reabrir quase 3.000 classes desocupadas”; “**pretende**, ademais, aumentar de 1.443 para 2.197 as escolas em ciclo único”; e “é indiscutível que esse modelo

**facilita** a gestão”, por exemplo). Reforçamos que se trata de um **editorial**, portanto, de uma publicação em que fala a voz institucional do veículo jornalístico. Considerando a referida marca textual, bem como o tipo de texto em questão, o efeito que se tem é o de que *Folha de S. Paulo* parece assumir a voz do Governo do Estado, sobredeterminando-a. Isso porque não fala por Geraldo Alckmin – segundo o qual a Reorganização Escolar estaria suspensa –, mas acima dele – como se a medida ainda seguisse em processo de implementação<sup>46</sup>. Vemos marcado, nesse movimento, 1) um forte vestígio do discurso político funcionando revestido de discurso jornalístico, e 2) um deslocamento no que tange ao discurso *sobre*, já que, no trecho destacado em R44, *Folha de S. Paulo* não se refere mais ao movimento estudantil paulista de 2015, mas à própria Reorganização Escolar, institucionalizando sentidos a respeito da proposta.

R47: “**Os alunos mostraram-se intransigentes, mas ao final obtiveram sua vitória.**”

R48: “Secretário da Educação deixa o governo de SP; **manifestantes celebram, mas fazem novas exigências.**”

R49: “**Alunos que protestavam contra a medida comemoravam**, com cantos e abraços em um protesto na av. Paulista, **mas prometiam manter as ocupações por enquanto**. Eles cobravam a revogação oficial e permanente do plano e garantias de que manifestantes não serão punidos. Pediam ainda punição a policiais por abusos em manifestações.”

Os recortes acima, extraídos do editorial *Lições de Política*, de 05 de dezembro de 2015 (R47); e da linha-fina e do texto *Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações*, também de 05 de dezembro (R48 e R49), mostram uma ligeira mudança de postura da *Folha de S. Paulo* para com os estudantes, já que, a partir do momento em que o Governo do Estado anuncia a promoção do diálogo com a sociedade civil a respeito da Reorganização Escolar, os estudantes que decidem manter os colégios ocupados tornam-se **intransigentes**. Esse efeito de sentido é constituído, em grande medida, pela utilização, nos três recortes, do operador argumentativo “mas”, bem como pela evocação de uma memória sobre a adolescência – faixa etária em que se encontrava a maioria dos alunos – como período conturbado, instável. Nessa perspectiva, o movimento de ocupações escolares, ao menos em seu momento final, poderia se tornar reflexo da **rebeldia da idade**, e de uma reivindicação racional: se o diálogo foi aberto, por que continuar ocupando?

<sup>46</sup> Apesar de a Reorganização Escolar paulista ter sido oficialmente suspensa em dezembro de 2015, já em fevereiro de 2016, através do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), surgiram denúncias a respeito de uma suposta “Reorganização silenciosa” no Estado. Nesse sentido, de acordo com o Sindicato, até o segundo mês daquele ano, 594 salas de aula em escolas da Rede Estadual já haviam sido fechadas pelo Governo. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/professores-de-sp-denunciam-reorganizacao-silenciosa/>. Acesso em: 22 jul 2019.

Passemos, agora, à análise da proposta de Reorganização Escolar em *Jornalistas Livres*.

R50: “Em todos os protestos na Avenida Paulista contra a **‘reestruturação’** imposta pelo governo Alckmin, a Polícia Militar que está sob seu comando direto intimidou, ameaçou, bateu, prendeu e jogou spray de pimenta no rosto de alunos e professores.”

R51: “Com 121 anos de funcionamento, a primeira escola pública fundada em São Paulo entra na luta contra a **‘reorganização’**.”

R52: “Dentro do Parque Dom Pedro 2º, na zona leste, fica a Escola Estadual São Paulo. No enorme prédio em meio ao parque degradado, já de cara podemos observar os vidros quebrados e as necessidades de mudanças no espaço escolar. Os alunos há muito vem percebendo tais necessidades, como também a importância de apoiar o movimento contra a chamada **‘reorganização escolar’** proposta por Geraldo Alckmin e no dia 2 de dezembro começaram mais uma ocupação. A E.E. São Paulo atualmente conta com o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e com o Ensino Médio. Se a **‘reorganização’** passar, perderá o fundamental e passará a ter apenas o Ensino Médio.”

Retirados do texto *“A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos”*, de 11 de novembro de 2015 (R50); e da linha-fina e do corpo do texto *A última escola a ser ocupada*, de 04 de dezembro de 2015 (R51 e R52), R50, R51 e R52 apresentam, em comum, o uso de aspas na referência à Reorganização Escolar. Ao tratar da aplicação desse recurso, Authier (2016) afirma que, ao utilizá-lo, o enunciador faz **menção** às palavras aspeadas, e não **uso**, produzindo, assim, um sinal de distanciamento com o discurso. Para a autora, “as palavras aspeadas são palavras assinaladas como ‘deslocadas’, ‘fora de seu lugar’, pertencentes e apropriadas a outro discurso” (AUTHIER, 2016, p. 205). Assim, ao aspear “reestruturação”, “Reorganização Escolar” e “reorganização”, *Jornalistas Livres*, apesar de reproduzir o discurso Governamental, distancia-se e não se apropria do mesmo. Contraidentifica-se, portanto, com a Formação Discursiva na qual a posição-sujeito “Governistas” se inscreve e enuncia. “Reorganização” não é, assim, um termo que diz a medida do Governo do Estado de São Paulo na mídia.

R53: “O ‘Fernão’, como é conhecida no bairro de Pinheiros, é uma das escolas programadas para ter o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) fechado a partir do ano que vem pelo Governo do Estado de São Paulo. Sim, **aquele governo que constrói presídios e fecha escolas.**”

R54: “Na contra-mão da História e antagonizando o slogan do Governo Federal – *Pátria Educadora*, o Governo do Estado de São Paulo, na figura do governador Geraldo Alckmin e seu secretário de Educação – Herman Jacobus Cornelis Voorwald – têm promovido um desmonte implacável do Ensino Público Estadual. São **políticas** absurdas e autoritárias **que**

têm como objetivo central desvalorizar a carreira dos professores, desestimular o ingresso de novos quadros na rede pública do Estado, aumentar o número de alunos dentro de uma mesma sala de aula, fechar unidades escolares e transferir para o município o que é obrigação do governo estadual.”

R55: “Mas é claro que não há nobreza de espírito alguma nesses atos do governador, nem tampouco é alguma nobreza que ele visa inspirar. **O que se vê é apenas a clara intenção de sucatear todo o Ensino Público para posteriormente entregá-lo para a iniciativa privada. A tarefa que Geraldo Alckmin quer tornar cada vez mais difícil é a tarefa básica e essencial para todo aluno e professor da rede pública estadual: respectivamente o direito de estudar e o direito de lecionar. No início deste ano foram eliminadas mais de 3 mil salas de aula em todo o Estado. Li notícias sobre escolas com mais de 50 alunos por sala de aula. Algumas com 90 alunos por sala, conforme denúncia da Apeoesp.**”

R56: “**O anúncio do fechamento das 93 escolas não atingiu apenas as que seriam fechadas, mas todos** que fazem parte dessa precária educação pública.”

Nos recortes que compõem os corpos dos textos “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, de 11 de novembro de 2015 (R53, R54 e R55) e *A última escola a ser ocupada*, de 04 de dezembro de 2015 (R56), vemos que, quando enunciado e significado em outra Formação Discursiva que não a que se inscreve o Governo de São Paulo, o termo “fechamento” adquire denotação negativa, filiando-se a uma ordem do discurso distinta. Aqui, tal como em *Folha de S. Paulo*, estabelece-se uma relação de **causa e consequência**, de **ação e reação**, mas o efeito que se tem é outro: **fecha-se para abrir** – mas **presídios; fecha-se para aumentar** – mas **a superlotação** das salas de aula; **fecha-se para desestimular, eliminar**. É interessante observar, ainda, que enquanto *Folha de S. Paulo* parte em R44, de uma medida negativa micro (“**fechando 92 unidades [menos de 2% das mais de 5.000 existentes] e remanejando 311 mil estudantes [cerca de 8% do total]**”), para uma consequência positiva macro (“**o governo espera ampliar em 30% as vagas de tempo integral e reabrir quase 3.000 classes desocupadas**”) da implementação da Reorganização Escolar, *Jornalistas Livres*, em R56, parte também de uma medida negativa micro (“**o anúncio do fechamento das 93 escolas**”), mas que adquire a mesma configuração no âmbito da consequência macro (“**não atingiu apenas as que seriam fechadas, mas todos**”). No coletivo, passa-se, portanto, de uma **ação e reação** negativa – positiva, para uma constituição duplamente negativa.

Dias (2018) nos diz que, na política neoliberal, busca-se apagar o direito à cidade, o qual a autora remete “à urbanidade, à possibilidade de ir e vir, ao acesso à serviços públicos como educação, saúde e transporte, cultura” (DIAS, 2018, p. 109). Ao afirmar que o Governo do Estado de São Paulo, sob o comando de Geraldo Alckmin, busca dificultar o direito de estudar e o direito de lecionar, observamos *Jornalistas Livres* opondo-se não só à proposta de

Reorganização Escolar, mas à própria administração Estadual e ao discurso neoliberal. Não o faz, contudo, sem deixar pistas para o trabalho ideológico (“**o que se vê é apenas a clara intenção** de...”, em R55).

R57: “**Suspensão do plano de reorganização das escolas não é suficiente**: ‘...há intenção de suspensão para abertura de diálogo, mas se não retirada do projeto da reorganização. **O próprio governador** defendeu o projeto, os benefícios que eles entendem com a reorganização, mas neste momento ele **entendeu que seria importante reabrir o diálogo**. Da nossa parte eu acho que esse é um primeiro passo de um sinal do governo de que tem interesse em dialogar, é um reconhecimento de que houve falha no processo de construção desse projeto [...] **precisa ser aberto o diálogo para pais, alunos, professores, a comunidade, e os acadêmicos sejam efetivamente ouvidos sobre o projeto**’.”

R58: “**Os estudantes não devem recuar diante de um simples anúncio de suspensão do governo do Estado de São Paulo (PSDB)**: ‘eu acredito que sim [que a agenda de diálogo vai ser cumprida] porque o próprio movimento via cobrar. Ficou muito claro que o movimento está muito forte, muito unido eu não acredito que os estudantes vão recuar, que o simples anúncio da suspensão vai ser suficiente. **Os próprios estudantes vão ter que fiscalizar isso**.’”

Como dissemos anteriormente, em nossa compreensão, uma das marcas da relação de *Jornalistas Livres* com a Formação Discursiva dominante em nossa formação social está na intersecção de seus dizeres com discurso jurídico, principalmente quando parte da fala da Defensora Pública do Núcleo Especializado da Infância e Juventude, Dra. Mara Renata da Mota Ferreira, para produzir sentidos. É o que ocorre em R57 e R58, retirados do texto *Projeto de reorganização teve falhas segundo Defensoria Pública*, de 05 de dezembro de 2015, que contém a entrevista com a jurista. Tal como *Folha de S. Paulo, Jornalistas Livres* evoca, pelas palavras de Dra. Mara, o juridicismo traduzido no princípio democrático do diálogo, contudo, não restringe o movimento estudantil paulista de 2015 nem à sua conquista nem à suspensão da Reorganização Escolar para 2016.

R59: “**Fernão resistindo: ‘FORA GERALDO!’**.”

R60: “**Os relatos dos estudantes demonstram o descaso não só com a educação e o patrimônio, mas com a integridade física dos alunos. A escola, localizada dentro do parque, está em posição de grande exposição e insegurança**. Por ser em uma região de difícil acesso, **assaltos fazem parte do cotidiano dos estudantes**. Os portões que dão para a tentativa de verde do parque que é habitado por moradores de rua, trazem mais situação de vulnerabilidade que de segurança. Ontem, em meio à ocupação, chegou a notícia de que dois alunos que haviam acabado de sair do colégio haviam sido assaltados a menos de 300 metros dali. **Falta segurança dentro do colégio e em torno dele, todo dia sabemos de alguém que foi assaltado**’, afirma Karen, estudante do segundo ano. Mas **o descaso não fica só por conta**

da segurança: ‘Muitos que estudam aqui nem sabem da existência dos laboratórios’, me confessa Leonardo Silva, um dos alunos da escola que está organizando a ocupação. A grande escola tinha tudo para ter as condições ideais de estudo, com laboratórios e biblioteca, porém não é o que acontece na prática.”



**Figura 12.** R61: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 em *Jornalistas Livres*.



**Figura 13.** R62: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 em *Jornalistas Livres*, sob a legenda “são mais de dez salas de aulas que estão inutilizadas, em péssimas condições, com piso quebrado e paredes rachadas, além de dois laboratórios que nunca foram frequentados pelos alunos e que atualmente servem como depósitos (!!!).”



**Figura 14.** R63: foto que acompanha o texto *A última escola ocupada*, publicado em 04 de dezembro de 2015 em *Jornalistas Livres*.

Tomando R57 e R58 em relação com R59 (legenda de fotografia que acompanha o texto “*A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos*”, de 11 de novembro de 2015); R60; R61; R62 e R63 (respectivamente, parte do corpo [R60] e imagens [R61, R62 e R63] que acompanham o texto *A última escola ocupada*, de 04 de dezembro de 2015),

podemos apreender que, em *Jornalistas Livres*, as manifestações estudantis paulistas de 2015 não se encerram na suposta abertura de diálogo por parte do Governo do Estado e na suspensão da Reorganização Escolar, pois, no e pelo movimento, a **resistência** recebe novos significados. Observemos as seguintes paráfrases, produzidas a partir de R59.

R59: “**Fernão resistindo**: ‘FORA GERALDO!’.”

R59(a): “Fernão resistindo à **Geraldo Alckmin**.”

R59(b): “Fernão resistindo ao **Governo do Estado**.”

R59: “**Fernão resistindo**: ‘FORA GERALDO!’.”

R59(c): “**E.E. São Paulo resistindo à falta de segurança**.”

R59(d): “E.E. São Paulo resistindo à **salas de aula inutilizadas**.”

R59(e): “E.E. São Paulo resistindo à **precariedade física das instituições de ensino**.”

R59(f): “E.E. São Paulo resistindo à **laboratórios fechados**.”

Assim, **resistir** movimenta-se pela Formação Discursiva na qual está inscrita a posição-sujeito “estudantes” para adquirir novos sentidos que não aqueles que se limitam à ausência de diálogo: os estudantes **resistem** não apenas à Reorganização Escolar, mas à (Des)organização Escolar que afeta o sistema educacional público paulista.

A guisa de conclusão, e traçando um diálogo entre *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* no que tange aos dizeres dos veículos sobre a proposta de Reorganização Escolar, diríamos que, mais uma vez, *Folha de S. Paulo* parece identificar-se com a Formação Discursiva da qual enuncia o Governo do Estado, enquanto *Jornalistas Livres* contraidentifica-se com a mesma. Acreditamos que esses processos se deem, respectivamente, pela **apropriação** do discurso Governamental no trato com a medida – observável, por exemplo, no editorial *Lições de Política*, publicado em 05 de dezembro de 2015 – e pela pura **menção**, com distanciamento, a ele – apreensível no uso de aspas quando da aplicação das palavras “Reorganização” ou “reestruturação”. Temos, aí, a nosso ver, vestígios para apreender as relações de força que se materializam na tessitura dos discursos.

Atestamos, também, que “se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições” (ORLANDI, 2012a [1990], p. 53). Trabalho da falha, do equívoco, condição da linguagem que permite a abertura para novas inscrições no simbólico. Nesse sentido, destacamos, em nosso gesto analítico, as diferentes significações adquiridas por termos como “**fechamento**”, por exemplo, para tratar da Reorganização Escolar, quando empregado por cada um dos veículos e tomado face às condições de produção dos discursos. Tanto em *Folha de S. Paulo* quanto em *Jornalistas*

*Livres*, observamos uma relação de causa e consequência no emprego da palavra, todavia, com efeitos de sentido diversos: pelos dizeres da primeira publicação, a medida do Governo do Estado “**fecha**” escolas para “**abrir**” creches e escolas técnicas e “**ampliar**” vagas escolares em tempo integral; pelos da segunda, a Reorganização Escolar vem também para “**fechar**” escolas, mas para “**abrir**” prisões e “**ampliar**” a superlotação em salas de aula. “**Fechamento**” descortina, portanto, o funcionamento da contradição nas mídias analisadas. Relembramos que

não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes. (ORLANDI, 2012a [1990], p. 60)

Observemos de que modo esse funcionamento opera em nosso próximo, e último, recorte de análise.

R64: “**A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos.**”

R64, título do texto publicado por *Jornalistas Livres* em 11 de novembro de 2015, vem novamente, como dissemos, expor o funcionamento da contradição no discurso sobre o movimento estudantil paulista de 2015. Para compreendê-lo, resgatamos o nome do coletivo responsável pela tradução e disseminação da cartilha *Como ocupar um colégio?*, escrita por alunos que protagonizaram a “Revolta dos Pinguins”<sup>47</sup> no Chile, em 2006, bem como pela organização da maior parte das ocupações escolares brasileiras: *o Mal Educado*. Face ao movimento e às condições de produção nas quais se constituiu, o que significa atribuir aos estudantes o adjetivo de “**mal educados**” ou afirmar que restará uma “**São Paulo sem Educação**” para os mesmos?

Se enunciado pela posição-sujeito “Governistas”, na Formação Discursiva em que se inscreve, podemos considerar “**mal educado**” enquanto aquele que, na formação social capitalista atravessada pelo discurso jurídico que constitui o sujeito de direito (**sujeito de e**

---

<sup>47</sup> “Revolta dos Pinguins” foi o nome dado para a onda de protestos e ocupações escolares promovida, em 2006, por estudantes chilenos que, dentre outras pautas, reivindicavam o fim da municipalização do ensino; o passe escolar gratuito; a melhoria na alimentação servida nas escolas; a instituição de exames gratuitos de seleção para as universidades; além do diálogo com o Governo a respeito de mudanças na esfera educacional do País (CASTRO et al, s/d).

**sujeito à**), escapa aos “bons costumes”, que sai em busca da tomada do espaço urbano para produzir novos sentidos, atingir a cidade em seu real de significação.

Quando enunciado pela posição-sujeito “estudantes”, todavia, ser “**mal educado**” pode configurar-se, duplamente, como uma crítica ao sistema educacional estadual – “**mal educado**” é o resultado daquele que não dispõe de condições adequadas para educar-se – e uma contestação à posição que lhe é atribuída na sociedade em que está inserido – “**mal educado**” é aquele que recusa ao lugar que lhe é imposto pelo Estado. “**Mal educado**” é aquele que **resiste**. E (re)existe. Se, retomando a formulação de Pêcheux (1990b), um acontecimento se constitui no “ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade” (PECHÊUX, 1990b, p. 17), perguntamo-nos, passando às nossas considerações finais: ter uma “**São Paulo sem Educação**” caracteriza-se como **resto** ou **herança** para as próximas gerações de estudantes e manifestantes brasileiros?

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não há resistência sem sujeito,  
 não há sujeito sem ideologia,  
 não há ideologia, sem linguagem,  
 não há linguagem sem equivocidade,  
 não há equivocidade sem historicidade,  
 não há historicidade sem sentido,  
 não há sentido sem interpretação,  
 não há interpretação sem gesto de leitura,  
 não há gesto de leitura sem desejo,  
 não há desejo sem falta,  
 não há falta sem discurso,  
 e não há análise do discurso  
 sem R.E.S.I.S.T.Ê.N.C.I.A*  
 Maria Cristina Leandro Ferreira,  
*Resistir, resistir, resistir...: primado prático discursivo!*

Acreditamos que o primeiro passo para a introdução de palavras finais em uma pesquisa fundamentada na Análise de Discurso é admitir sua incompletude. Por isso, gostaríamos de fundar nosso dizer demarcando que, ao longo de nosso trabalho e, principalmente, de nosso gesto analítico, não pretendemos encontrar sentidos verdadeiros e únicos. Buscamos, antes, apreender pistas para a compreensão de funcionamentos discursivos calcados em determinados percursos de sentido que se constituem na relação com a ideologia e a história. Relembramos uma ideia basilar da Análise de Discurso a qual nos filiamos: os sentidos sempre podem ser outros. Como afirma Orlandi (2004), há “mais espaço para incertezas do que para afirmações categóricas quando se trata de pensar os sentidos, no modo como eles funcionam pela ideologia em um mundo a significar” (ORLANDI, 2004, p. 128). Nossa pesquisa não se encerra em si mesma. Ao contrário, esperamos que ela se configure como pontapé para reflexões posteriores.

Nessa perspectiva, voltamo-nos, em nossas considerações finais, para os aspectos teóricos e analíticos de nosso trabalho que mais nos despertaram atenção diante dos questionamentos que formulamos em nosso dispositivo analítico, conforme exposto na introdução de nosso trabalho: como significam, no caso do movimento estudantil paulista de 2015, estudantes, Policiais Militares e Governo, assim como a escola e os protestos, em *Folha de S. Paulo e Jornalistas Livres?* Com quais regiões do interdiscurso seus dizeres se relacionam para produzirem sentidos? Há rupturas, (re)significações e deslocamentos?

Repetições e reforços de imagens cristalizadas? De que forma se materializam disputas de sentido entre *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*? Como, na relação com a resistência estudantil, as próprias mídias analisadas inauguram novos gestos de resistência?

Antes de atermo-nos às principais regularidades e conclusões que despontaram de nosso gesto interpretativo em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* no discurso sobre o movimento estudantil paulista de 2015, gostaríamos de nos voltar à configuração do **ambiente escolar** enquanto palco das manifestações estudantis paulistas de 2015. Em nosso primeiro capítulo, *A escola na teoria do discurso*, trouxemos, com Althusser (1992) o lugar do Aparelho Repressivo de Estado e dos Aparelhos Ideológicos de Estado, e seus modos de funcionamento majoritários, respectivamente, pela violência e pela ideologia. O mesmo autor nos disse, ainda, que, na Modernidade, a escola constitui-se como Aparelho Ideológico de Estado dominante. Passando a Pêcheux (2014c [1998]), a priori em nosso primeiro capítulo e, posteriormente, no segundo, *Resistência*, compreendemos a impossibilidade de dissociação entre as condições ideológicas da reprodução e da transformação das relações de produção e o trabalho da classe dominante, no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado, na direção de subjugar sua transformação através da manutenção das relações de desigualdade e subordinação entre os Aparelhos. Nesse sentido, e ainda com Pêcheux (2014c [1998]), vimos que o primado da luta pela transformação das relações de produção está na busca pela instauração de novas relações de desigualdade e subordinação entre eles. É justamente nesse ponto nodal que ressoa, para nós, um dos maiores méritos do movimento estudantil paulista de 2015: no interior da própria escola, dizemos de novo, o Aparelho Ideológico de Estado dominante na Modernidade, irrompe a luta dos estudantes para imprimir-lhe um novo estatuto, uma nova ordem de funcionamento, de subordinação. Uma tentativa de constituí-la não no trabalho pela e para a ideologia dominante, mas à revelia dela. **Ruptura.**

Ainda na tensão entre a reprodução e a transformação das relações de produção, acreditamos operar, na contramão da luta estudantil paulista de 2015, gestos ideológicos dominantes que trabalham para subjugar-la, também no interior da escola. A nosso ver, esse movimento se materializa de modo mais evidente, atualmente, na forma de funcionamento e nas premissas de movimentos como o *Escola sem Partido*, visto por nós como uma tentativa Estatal de domesticação de sentidos e, por conseguinte, de sufocamento de discursos outros no espaço escolar. Diríamos, ainda, como parte de um empreendimento para inserir a escola em um círculo de formação de consciência apolítica, novamente, como visto com Althusser (1992) no funcionamento da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado.

Também nessa perspectiva, nos questionamos se, no decorrer dos protestos à proposta de Reorganização Escolar, especialmente durante o período de ocupações escolares, a escola – tomada agora, pelo lado do Estado, como instrumento de vigilância, traduzido principalmente no contato entre Policiais Militares e alunos – não se desloca de sua posição como Aparelho Ideológico de Estado para inscrever-se no conjunto do Aparelho Repressivo de Estado: se a escola é o ambiente em que se inauguram possibilidades de ruptura, ganha vez e lugar, ao mesmo tempo, na busca pela manutenção da ordem vigente, do já-estabilizado. Marca-se, portanto, pelo e no movimento estudantil de 2015, uma forte **tensão** ideológica, atravessada pelo jogo entre o **mesmo** e o **diferente**, a **estabilização** e o **deslocamento**, a **reprodução** e a **transformação**, o **ritual** e a **falha**.

O fato mesmo de o movimento estudantil paulista de 2015 ter se desenrolado, majoritariamente, no ambiente escolar, é suficiente, a nosso ver, para descortinar que a **ideologia**, tomada através do processo de interpelação, **não é um ritual sem falhas**, assim como os processos de individualização do sujeito pelo Estado, mecanismo visto com Orlandi (2012d) em nosso segundo capítulo. Acreditamos que, ao constituí-la como cenário principal de seu movimento, os estudantes paulistas restituíram à escola, ao menos naquele período, o seu real de significação. Mais do que levar a **escola à rua** – condição trazida por Orlandi (2004) para que a instituição deixe de ter a si mesma como princípio organizador para voltar-se à sociedade –, esses estudantes levaram a **rua à escola**, rompendo com fronteiras e modos de organização citadinos que reforçam a verticalização desse ambiente. Verticalização, esta, que produz segregação, marginalidade, silenciamento das diferenças. O gesto desses estudantes revela, acima de tudo, que “quando o espaço é silenciado, o espaço responde significativamente” (ORLANDI, 2004, p. 31).

Em um primeiro ponto de nosso gesto analítico ao qual gostaríamos de fazer menção, verificamos, tanto em *Folha de S. Paulo* quanto em *Jornalistas Livres* um processo de denominar o movimento estudantil paulista de 2015 que se dá por **redenominação** (COSTA, 2014), na forma da **substituição**. Nesse sentido, R8, R9 e R10 nos mostraram como, no discurso *sobre* os atos estudantis no interior das instituições escolares, termos como “protestos”, “manifestações” e “movimento” aparecem substituídos por “**ocupações**” ou “**ocupação**”. Salientamos que esse processo se deu, até mesmo, em nossos próprios dizeres acerca do movimento. Em nossa introdução, por exemplo, dissemos: “09 de novembro de 2015 os estudantes inauguram outra forma de manifestação: a **ocupação** de instituições escolares”. “**Ocupação**”, assim, dá nome a um modo específico de manifestação. Mais do que isso: nomeia, como vimos em R11, veiculado em *Jornalistas Livres*, o próprio ambiente

escolar. De que forma de manifestação estamos falando? Quando o espaço simbólico da escola se metamorfoseia em uma “**ocupação**”? A nosso ver, quando estudantes, imbricados, enquanto indivíduos interpelados ideologicamente e individualizados pelo Estado, pela **falha** nesses dois processos, observam, no espaço escolar, uma chance de descortinar aquilo que, pelo próprio Estado, lhes **falta** materialmente. Acreditamos, assim, que “ocupação” se configura como prática de resistência na medida em que, ao “ocupar”, esses estudantes não só dão luz, mas **preenchem** um espaço repleto de **ausência, vazio**, falta: falta de diálogo; falta de infraestrutura; falta de segurança; falta de recursos; etc. E, ao preencher, encontram maneiras de (re)existir. Resistindo.

Ainda com relação aos estudantes, e pensando nos processos de **identificação, contraidentificação e desidentificação**, abordados em nosso segundo capítulo, acreditamos que os alunos produziram, quando dos protestos, um gesto duplo de **contraidentificação** à Formação Discursiva e ao lugar que lhes é dado pelo Estado e, pela falha no mecanismo de individualização do Estado, de **deslocamento** da posição-sujeito “estudantes” para a posição-sujeito “manifestantes”. Nessa perspectiva, concordamos com Barbosa e Galelli (2018) quando dizem que as lutas estudantis inauguram uma forma de resistência dupla, haja vista que “ao mesmo tempo em que o aluno resiste às medidas do governo com as quais ele não concorda, como a reorganização escolar, ele também resiste às formas de ser sujeito aluno criadas pelo dispositivo escolar” (BARBOSA E GALELLI, 2018, p. 19-20). Desse modo, o estudante se torna

[...] um sujeito que vai às ruas protestar, gritar e ser ouvido, fazer outro uso do seu corpo, não mais dócil e obediente às regras do dispositivo escolar, mas que não deixa de ser um corpo produtivo, útil à outra ordem discursiva, à ordem da militância, rebelde às regras da instituição que frequenta e às imposições do governo, enunciando a partir desse outro lugar. (BARBOSA E GALELLI, 2018, p. 20)

Partindo desse “outro lugar”, questionamo-nos, entretanto: fora a resistência estudantil paulista de 2015, protagonizada por estudantes agora deslocados para a posição-sujeito “manifestantes”, capaz de tocar a forma-sujeito-histórica jurídica, característica do capitalismo, produzindo com ela um rompimento? Retomaremos essa questão mais adiante.

Voltamos-nos, neste ponto, para a imprensa, a fim de passarmos às considerações acerca de nossa análise, da qual *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* foram objeto. Em nosso primeiro capítulo, vimos, com Althusser (1992), a imprensa constituída como Aparelho Ideológico de Estado. Trazemos, agora, Pêcheux (2014b [1984]) para quem toda ideologia

dominante opera constantemente “para reforçar suas defesas sobre seus pontos de fragilidade, falhas e rupturas, que são também pontos de formação das ideologias dominadas”, sendo “lugar de uma incessante remodelação para ocupar, previamente, esses pontos ou reapropriar-se deles pelas concessões necessárias, reconhecendo às ideologias dominadas um espaço regulado por limites” (PÊCHEUX, 2014b [1984], p. 14). É aí que, a nosso ver, situa-se o papel do aparelho informacional na realização da ideologia dominante: ao desambiguar o mundo e construir modelos de entendimento da realidade (MARIANI, 1996, 1998, 1993, 1999), acreditamos que o jornalismo atua, justamente, no controle e na regulação dos limites que delimitam os espaços da ideologia dominante e da dominada. Nesse funcionamento, e trazendo a discussão para nosso objeto de pesquisa, julgamos ser possível localizar a menção de Fernando Padula, em áudio de reunião com Dirigentes Regionais de Ensino de São Paulo, capturado e divulgado por *Jornalistas Livres* quando do movimento estudantil paulista de 2015, a uma “guerra da informação”. A esse respeito, anteriormente em nossa dissertação, questionamo-nos: estaria o chefe de gabinete da Secretaria Estadual da Educação convocando a mídia à produção de um consenso acerca da proposta de Reorganização Escolar e dos agentes envolvidos nas manifestações? A mídia seria, portanto, um instrumento Governamental para a criminalização do movimento e em favor da medida? A nosso ver, diríamos que a imprensa, quando tomada como Aparelho Ideológico de Estado regulador dos limites espaciais da ideologia dominante e da dominada, a fim de controlar as fronteiras desta última, pode, sim, se configurar como um instrumento da ideologia dominante para servi-la em uma **guerra**: no caso sobre o qual nos debruçamos, uma guerra para reforçar sentidos já estabilizados para o espaço escolar e para as figuras do estudante e do manifestante, por exemplo. Uma guerra para institucionalizar a proposta de Reorganização Escolar. Para constituir um “mundo semanticamente normal”, na forma como denomina Pêcheux (1990b), em que nada falhe, deslize e (re)exista. Em que nada resista.

Buscando localizar *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* nesse contexto, trazemos o segundo dos quatro pontos principais depreendidos de nosso gesto analítico: a regularidade do atravessamento da ideologia dominante nos discursos das duas mídias pela forma do discurso jurídico. Nossa análise demonstrou que, em *Folha de S. Paulo*, esse movimento se deu, em maior parte, pelo retorno constante 1) do sujeito de Direito, assujeitado juridicamente na contradição entre **direitos** e **deveres**, entre ser **sujeito de** e **sujeito à** – principalmente no trato para com as ações estudantis, como nos mostraram R22, R25 e R26 – e 2) de princípios cunhados no seio de uma sociedade marcada pelo jurídico, como o **diálogo** – como vimos em R27, R38, R39 e R40. Já em *Jornalistas Livres*, pelo uso do jurídico como

ferramenta legitimadora para um **discurso outro** – como no caso da entrevista com a Defensora Pública do Núcleo Especializado da Infância e da Juventude, Dra. Mara Renata da Mota Ferreira, recortada em R57 e R58. Observamos, pois, os dois veículos, cada qual a seu modo, em relação direta com a Formação Discursiva dominante na formação social capitalista. Retomamos Mariani (1998), que nos revelou, em nosso terceiro capítulo, que “a posição político-partidária dos jornais, ao contrário do que usualmente se diz, encontra-se assujeitada a um dizer já posto pela FD dominante” (MARIANI, 1998, p. 56). Vale salientar, todavia, ainda com Mariani (1998), que “o discurso jornalístico, como qualquer outro discurso, é produzido em condições históricas de confrontos, alianças e adesões que gerenciam e constituem as interpretações produzidas” (MARIANI, 1998, p. 111). Pontuamos, assim, que embora ambos veículos tenham se filiado ao discurso jurídico e, por conseguinte, à ideologia dominante, essa relação não se deu apartada do funcionamento da **contradição**.

Damos luz, agora, ao nosso terceiro ponto de destaque da análise: a **contradição**. E, estamos falando, aqui, em **contradição**, e não simples **oposição**. Em nosso gesto analítico, esse funcionamento ficou exposto, por exemplo, pela compreensão dos efeitos de sentido trazidos pelo dizer “**se trancar**” (R1, R2 e R3) quando referido a diferentes posições-sujeito inscritas em Formações Discursivas distintas: se enunciada pela posição-sujeito “Governistas”, adquire, pela memória discursiva, sentidos atrelados à ilegalidade e, nessa perspectiva, os protestos promovidos pelos estudantes paulistas no interior das escolas torna-se uma “**invasão**”; se enunciada pela posição-sujeito “estudantes”, seus sentidos se fecham em torno de tomar algo que é de direito e, então, os mesmos protestos caracterizam-se como “**ocupação**”. Observamos como as palavras “*mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*” (PÊCHEUX, 2014c [1998], p. 146-147), sentido, esse, indissociavelmente ligado às formações ideológicas, e impensável se não tomado face às relações de força. A mesma contradição pôde ser encontrada, em nosso gesto analítico, na aplicação, pelas duas mídias, dos termos “**reorganização**” e “**fechamento**” – R41; R42; R43; R44; R45; R46; R50; R51; R52; R53; R54; R55; e R56 – para tratar da proposta apresentada pelo Governo de Geraldo Alckmin. Nesse sentido, diríamos que o discurso jornalístico “não é uma totalidade absolutamente encerrada em si mesma. Ele apresenta fissuras, espaços de resistência onde outros sentidos podem emergir” (MARIANI, 1993, p. 42).

Gostaríamos de destacar, também, o processo de **retomada** e de **atualização** de memória identificado, respectivamente, em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, em especial quando se tratava de dizeres sobre “estudantes-manifestantes” e “Policiais Militares-Governo”. No processo constituinte da prática discursiva jornalística, que compreende “uma

leitura do presente, podendo vir a reconfigurar resíduos produzidos no passado e, ao mesmo tempo, organiza os germes de sentido ainda por vir” (MARIANI, 1999, p. 111), portanto, um trato constante com a memória, observamos modos de funcionamento distintos – embora ambos operantes pela ilusão da transparência da linguagem e da informação, ou seja, da evidência do sentido – que revelam disputas de sentido e divergências nos funcionamentos discursivos de *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*.

Nessa perspectiva, no trato com os supracitados agentes, *Folha de S. Paulo* apresenta um funcionamento discursivo que aponta para uma **crystalização da memória** a respeito de “manifestantes” e “Policiais Militares” que, como vimos em Kern (2015), vem sendo construída, principalmente pela chamada “mídia de referência”, desde o acontecimento das “Jornadas de Junho” de 2013, e que é baseada na **responsabilização do sujeito** por seus atos em manifestações e em movimentos de **ação e reação, causa e consequência** no contato entre esses agentes – o manifestante é **livre**, ou seja, detém o **direito** de manifestar-se, desde que submetido a **regras** definidas pelo sistema jurídico, portanto, desde que cumpra seus **deveres**. Do contrário, intervém a instituição Policial, responsável pela manutenção da **ordem**. Repetido, cria-se um “sentido sem brechas, saturado nele próprio, que coloca o sujeito cada vez mais na relação com algo da ordem da completude, da onipotência, da totalização, ou seja, na relação com o seu próprio fim” (DIAS, 2018, p. 75). Instaure-se um “eterno presente” (ROBIN, 2016, p. 75) de

repetição de situações, repetição de argumentos, de slogans, de retóricas, de citações presas em um imenso intertexto memorial de acontecimentos; repetições de cenas, resultados, repetição das derrotas dos oprimidos, dos humilhados e dos ultrajados, repetição das dominações. (ROBIN, 2016, p. 41)

Acreditamos ser possível inscrever o discurso de *Folha de S. Paulo* sobre “estudantes-manifestantes” e “Policiais Militares-Governo” no caso do movimento estudantil paulista de 2015 no que Pêcheux (2015 [1999]) chama, retomando P. Achard, de efeito de série provocado pela repetição, em que “uma ‘regularização’ [...] se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase” (PÊCHEUX, 2015 [1999], p. 46), culminando, por exemplo, na construção de estereótipos (PÊCHEUX, 2015 [1999]).

Pêcheux (2015 [1999]) aponta, entretanto, para a possibilidade do surgimento de um acontecimento discursivo novo que, de acordo com o autor, pode provocar uma interrupção e desestabilizar essa regulação. Embora não se trate, aqui, de um acontecimento

discursivo novo na forma como Pêcheux (2015 [1999]) o refere, propomos que o funcionamento de *Jornalistas Livres*, nessa mesma relação com “estudantes-manifestantes” e “Policiais Militares-Governo”, parece inscrever-se em uma ordem de discurso que busca **atualizar a memória** já instituída acerca desses agentes e repetida por *Folha de S. Paulo*. Nesse movimento de *Jornalistas Livres*, destaca-se, principalmente, o aparecimento da **violência** como característica intrínseca à instituição Policial.

Mais do que **atualizar a memória**, diríamos que *Jornalistas Livres* trabalha na **fundação** de um discurso outro. E, aqui, tomamos a noção de **discurso fundador** tal como Orlandi (1993) nos apresenta, aquele que “cria uma nova tradição, ele [*que*] re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 1993, p. 13), ou seja, que instaura uma nova discursividade. Nele, “o sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra ‘tradição’ de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova ‘filiação’. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua ‘memória’” (ORLANDI, 1993, p. 13).

Dessa maneira, vemos em operação entre *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, principalmente no discurso *sobre* o movimento estudantil de 2015 e os agentes envolvidos no mesmo, o que chamaríamos não de uma “guerra de informação” particular, para retomar a já citada fala de Fernando Padula, mas um **jogo de força na memória** (PÊCHEUX, 2015 [1999]), que

visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”. (PÊCHEUX, 2015 [1999], p. 47)

Vale ressaltar, ainda a respeito do jogo de força na memória, que, na tessitura da discursividade de *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*, atravessada pela **tensão**, engendram-se, nos dois veículos, **silenciamentos** e **interdição de sentidos**, frutos da política do silêncio (ORLANDI, 2007a [1992]).

Voltemo-nos, agora, ao que trouxemos, em nosso capítulo analítico (ver p. 62), acerca de dos processos de **identificação** e **contraidentificação** em *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres*. Lá, dissemos que diante do movimento estudantil paulista de 2015, no que diz respeito à **denominação** (COSTA, 2014) das manifestações – como “**ocupação**” e/ou “**invasão**” –, *Jornalistas Livres* enuncia segundo a posição-sujeito “estudantes”, portanto, identificando-se com a Formação Discursiva na qual se inscrevem os estudantes, enquanto

*Folha de S. Paulo* o faz ora segundo a posição-sujeito “estudantes”, ora segundo a posição-sujeito “Governantes”, num duplo movimento de identificação e contraidentificação à mesma Formação Discursiva. Considerando a instauração desses processos, acreditamos que, na relação com a resistência estudantil paulista de 2015, *Folha de S. Paulo* e *Jornalistas Livres* também inauguram gestos próprios de resistência. Nessa perspectiva, atribuiríamos à *Folha de S. Paulo* um lugar de **resistência à resistência** – materializado pela repetição de já-ditos, pelo reforço de sentidos saturados – e, à *Jornalistas Livres*, o de **resistência para** – fazendo circular dizeres e sentidos que não aqueles encontrados na imprensa de referência, como uma espécie de “braço” da resistência estudantil – e **pela resistência** – à administração estadual à direita, à ideologia neoliberal. Observamos os mesmos gestos de resistência, também, materializados no discurso das duas mídias *sobre* a proposta de Reorganização Escolar em si: ao abordá-la, *Folha de S. Paulo*, como nos mostrou R41, R42, R43, R44, R45 e R46, praticamente deixa dizer a **voz do Governo** do Estado, ora, até mesmo, sobredeterminando-a (R44). *Jornalistas Livres*, por outro lado, como vimos em R50, R51 e R52, não se apropria do discurso Governamental, tampouco filia-se a ele: ao tratar da Reorganização Escolar, a publicação **menciona** dizeres do Governo do Estado, mas distancia-se de seu discurso recorrendo, principalmente, ao recurso das aspas (AUTHIER, 2016).

Gostaríamos de encerrar nosso trabalho retomando a pergunta que nos fizemos anteriormente: fora a resistência estudantil paulista de 2015 capaz de tocar a forma-sujeito-histórica jurídica, característica do capitalismo, produzindo com ela um rompimento? Orlandi (2012d) já se propôs à mesma interrogação com relação à resistência, questão sobre a qual julgamos não ser possível, por ora e em nosso estudo, avançar. Entretanto, a guisa de conclusão, voltamo-nos à Dias (2018), que, dentre outros movimentos, reflete sobre as manifestações estudantis paulistas de 2015, e postula que, apesar de esses movimentos ganharem corpo em decorrência de programas e demandas político-sociais localizadas, eles “fazem parte de um ‘programa’ de lutas mais amplo, que é a resignificação do espaço público como lugar do comum, mas um comum capaz de política” (DIAS, 2018, p. 106), para dizer que é assim que pensamos o movimento de 2015: instituído por uma pauta específica, qual seja, a reivindicação da revogação da proposta de Reorganização Escolar, mas inserido em um contexto de luta pelo direito à cidade e, principalmente, à educação. Independente à produção de uma ruptura com a forma-sujeito-histórica jurídica, em nossa compreensão, os protestos de 2015 se inscrevem e ecoam na história através de uma memória que vem ressoar em movimentos pela educação posteriores – destacamos, em 2016, os protestos à Medida Provisória (MP) nº 746/2016, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, e à Proposta de

Emenda à Constituição (PEC) 55/2016 (antiga PEC 241/2016), a PEC do Teto de Gastos, apresentadas pelo Governo do então Presidente, Michel Temer (MDB)<sup>48</sup>; e, mais recentemente, em 2019, as já citadas manifestações em resposta aos cortes em repasses Federais para Universidades e em bolsas de pesquisa de Pós-Graduação anunciadas pelo Governo de Jair Bolsonaro (PSL). Abrem caminho, também, para estudos posteriores acerca dessa problemática.

Encerramos nosso trabalho com uma charge de Alexandre Beck, pelo personagem Armandinho, de 27 de maio de 2019, que nos instiga a seguir em reflexão – e resistência. Pela memória deixada pelo movimento estudantil paulista de 2015, diríamos: em um País que parece caminhar para a corrosão e o desmonte total da educação pública, que ousemos não só nos revoltar, como nos trouxe Pêcheux (2014c [1998]), mas nos **libertar**.



Figura 15. Charge de Alexandre Beck, pelo personagem Armandinho, de 27 de maio de 2019.

<sup>48</sup> A respeito das duas medidas, destacamos, no texto da MP da Reforma do Ensino Médio, a instituição da Base Nacional Comum Curricular. Pela proposta, o currículo do Ensino Médio, por exemplo, enfatizaria quatro áreas de conhecimento ou atuação profissional, a saber: 1) linguagens; 2) matemática; 3) ciências da natureza; e 4) formação técnica e profissional. Previa, ainda, a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa, e facultava o ensino de arte e educação física às escolas. Já a PEC do Teto de Gastos firmava-se no congelamento dos gastos Governamentais, inclusive com a educação, por vinte anos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) e [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016). Acesso em: 30 mai 2019.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. Observações sobre uma categoria: processo sem sujeito e sem fim(s). In: **Posições-I**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

AUTHIER, Jacqueline. Palavras mantidas a distância. In: CONEIN, Bernard... [et al.] (Orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

BACCEGA, Maria Aparecida; CITELLI, Adílson Odair. Retórica da Manipulação: os Sem-Terra nos jornais. In: **Revista Comunicação e Artes**, São Paulo, p. 23-29, abr 1989.

BARBOSA, Luiza Bedê; GALELLI, Cinthia Yuri. Hoje a aula é na rua: as ressignificações do espaço de ensino. In: **Revista Investigações – Linguística**, v. 30, n. 2, 2018, p. 106-127. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238172>. Acesso em: 22 jul 2019.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984, p. 129.

BENETTI, Márcia. Análise do Discurso em jornalismo: estudo de vozes e sentidos. In: BENETTI, Márcia; LAGO, Cláudia (Orgs.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMPOS, Antonia J. M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção Baderna).

CASTRO, Paulina... [et al.]. **Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario**. Antecedentes de la Revolución Pinguina. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, s/d.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015 [2006].

COSTA, Greciely. **Sentidos de milícia**: Entre a lei e o crime. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 157-166.

DE NARDI, Fabiele Stockmans; NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. A Propósito das Noções de Resistência e Tomada de Posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. In: **Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/2, p. 80-103, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25109>. Acesso em: 20 mai 2019.

DE SOUSA SANTOS, Bruna Maria; SILVA DE FARIAS, Washington. O movimento Escola sem Partido e a asfixia dos sujeitos da educação: In: **Caderno de Letras da UFF**, v. 28, p. 173-189, 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/598/302><http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/598/302>. Acesso em: 17 jul 2019.

DELA-SILVA, Silmara. Da resistência aos discursos da/na mídia: sobre eventos e páginas no Facebook. In: ABRAHÃO E SOUSA, Lucília Maria; ISHIMOTO, Adonai Takeshi; DARÓZ, Elaine Pereira; GARCIA, Dantielli Assumpção (Orgs.). **Resistirmos, a que será que se destina?**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 273-295.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: Sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas,

SP: Pontes Editores, 2018.

FANTIM, Minéya Gimenes. O funk ocupa escolas contra a Reorganização Escolar Paulista (2015): um estudo discursivo de Escola de Luta no contexto das manifestações estudantis. In: **Anais da 4ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso e do 3º Encontro Internacional da Imagem e do Discurso**, vol. 1, p. 328-347, Maringá, PR. Disponível em: <https://4jieduem2017.wixsite.com/4jied/anais>. Acesso em: 18 dez 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. 1992. São Paulo, SP: Editora Hucitec.

HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1994], p. 31-56.

INDURSKY, Freda. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: **II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, 2005, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>. Acesso em: 22 jun 2019.

KERN, Allan Strottmann. **Junho de 2013: o (dis)curso dos protestos**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

LAGAZZI, Suzy. O sangue na cor das letras. O agudo no tom da voz. A resistência na imprevisibilidade das derivas. In: ABRAHÃO E SOUSA, Lucília Maria; ISHIMOTO, Adonai Takeshi; DARÓZ, Elaine Pereira; GARCIA, Dantielli Assumpção (Orgs.). **Resistirmos, a que será que se destina?.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 101-118.

MARIANI, Bethania. Discursividades prêt-à-porter, funcionamento de *fake news* e processos de identificação. In: **Entremeios**, vol. 17, p. 3-18, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/675.pdf>. Acesso em: 20 mai 2019.

\_\_\_\_\_. **O comunismo imaginário**: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922 – 1989). 1996. 256f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Discurso fundador**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico – A Revolução de 30. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

NUNES, José Horta. Os sentidos de metrópole: saber urbano e jornalismo. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, São Paulo/SP, v. 43, n. 3, p. 1166-1178, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/514>. Acesso em: 20 mai 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, SP – Pontes Editores, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª edição. Campinas, SP – Pontes Editores, 2012a [1990].

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007a [1992].

\_\_\_\_\_. **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos**. Eni P. Orlandi – Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Desconstrução e construção do sentido: um estudo da ironia. In: **Web Revista Discursividade, Estudos Linguísticos**, ed. 9, p. 1-42, jan./mai. 2012b. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/09/Arquivos/eniorlandi.pdf>. Acesso em: 20 jul 2019.

\_\_\_\_\_. **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2012c [2001].

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Discurso fundador**. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2007b [1996].

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar? Linguística: questões e controvérsias. In: **Série Estudos 10**. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984, p. 09-26.

\_\_\_\_\_. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani... [et al.] – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da

Unicamp, 2014a [1990], p. 59-158.

\_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 20 mai 2019.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 1990b.

\_\_\_\_\_. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo e luta de classes. In: **Décálogos**, vol. 1, iss. 4, art. 15, 2014b [1984]. Disponível em: <https://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1072&context=decalages>. Acesso em: 20 mai 2019.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre... [et al]. **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes – 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 [1999].

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014c [1998].

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Cidade e sujeito escolarizado. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 29-34.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de ensino. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, Editora RG, 2010, p. 85-100.

ROBIN, Régine. **A memória saturada**. Tradução: Cristiane Dias, Greciely Costa. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

# ANEXOS

A – Corpus de pesquisa em Folha de S. Paulo

**Pros compra helicóptero de R\$ 2,4 mi com verba pública**

O Pros gastou R\$ 2,4 milhões de dinheiro público recebido via Fundo Partidário em um helicóptero que será usado por seus dirigentes em viagens. Comprar aeronaves não é prática comum entre os partidos — os três maiores do Brasil (PMDB, PT e PSDB) não têm nenhuma.

Com a aquisição, o Pros almeja fortalecer sua presença no país. Para a sigla, o helicóptero não é um gasto, mas um patrimônio. Poder A7

**Gestão Alckmin diz que não alterou dados de segurança**

A gestão Alckmin (PSDB) disse que mortes envolvendo PMs de folga nunca foram contabilizadas como homicídio e, por isso, não houve mudança metodológica na contagem, conforme a Folha publica. O jornal ainda apura a contestação. Cotidiano B5

**Governo triplica multa para quem bloqueia rodovias**

Para desestimular a greve dos caminhoneiros, que têm entre as reivindicações a saída da presidente Dilma, o governo elevou de R\$ 1.915 para R\$ 5.746 a multa por obstrução de estrada. O infrator também ficará sem dirigir por 12 meses. Mercado pag. 3

**COTIDIANO**  
Alunos se trancam em escola para protestar contra fechamento de turmas em SP



Em carteiras, alunos protestam na escola Fernão Dias Paes, na capital paulista

**Filho de deputado nega ter ordenado repasse a Cunha**

Para procuradores, depósito do equivalente a R\$ 4,8 mi foi pagamento de propina

Em depoimento na Lava Jato, o economista Felipe Diniz negou que tenha ordenado repasse de 1,3 milhão de francos suíços para o presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ).

A declaração, antecipada nesta terça (10) pela Folha, contradiz versão de um lobista preso pela Polícia Federal e lança dúvidas sobre a narrativa apresentada pelos investigadores do caso.

Para a Procuradoria-Geral da República, o montante equivalente a R\$ 4,8 milhões (valores atuais) representa o pagamento de propina pela aquisição de campo de exploração no Benin, na África.

O lobista João Augusto Rezende Henriques afirmou que fez a transferência para uma conta na Suíça a pedido de Felipe Diniz, filho de um deputado morto em 2009. O pagamento, segundo ele, se refere ao negócio no Benin.

Ouvido em 20 de outubro, o economista disse que não participou da negociação na África nem indicou conta de Cunha na Suíça ao lobista. Denunciado sob acusação de elo com o petróleo, Cunha disse supor que o depósito em sua conta corresponde à quitação de um empréstimo feito ao pai de Diniz.

O presidente da Câmara nega as acusações de ligação com esquema de corrupção na Petrobras. Poder A4

MARCELO COELHO

**Meu episódio de assédio não foi um drama decisivo**

Eu tinha 11 ou 12 anos, o ônibus estava meio cheio, um homem se esfregou em mim. O maior "perigo" seria se eu tivesse sentido algo. Mas não. Era estranho, só isso. Aquilo, de certa forma, não me disse respeito. Ilustrada C10

**DIA DOS SOLTEIROS**

Maior evento de comércio eletrônico do mundo, o Dia dos Solteiros começou na China com a expectativa de movimentar US\$ 13,7 bilhões em vendas on-line. Em só um minuto, a maratona de promoções mobilizou consumidores de ao menos 180 países. Mercado pag. 7

**ATMOSFERA** Cotidiano B2  
Dia de sol e calor em São Paulo  
Mínima 20°C. Máxima 32°C

**FALE COM A FOLHA**  
Veja como entrar em contato com o serviço ao assinante, as editorias e a circulação: fale.folha.com.br

**RODÍZIO** Cotidiano B2  
Não devem circular carros com placas cujo final seja: 5 ou 6

**CIÊNCIA**  
31.063446 Impressão + digital  
R\$ 10,00  
38.554.118 Visitantes únicos/indiv.



**ILUSTRADA**  
Mar Vermelho faz novela da Record passar Globo em dez pontos

**COMIDA**  
Saiba como é feito o tofu, 'esponja de sabores' de origem chinesa

**PAULO TIEFENTHALER**  
Currículo escolar poderia incluir a culinária com peso da matemática

**SAÚDE**  
Povoado de Goiás concentra casos de hipersensibilidade rara ao sol

**ESPORTE**  
Marin, ex-CBF, recebeu R\$ 6,2 mi para organizar a Copa de 2014



Benito Rodrigues (MG), onde Emanuelly (ao lado) foi levada pela lama



**STF cita direitos humanos para tirar da cadeia venezuelano**

Sob o argumento de que há indícios de violação de direitos humanos por parte da Venezuela, o Supremo Tribunal Federal do Brasil decidiu tirar da cadeia o executivo venezuelano George Kew Prince.

Preso pela Polícia Federal há pouco mais de um mês, ele é acusado de comercializar produtos com o suposto objetivo de obter dólares em sistema de câmbio que é proibido na Venezuela.

Prince ficará em prisão domiciliar até a análise do pedido de extradição. Mundo A11

**Corpo de menina levada por lama em MG é enterrado**

Primeira criança vítima do rompimento de barragens em Mariana (MG), Emanuelly, 5, foi enterrada nesta terça (10). Ela tinha sido carregada pela lama após se soltar dos braços do pai, que está internado. Até a noite, 21 pessoas eram procuradas. Seis morreram. Cotidiano B6

**EDITORIAIS** Opinião A2  
Leia "Carga política", acerca da greve dos caminhoneiros, e "Incômodo vizinho", sobre o envio de observadores para fiscalizar a eleição na Venezuela.

SIDNEY GONÇALVES DO CARMO  
FELIPE SOUZA  
JULIANA GRAGNANI  
DE SÃO PAULO

Com adolescentes chegaram cedo à escola, quase às 7h. Faltava pouco para a aula, mas eles não estavam ali para estudar. Não nesta terça (10). Entraram e trancaram os portões com correntes e cadeados. A partir de então, o colégio estava ocupado.

O objetivo do protesto dos estudantes da escola estadual Fernão Dias Paes, em Pinheiros (zona oeste de SP), era reagir à reorganização feita pelo governo Geraldo Alckmin (PSDB) nas escolas da rede.

Ao todo, 94 unidades deixarão de funcionar para dar lugar a atividades como creche e ensino técnico; 754 passarão a atender apenas um de três ciclos de ensino (fundamental 1 e 2 e médio).

A Fernão Dias Paes terá só

o nível médio a partir de 2016. Segundo a secretária de Educação, 213 alunos do fundamental serão transferidos para a escola Godofredo Furtado, a cerca de 1,5 km.

"Queremos ser ouvidos, e esse foi o jeito que conseguimos. Ninguém ouviu a gente porque somos adolescentes", disse Lizandra Lima, 15, do primeiro ano do ensino médio.

Além da reorganização das escolas, os alunos reclamavam também da estrutura: chão esburacado e banheiro sem vaso sanitário, diziam.

Na noite anterior, movimento semelhante havia começado na escola estadual Diadema, na cidade de mesmo nome na Grande SP.

"Eles [os alunos] chegaram e comunicaram que não iam sair da escola. Como havia menores de idade, passamos a noite com eles e telefonamos para os pais para buscá-los", disse Liame Baybr, dirigente regional de ensino.

No dia seguinte, a entrada para as aulas da manhã foi liberada e, às 13h desta terça, menos de dez dos manifestantes continuavam no local.

Já na Fernão Dias Paes, os jovens não quiseram sair. Tinha levado comida e água e diziam ter autorização dos pais para ficar no colégio por "bastante tempo", até o governo mandar algum representante que os ouvisse.

#### POLÍCIA E CONFUSÃO

Primeiro chegou a Polícia Militar, em oito carros. A escola foi cercada. Ninguém conseguia entrar. Outros alunos, pais, professores e membros de sindicatos ficaram fora.

A diretora, que fez boletim de ocorrência por dano ao patrimônio, já havia sido retirada



Escola Fernão Dias Paes, em Pinheiros, ocupada pelos alunos

Foto: Marlene Bergamo/Infrazero

# escola OCUPADA

Em protesto contra mudanças na rede de ensino estadual, **alunos trancam** as portas de colégio com cadeado e se recusam a ir embora

da pelos jovens logo cedo, se-

gundo Rosângela Valim, dirigente de ensino da região.

"Somos a favor de todas as manifestações e as consideramos legítimas. [Mas] Esse grupo não quer diálogo e está prejudicando os alunos", disse.

Às 16h, a PM tentou levar duas garotas à delegacia para que elas participassem do registro do boletim de ocorrência. Estudantes e pais pediram que elas fossem liberadas —o que acabou ocorrendo—, e houve tumulto. A polícia usou cassetetes.

Para cansar os alunos, a água do colégio então foi cortada. Mesmo assim, em assembleia, eles decidiram passar a noite lá. Minutos depois, a água voltou.

Por volta das 20h, cerca de cem estudantes continuavam dentro do colégio. Mãe de um deles, Rosália Jesus dos Santos tentou entregar comida ao filho. Levou um saco com pão, queijo, iogurte, escova de dente e pasta, mas os policiais impediram que ela jogasse os mantimentos para o outro lado do portão.

Rosália disse que não sabia do protesto até o filho, de 17 anos, ligar avisando. "Na cabeça deles, o protesto resolve, mas eu não sei se resolve, não...", lamentou.

Sem detalhar, a polícia informou que havia cinco adultos junto com os adolescentes na escola, inclusive gente que não trabalha ali.

Do lado de fora, pessoas ligadas a movimentos sociais, como o MPL (Movimento Passe Livre) e MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) chegaram por volta de 20h para uma vigília. Barracas e colchões foram colocados na rua.

Colaborou MARLENE BERGAMO



Estudantes reunidos no pátio da escola



Do lado de dentro, estudantes vigiam o portão trancado



Alunos preparam comida na cozinha da escola estadual

# FOLHA DE S. PAULO

Desde 1921

★ ★ ★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

folha.com.br

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO

ANO 95 • SÁBADO, 5 DE DEZEMBRO DE 2015 • Nº 31.657

EDIÇÃO SP/DF • CONCLUÍDA ÀS 01H56 • R\$ 3,50

**CTGF**  
ARTE IMPRESSA

Em comemoração dos 20 anos do Centro Tecnológico Gráfico-Folha, obras de artistas brasileiros como Geraldo de Barros (ao lado) e Tomie Ohtake ganham destaque até a próxima sexta-feira (11) 012



## Alckmin recua e suspende a reorganização escolar em SP

Tucano enfrenta popularidade em baixa; crise derruba secretário de Educação

### FBI trabalha com hipótese de ataque ter sido terrorista

A principal hipótese de investigação da polícia federal dos EUA é que o ataque que matou 14 pessoas na Califórnia na quarta (2) tenha sido uma ação terrorista. O FBI diz haver "potencial inspiração" em grupos extremistas.

Agentes contaram à imprensa que a coautora prometeu lealdade ao Estado Islâmico em rede social. A polícia afirma, porém, não ter indicação de que os criminosos eram ligados a redes internacionais. **Mundo A19**

### Venezuela traz preocupação a Brasil e Argentina, diz Macri no DF

**Mundo A14**



Estudante protesta na rua da Consolação, próximo à avenida Paulista, contra a remodelação nas escolas estaduais de SP

O governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), anunciou a suspensão do processo de reorganização da rede estadual de ensino. Com o recuo, o secretário de Educação, Herman Voorwald, pediu demissão.

"O ano de 2016, que seria o da implementação, será o de aprofundarmos o diálogo", afirmou Alckmin, que ostenta o seu pior nível de popularidade —aprovação de 28%, segundo pesquisa Datafolha publicada ontem.

O anúncio vem quase um mês após as primeiras ocupações de colégios e na semana em que alunos passaram a protestar nas ruas.

Na avenida Paulista, estudantes festejavam, mas dizem que manteriam as ocupações até a revogação oficial e permanente do plano.

O projeto de Alckmin fecharia 92 colégios e transferiria 311 mil alunos, a fim de melhorar a gestão e obter ganhos econômicos. **Cécliana B1**

**HELO SCHWARTSMAN** Reforma: tem méritos, mas faltou ao governo conquistar a população. **Opinião A2**

# Lições de política

**Alckmin cede e suspende plano de reorganização escolar, o que já deveria ter feito; há bons argumentos a favor da ideia, contudo**

O experimentado Geraldo Alckmin (PSDB), em seu quarto mandato à frente do Estado de São Paulo, parece ter aprendido só nesta sexta-feira (4) algo básico a respeito de governos democráticos: nem sempre a população aceitará políticas públicas impostas de cima para baixo, sem o devido debate e um mínimo de transparência.

Pouco mais de dois meses após anunciar sua intenção de reorganizar a rede de ensino paulista, Alckmin viu-se obrigado a suspender o plano. Tomou a decisão pressionado pelo desmoronamento de seus índices de popularidade e pelos rumorosos protestos estudantis.

As vésperas de se reeleger, no ano passado, o governador ostentava aprovação de 48%, segundo o Datafolha; na pesquisa ora divulgada, a taxa caiu para 28%. Além disso, as manifestações contra a proposta do governo vinham se espalhando, com bloqueios de vias e sobretudo invasão de escolas.

Alckmin parecia apostar no desgaste do movimento. Errou. O número de colégios ocupados passou de poucas dezenas a quase duas centenas num intervalo de 15 dias, e 55% dos entrevistados pelo Datafolha apoiaram os alunos.

Sem saída, o tucano disse o óbvio: "Entendemos que devemos aprofundar o diálogo". É o que deveria ter dito há muito tempo.

O plano tem méritos, como vem

afirmando esta **Folha** desde que foi delineado. Dado o evidente potencial de conflito implícito na medida, defendeu-se aqui implementá-la com vagar, em caráter experimental e área restrita.

Contudo, talvez imaginando que pudesse conter os críticos na base da truculência policial, o governo lançou a proposta sem nem indicar quais escolas seriam afetadas. Para os grupos que se opõem à gestão tucana, foi uma festa; dificilmente encontrariam pretexto melhor para mostrar aos alunos o reino das manifestações políticas.

Perderam espaço, nesse processo, os bons argumentos a favor da reorganização. Por força da queda nas taxas de natalidade, da municipalização de parte do ensino e da migração para o sistema particular, a rede estadual perdeu 2 milhões de alunos de 1998 a 2014 (são hoje 3,8 milhões). Muitas salas, portanto, estão ociosas.

Fechando 92 unidades (menos de 2% das mais de 5.000 existentes) e remanejando 311 mil estudantes (cerca de 8% do total), o governo espera ampliar em 30% as vagas de tempo integral e reabrir quase 3.000 classes desocupadas.

Pretende, ademais, aumentar de 1.443 para 2.197 as escolas em ciclo único, com estudantes de idade aproximada. É indiscutível que esse modelo facilita a gestão, permitindo equipamentos adaptados para determinada faixa etária.

Faz todo o sentido, como se vê, levar adiante a reorganização escolar. Os alunos mostraram-se intransigentes, mas ao final obtiveram sua vitória — e ensinaram a Geraldo Alckmin boas lições de política.

# FOLHA DE S. PAULO

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

PUBLICADO DESDE 1921 - PROPRIEDADE DA EMPRESA FOLHA DA MANHÃ S.A.

**Presidente:** LUIZ FRIAS  
**Diretor Editorial:** OTAVIO FRIAS FILHO  
**Superintendentes:** ANTONIO MANUEL TEIXEIRA MENDES E JUDITH BRITO  
**Editor-executivo:** SÉRGIO DÁVILA  
**Conselho Editorial:** ROGÉRIO CÉZAR DE CERQUEIRA LEITE, MARCELO COELHO, JANDY DE FREITAS, CLÓVIS BOSSI, CARLOS HECTOR CONY, CELSO PINTO, ANTONIO MANUEL TEIXEIRA MENDES, LUIZ FRIAS E OTAVIO FRIAS FILHO (secretário)  
**Diretoria-executiva:** MARCELO BENEZ (comercial), MURILO BUSSAB (circulação), MARCELO MACHADO GONÇALVES (finanças) E EDUARDO ALCARO (planejamento e novos negócios)

## EDITORIAIS

[editoriais@grupofolha.com.br](mailto:editoriais@grupofolha.com.br)



FOLHA DE S. PAULO  
SÁBADO, 5 DE DEZEMBRO DE 2015 B1

# cotidiano

TRAGÉDIA NO RIO DOCE  
Aviso sobre o vazamento de lama ocorreu com 2 h de atraso  
Pág. B7

## Alckmin suspende plano escolar, e estudantes mantêm ocupações

Sob pressão, tucano recua de fechar colégio e transferir aluno em 2016 e diz que aprofundará diálogo

Secretário da Educação deixa governo de SP; manifestantes celebram, mas fazem novas exigências

DE SÃO PAULO

Sob forte pressão de diversos setores e com seu mais baixo índice de popularidade, o governador Geraldo Alckmin (PSDB-SP) anunciou nesta sexta-feira (4) a suspensão do processo de reorganização da rede de ensino.

"2016, que seria o ano da implementação, será o de aprofundarmos o diálogo", afirmou Alckmin, em um discurso de quatro minutos, quase um mês após as primeiras ocupações de colégios e na semana em que os estudantes passaram a bloquear vias.

Alunos que protestavam contra a medida comemoraram, com cantos e abraços em um protesto na av. Paulista, mas prometiam manter as ocupações por enquanto. Eles cobravam a revogação oficial e permanente do plano e garantias de que manifestantes não serão punidos. Pediam ainda punição a policiais por abusos em manifestações.

O projeto de Alckmin (anunciado em setembro e detalhado no fim de outubro) iria fechar 92 colégios e transferir 311 mil alunos de escola.

No mesmo dia da suspensão, o secretário de Educação, Herman Voorwald, que liderava a implementação do plano, pediu demissão do cargo, como antecipou a **Folha**.

A reorganização tem como premissa aumentar as escolas com apenas um ciclo (normalmente o médio, por exemplo).

Segundo o governo, a medida facilita a gestão. A rede enfrenta problemas de qualidade — 10% dos alunos têm conhecimento adequado em matemática, segundo a ONG Todos pela Educação.

A mudança também permitiria economia, pois prédios seriam transferidos para prefeituras ou ensino técnico.

Desde o início, houve forte reação. Primeiro, com passeatas. Depois, alunos começaram a ocupar escolas — na última contagem do governo, eram 196, das 5.127 em SP.

Eles ganharam apoio de movimentos sociais, como os sem-teto. O Tribunal de Justiça negou a desocupação das unidades — avaliou que não era questão de posse, mas de discutir política pública. Nessa semana, os alunos passaram a bloquear vias, provocando forte reação da PM.

Criticaram também o plano do governo outros segmentos, como universidades e ONGs, que questionavam a falta de embasamento técnico e de diálogo. Sob os mesmos argumentos, o Ministério Público decidiu pedir à Justiça a suspensão da medida.

Pesquisa Datafolha publicada nesta sexta mostrou que Alckmin está no seu momento de pior popularidade (28% acham a gestão ótima/boa). Ela mostrou que 61% eram contra a reorganização e 59% apoiavam os protestos. (FABIO TAKAHASHI, ARTUR RODRIGUES, FELIPE SOUZA, JULIANA GRAGNANI, LEANDRO MACHADO E FÁBIO LOBEL)

LEIA MAIS na pág. B4

Respeito as mensagens com dúvidas sobre a reorganização. Por isso a decisão de suspendermos a reorganização

GERALDO ALCKMIN governador de São Paulo

modernlife  
vila mariana



ABERTURA DO DECORADO NESTE FIM DE SEMANA. VENHA CONHECER O NOVO MARCO DA VILA MARIANA.



2 DORMS. (1 SUÍTE) | 59 A 76 M<sup>2</sup>

2 VAGAS DETERMINADAS

R. GASPAR LOURENÇO, 95 X R. MACHADO DE ASSIS

3043-0000 fraiha.com.br/modernlifevilamariana

intermediação:



idealização:



Incorporadora responsável: VNF Desenvolvimento Imobiliário Ltda. Incorporação registrada sob o RCI, no matrícula em 102.894, de 6/12/2012, em 4ª Oficial de Registro de Imóveis de São Paulo. Confira em www.FGI.com.br ou www.fraiha.com.br - Vila Mariana - São Paulo/SP - CEP: 05411-000. Na foto: projeto em planta, elevação e o equipamento de lazer de lazer com piscina e área de lazer para o Morador. Imagem de referência.



Estudantes fogem das bombas de efeito moral jogadas pela polícia para liberar a Paulista



Manifestantes comemoram, na praça da República, a suspensão do plano do governo

**MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO**  
Reorganização de ciclos de ensino proposta pelo governo de SP foi suspensa e será discutida em 2016



**Distância**  
O objetivo era que nenhum aluno tivesse que mudar para mais de 1,5 km da escola onde estuda

Estudantes na rede: 3,7 milhões

311 mil seriam de mudar de escola

**Destino das 196 escolas ocupadas**

Fechadas	23
Fora da reorganização	33
Afetada pela reorganização	134
Escola Técnica Estadual (ETECs)	12
Não informado	14

**Divisão por ciclos de ensino, segundo proposta**

	ciclo único	dois ciclos	três ciclos
2015	28%	63%	9%
2016	43%	51%	6%

**3 COMO FICA**

- O governador Geraldo Alckmin (PSDB) anunciou nesta sexta (4) que a reorganização foi suspensa para "aprofundar o diálogo"
- Ele prometeu debater mudanças nas escolas caso a caso, durante todo o ano de 2016, com estudantes, pais e professores

# Radicalização dos protestos e ação da PM forçaram recuo

Reunião que definiu suspensão do plano não contou com o secretário da Educação, que pediu demissão

**A sexta (4) foi marcada por um dos protestos mais tensos, com a PM lançando bombas para liberar vias bloqueadas**

**FÁBIO TAKAHASHI**  
DE SÃO PAULO  
**THAIS ARBEX**  
DO PAULISTÃO

A suspensão da reorganização das escolas foi decidida em reunião na manhã desta sexta (4), no Palácio dos Bandeirantes. Participaram o governador Geraldo Alckmin (PSDB) e os secretários

de demissão logo após o governador fazer o anúncio. Voorwald já havia sinalizado que gostaria de sair do governo ao fim do mandato anterior de Alckmin. Sem encontrar outro nome, o governador pediu que ele ficasse. O ex-reitor da Unesp decidiu continuar. Em situação orgânica desfavorável, não conseguiu oferecer reajuste aos professores e enfrentou a maior greve da história da categoria (três meses). Nesta sexta, Alckmin decidiu aceitar o novo pedido de saída. Auxiliares do governador dizem que o agora ex-secretário falhou na tentativa

de conter os protestos contra a reorganização. O novo titular ainda não foi escolhido. A amigos Voorwald afirmou que a reorganização ficou insustentável após vazar a reunião em que seu chefe de gabinete, Fernando Padula, declarou que o governo venceria a "guerra" contra alunos. Voorwald, que não estava no encontro, reclama que havia membros do PSDB na reunião, que deveria ser técnica, com dirigentes de ensino.

**FRASES DO GOVERNO**

“É normal, é natural [os protestos]. Sempre quando você vai mudar uma coisa há uma reação. Mas qual o objetivo [do plano]? É melhorar a qualidade da escola pública

**GERALDO ALCKMIN (PSDB)**  
governador de SP, em 20.11.15

Eu tenho vergonha, enquanto secretário do Estado da Educação, dos resultados que o Estado de SP, que esse país apresenta, e que o Estado de São Paulo apresenta

[Pode ter havido] Uma deficiência na comunicação para entender o que é

**a reorganização**

**HERMAN VOORWALD**  
ex-1º secretário de Educação, durante entrevista em 25.11.15

**INCONSISTÊNCIAS DA REORGANIZAÇÃO**

- Nenhuma audiência pública foi realizada antes do anúncio sobre o plano de reestruturação proposto pela gestão Alckmin
- Governo prometeu transformar as 92 escolas que seriam fechadas em outras unidades de educação, como creches ou escolas técnicas
- Prefeitura de SP (propondo creches) e o Centro Paulo Souza (técnicas) não disseram se usariam os prédios nem para quê
- Entre as escolas que seriam fechadas em 2016, há colégios de ciclo único e escolas com notas acima da média estadual

Alexandre de Moraes (Segurança) e Edson Aparecido (Casa Civil). O da Educação, Herman Voorwald, já sem poder, não foi convidado. Na mesma manhã, a Polícia Militar fazia uma das ações mais tensas contra os manifestantes que tentavam barrar o plano de ensino. Na rua da Consolação (centro), os policiais despejaram uma "chuva de bombas" contra alunos que fecharam a via. O "transcamento" de vias importantes, iniciado na segunda (30), foi crucial para o fortalecimento dos protestos. Se por um lado irritou motoristas e provocou congestionamento, por outro causou reação forte da polícia. Imagens de jovens agredidos ou acucados se espalharam pela mídia, em programas populares de TV pelas redes sociais. Inspirada nos atos do Movimento Passe Livre, a estratégia foi adotada após estudantes avaliarem que ocupar as escolas não era suficiente para fazer o governo ceder — até a noite de quinta (3), a gestão taxativa seguiu com a implementação do plano. Também havia ficado cla-

seff]. Não tem condições de continuar assim". Naquele momento, o secretário da Educação, que liderava a implementação da proposta, já havia sido deixado de lado. Na quinta, Alckmin havia escalado o titular da Casa Civil para falar pelo governo em audiência pública sobre o tema, que seria feita semana que vem. A suspensão da reorganização foi tomada sem o aval de Voorwald.

**SAÍDA**  
Em meio a esse cenário, o secretário entregou sua carta

“Estamos disputando espaço com o impeachment da Dilma [Rousseff]. Não tem condições de continuar assim [com os protestos de rua e ocupações de escolas do Estado]

**DE UM AUXILIAR DE ALCKMIN**

**CRONOLOGIA DA CRISE**

22.set Proposta inicial da Secretaria da Educação prevê transferir 1 milhão de estudantes em 2016	6.out Professores e alunos fazem os primeiros protestos de rua contra reorganização dos ciclos de ensino	27.out Governo faz pacote menor, com transferência de 311 mil alunos e o fechamento de 94 escolas	9.nov Com críticas à falta de diálogo sobre mudanças, primeiras escolas são ocupadas por estudantes	13.nov Governo pede reintegração, mas Justiça nega; no dia 11, previsto de escolas fechadas havia caído para 92	15.nov Tentativa de acordo na Justiça fracassa, e ocupações em escolas estudantis explodem	23.nov Justiça nega, pela segunda vez, reintegração de posse; ocupações chegam a 108 escolas	24.nov O Saresp, prova da rede estadual, tem a menor adesão. SP diz que não pagará bônus a docentes	25.nov O secretário da Educação admite que pode ter acontecido uma "deficiência" na comunicação	30.nov Estudantes mudam estratégia e passam a bloquear trânsito em São Paulo como protesto	1º.dez Governador publica decreto para transferência de servidores da Educação e reforma avança	4.dez São preso e novos atos. Alckmin suspende mudanças até 2017, secretário da Educação deixa o cargo

## B – Corpus de pesquisa em *Jornalistas Livres*

# “A São Paulo sem Educação que restará para nossos filhos”

Por Diógenes Junior, especial para os Jornalistas Livres e Portal Vermelho

por Jornalistas Livres

11 novembro, 2015

No momento em que escrevo essas linhas um grupo de estudantes ocupa a **Escola Estadual Fernão Dias Paes**, em São Paulo.

O “**Fernão**”, como é conhecida no bairro de Pinheiros, é uma das escolas programadas para ter o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) fechado a partir do ano que vem pelo Governo do Estado de São Paulo.

Sim, aquele governo que constrói presídios e fecha escolas.

O governo que esconde da população os atos obscuros que pratica, **ocultando informações sobre o Metrô**; o governo que esconde da população **dados estatísticos sobre as mortes cometidas por policiais militares fora de serviço**, policiais que pertencem a uma corporação que, segundo a própria corregedoria da Polícia Militar, **“é uma corporação que tem entre seus quadros uma organização criminosa que se organiza em grupos de extermínio.”**

No momento em que escrevo essas linhas viaturas e soldados da Polícia Militar já cercam a **Fernão**—porque quando o objetivo é atacar alunos e professores, cidadãos comuns, indefesos e desarmados, alguns policiais militares se apresentam com velocidade e eficiência extraordinárias, inversamente proporcionais à que apresentam cotidianamente quando deveriam combater criminosos.

Na contra-mão da História e antagonizando o slogan do Governo Federal—**Pátria Educadora**, o Governo do Estado de São Paulo, na figura do governador Geraldo Alckmin e seu secretário de Educação—Herman Jacobus Cornelis Voorwald—têm promovido um desmonte implacável do Ensino Público Estadual.

São políticas absurdas e autoritárias que têm como objetivo central desvalorizar a carreira dos professores, desestimular o ingresso de novos quadros na rede pública do Estado, aumentar o número de alunos dentro de uma mesma sala de aula, fechar unidades escolares e transferir para o município o que é obrigação do governo estadual.

Tudo isso feito sob a desculpa de uma reestruturação que não se sustenta no plano real, apenas nos planos perversos de seus articuladores.



Fernão resistindo: “FORA GERALDO!”

Através da leitura dos livros de Soren Kierkegaard aprendi que **“a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para frente.”**

“**Olhando para trás**”, conforme a orientação do filósofo dinamarquês, recorde-me de meus primeiros dias de aula no longínquo ano de 1979, aluno do pré-primário no ano que a ONU proclamaria como o **“Ano Internacional da Criança”**.

Naquele ano ainda pesava sobre o povo brasileiro a mão do ditador presidente João Batista Figueiredo, e sobre o povo paulista a mão do governador biônico Paulo Maluf.

Olhando para frente, ainda conforme a orientação do filósofo, vejo a mão autoritária do governador de São Paulo pesando sobre o povo paulista e desmontando toda a rede pública de ensino, dificultando não pouco a vida de milhares de alunos e professores.

Assim como eu, Geraldo Alckmin certamente leu *Kierkegaard*, mas pela política de ensino que tem praticado dá mostras de que deu atenção apenas a uma frase do teólogo e filósofo:

**“a tarefa deve ser tornada difícil, visto que apenas a dificuldade inspira os nobres de espírito”.**

Mas é claro que não há nobreza de espírito alguma nesses atos do governador, nem tampouco é alguma nobreza que ele visa inspirar.

O que se vê é apenas a clara intenção de sucatear todo o Ensino Público para posteriormente entregá-lo para a iniciativa privada.

A tarefa que Geraldo Alckmin quer tornar cada vez mais difícil é a tarefa básica e essencial para todo aluno e professor da rede pública estadual: respectivamente o direito de estudar e o direito de lecionar.

No início deste ano foram eliminadas mais de 3 mil salas de aula em todo o Estado. Li notícias sobre escolas com mais de 50 alunos por sala de aula. Algumas com 90 alunos por sala, conforme denúncia da Apeesp.



### ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES:

- 15 MARÇO, 2018 O assassinato brutal da Marielle Franco nos obriga a refletir
- 15 MARÇO, 2018 Curitiba: Marielle e Anderson, presentes!
- 15 MARÇO, 2018 Marcha contra o genocídio negro e por Marielle Franco reúne...
- 15 MARÇO, 2018 Morte de Marielle marca a escalada de retrocessos na área...
- 15 MARÇO, 2018 SOMOS TODOS(AS) MARIELLE – Frei Betto
- 15 MARÇO, 2018 Marielle Franco: a culpa não é só de quem apertou...
- 15 MARÇO, 2018 carta-denúncia
- 15 MARÇO, 2018 Hoje é dia de luta. Hoje é dia de honrar...
- 15 MARÇO, 2018 “Atravessar o sertão por (des)caminhos” – A Caminhada dos Umbuzeiros
- 15 MARÇO, 2018 Acompanhe a repercussão do

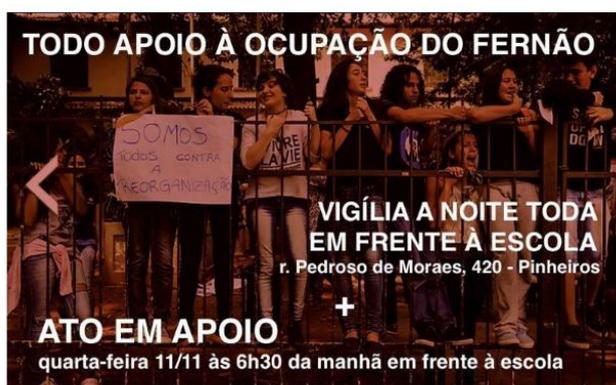
assassinato de Marielle Franco



Protesto de estudantes contra a "reestruturação" imposta pelo governo Alckmin

Em todos os protestos na Avenida Paulista contra a "reestruturação" imposta pelo governo Alckmin, a Polícia Militar que está sob seu comando direto intimidou, ameaçou, bateu, prendeu e jogou spray de pimenta no rosto de alunos e professores.

Duvido que algum desses policiais algum dia teve em suas mãos um texto de Kierkegaard, mas a despeito disso acredito que todos levam muito a sério, assim como seu comandante—Geraldo Alckmin, "a tarefa de tornar difícil" a já difícil tarefa de estudar, de lecionar ou de simplesmente viver dos professores e alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.



Fernão resistindo: ajude a divulgar essa luta!

## FLAGRA: Bandeirante assassino está na cabeça do PM que reprime alunos em defesa da escola

foto de Fernando Sato, especial para os Jornalistas Livres

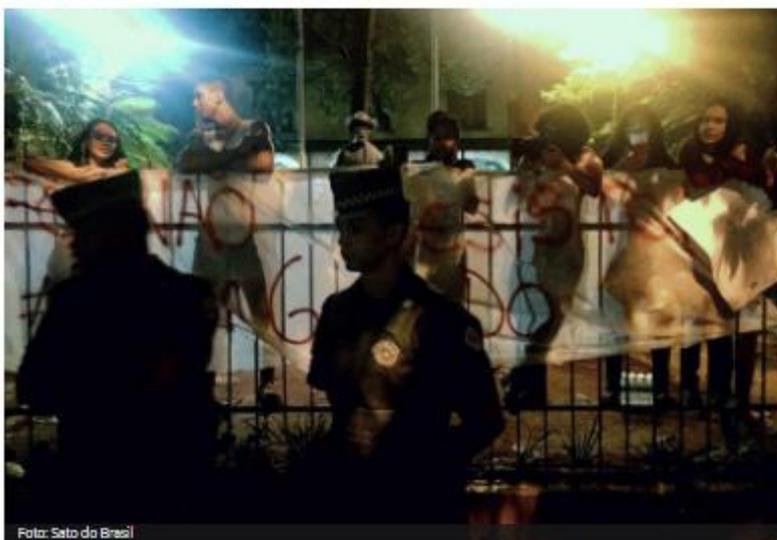


Foto: Sato do Brasil

por Jornalistas Livres

11 novembro 2015



Repare: tem um bandeirante assassino, genocida de índios, em cima da cabeça do PM encarregado de reprimir os curumins que lutam em defesa da escola pública. É Fernão Dias Paes, o "Caçador de Esmeraldas", que viveu entre 1608 e 1681 espalhando morte, miséria e sofrimento em série. Pois a estátua do monstro está lá, dentro de escola estadual que leva o nome dele.

Um exemplo apenas... Em 1661, Fernão Dias empreendeu expedições ao sertão em busca de índios para escravizar. Penetrou o Sul "até a serra de Apucarana", no "Reino dos índios de nação Golembó", sertão do atual Estado do Paraná. Retornou em 1665, com gentes de três tribos, mais de quatro mil índios para vender em São Paulo.

Em carta oferecendo seus serviços ao governador (não, não era Geraldo Aldemir ainda isso), Fernão Dias assim se definiu: "Chefe de ilustre família, senhor de vastos latifúndios e de milhares de escravos, de aldeias de índios e de grossos cabedais, além de [proprietário de] corpo de armas numeroso."

Por esse tipo de trabalho sujo, o canelha foi homenageado por príncipes e reis de Portugal, e por legiões de nobres puxa-sacos.

### ÚLTIMAS NOTÍCIAS

- 9 JUNHO, 2015 Irms de italiano Aniceto em SC, chega hoje ao Brasil...
- 8 JUNHO, 2015 Mulheres estudantes da UFF se organizam contra o machismo
- 8 JUNHO, 2015 Luiz Eduardo Soares: "Estamos na iminência de legitimação da pena..."
- 8 JUNHO, 2015 Marcha da Meconha - São Paulo 2015 em imagens
- 8 JUNHO, 2015 Educação não é uma prioridade política do governador de Bahia...
- 7 JUNHO, 2015 Exclusivo: Presagiantes de boate matam italiano e ocultam crime de...
- 7 JUNHO, 2015 Diário do Bdeco: vultoso de Argentina, dentro
- 7 JUNHO, 2015 A DISPUTA PELO CENTRO
- 7 JUNHO, 2015 Audiência pública promovida pelo MPF debate aspectos da violência obstétrica...
- 7 JUNHO, 2015 Ao menos

# A última escola a ser ocupada

por **Jornalistas Livres**

4 dezembro, 2015

## Com 121 anos de funcionamento, a primeira escola pública fundada em São Paulo entra na luta contra a "reorganização"

Por **Taynah Meira**, colaboração para os **Jornalistas Livres**

Dentro do Parque Dom Pedro 2<sup>o</sup>, na zona leste, fica a Escola Estadual São Paulo. No enorme prédio em meio ao parque degradado, já de cara podemos observar os vidros quebrados e as necessidades de mudanças no espaço escolar. Os alunos há muito vem percebendo tais necessidades, como também a importância de apoiar o movimento contra a chamada "reorganização escolar" proposta por Geraldo Alckmin e no dia 2 de dezembro começaram mais uma ocupação.

A E.E. São Paulo atualmente conta com o Ensino Fundamental do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano e com o Ensino Médio. Se a "reorganização" passar, perderá o fundamental e passará a ter apenas o Ensino Médio.

Depois de tentativas falhas de diálogo com o diretor, cerca de 30 alunos ocuparam a escola pela tarde e lá ficarão por tempo indeterminado. Os relatos dos estudantes demonstram o descaso não só com a educação e o patrimônio, mas com a integridade física dos alunos.

A escola, localizada dentro do parque, está em posição de grande exposição e insegurança. Por ser em uma região perigosa e de difícil acesso, assaltos fazem parte do cotidiano dos estudantes. Os portões que dão para a tentativa de verde do parque que é habitado por moradores de rua, trazem mais situação de vulnerabilidade que de segurança.

Ontem, em meio à ocupação, chegou a notícia de que dois alunos que haviam acabado de sair do colégio haviam sido assaltados a menos de 300 metros dali. "Falta segurança dentro do colégio e em torno dele, todo dia sabemos de alguém que foi assaltado", afirma Karen, estudante do segundo ano.

Mas o descaso não fica só por conta da segurança: "Muitos que estudam aqui nem sabem da existência dos laboratórios", me confessa Leonardo Silva, um dos alunos da escola que está organizando a ocupação. A grande escola tinha tudo para ter as condições ideais de estudo, com laboratórios e biblioteca, porém não é o que acontece na prática.



### ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES:

**15 MARÇO, 2018** O assassinato brutal da Marielle Franco nos obriga a refletir

**15 MARÇO, 2018** Curitiba: Marielle e Anderson, presentes!

**15 MARÇO, 2018** Marcha contra o genocídio negro e por Marielle Franco reúne...

**15 MARÇO, 2018** Morte de Marielle marca a escalada de retrocessos na área...

**15 MARÇO, 2018** SOMOS TODOS(AS) MARIELLE – Frei Betto

**15 MARÇO, 2018** Marielle Franco: a culpa não é só de quem apertou...

**15 MARÇO, 2018** carta-denúncia

**15 MARÇO, 2018** Hoje é dia de luta. Hoje é dia de honrar...

**15 MARÇO, 2018** "Atravessar o sertão por (des)caminhos" – A Caminhada dos Umbuzeiros

**15 MARÇO, 2018** Acompanhe a repercussão do assassinato de Marielle Franco



São mais de dez salas de aulas que estão inutilizadas, em péssimas condições, com piso quebrado e paredes rachadas, além de dois laboratórios que nunca foram frequentados pelos alunos e que atualmente servem como depósitos (!!!).

### A Escola e a reorganização educacional

O anúncio do fechamento das 93 escolas não atingiu apenas as que seriam fechadas, mas todos que fazem parte dessa precária educação pública. "Achamos um absurdo escolas serem fechadas quando mais precisamos de mais escolas", afirma o aluno Leonardo. Diz também que não é uma questão só de solidariedade, mas de imposição dos estudantes. "É muito importante o governo perceber que estamos todos querendo estudar e também de melhorias na nossa escola".

Diferente do que ouvimos por aí, "que muitos jovens não estão preocupados com a educação pública", o movimento vem mostrar o contrário. Os jovens estão se organizando e precisam de uma educação de qualidade. "Sabemos que a mudança só vem a partir da educação, precisamos mudá-la e também mudar o rumo desse país, por isso estamos ocupando, resistindo e lutando", afirma o aluno.



#### História

Ano passado a escola ocupada completou 120 anos de funcionamento. Fundada em 1894, originalmente chamada de Ginásio do Estado de São Paulo, foi a primeira escola paulista a ter ensino secundário (ensino médio). Começou seu funcionamento dentro da Pinacoteca do Estado, mudou-se para São Joaquim e desde 1958 ocupa as dependências do Parque Dom Pedro I.

É muito conhecida também pela gama de intelectuais e cientistas que frequentaram as suas salas de aula, como o jornalista **Vladimir Herzog**, um dos nomes centrais do movimento pela restauração da democracia no Brasil após 1964, quando o país vivia sob uma ditadura militar cruel e assassina.



#### Como ajudar

Os alunos do E.E. São Paulo estão precisando da ajuda de todos. A questão mais urgente é a segurança. Como o colégio fica dentro do parque é muito perigoso andar pelas imediações à noite. Então eles precisam de gente. E a doação de alimentos é muito importante para a sobrevivência dos que ali estão morando. Todo apoio é bem vindo.



# Projeto de reorganização teve falhas segundo Defensoria Pública

por **Jornalistas Livres**

5 dezembro, 2015



Allan Ferreira e Ana Trevisan da *Universidade de São Paulo* — *Imagens*, especial para os *Jornalistas Livres*

Nesta sexta-feira (04/12), logo após a declaração do Governador Geraldo Alckmin sobre a suspensão do plano de reorganização das escolas em São Paulo a defensora pública Dra. Mara Renata da Mota Ferreira do Núcleo Especializado da Infância e Juventude concedeu entrevista exclusiva por telefone aos *Jornalistas Livres*:

Acompanhe a entrevista pelo vídeo:



**Suspensão do plano de reorganização das escolas não é suficiente:**

*"...há intenção de suspensão pra abertura de diálogo, mas de não retirada do projeto da reorganização. O próprio governador defendeu o projeto, os benefícios que eles entendem com a reorganização, mas neste momento ele entendeu que seria importante reabrir o diálogo. Da nossa parte eu acho que esse é um primeiro passo de um sinal do governo de que tem interesse em dialogar, é um reconhecimento de que houve falha no processo de construção desse projeto [...] precisa ser aberto o diálogo para pais, alunos, professores, a comunidade, e os acadêmicos sejam efetivamente ouvidos sobre o projeto."*

**Possibilidade de ser somente uma manobra para evitar a Ação Civil Pública movida pela Defensoria Pública em conjunto com o Ministério Público de São Paulo:**

*"...eu acredito que não até porque o nosso pedido é mais amplo do que a suspensão, tem alguns outros pedidos ali no nosso processo que incluem a comprovação de não fechamento de nenhuma escola, de manutenção das matrículas das escolas onde eles estão, e por fim, o pedido que vai além do anúncio do governador, da suspensão, que é o pedido de apresentação de uma agenda, de um calendário comprovando que esses debates serão aprofundados nos locais apropriados: nos conselhos, nos grêmios, nos fóruns... do nosso ponto de vista o anúncio da suspensão não inviabiliza o andamento da ação."*

**Governo se vendo obrigado a retomar o diálogo?**

*"...não acredito que tenha sido uma intenção apenas de interromper uma ação judicial, eu acho que tem um conjunto de fatores, um aumento da violência e a pesquisa que foi divulgada [pesquisa do Datafolha publicada em 04/12] de queda da popularidade, eu acho que isso interferiu sim na decisão do governador de voltar atrás na manutenção desse projeto. Que o governo efetivamente apresenta a proposta da agenda dos debates."*

**Os estudantes não devem recuar diante de um simples anúncio de suspensão do governo do Estado de São Paulo (PSDB):**

*"Eu acredito que sim [que a agenda de diálogo vai ser cumprida] porque o próprio movimento via cobrar. Ficou muito claro pra gente que o movimento está muito forte, muito unido eu não acredito que os estudantes vão recuar, que o simples anúncio da suspensão vai ser suficiente. Os próprios estudantes vão ter que fiscalizar isso."*

**A mobilização da sociedade como o motor principal da garantia dos direitos à educação:**

*"É fundamental que os estudantes se mobilizem e participem e ocupem estes espaços. Além dos grêmios e dos conselhos de classe, nós temos também a Assembleia Legislativa do Estado onde tem o Plano Estadual de Educação tramitando e que ainda não foi aprovado. Este é um espaço importante, o plano é um documento importante. Então, nós temos vários espaços que podem ser ocupados num debate qualificado e eu acho que tem que partir dos interessados, dos estudantes, dos pais e dos professores esse movimento para que o debate seja qualificado."*

**A defensora pública convida para que os pesquisadores e especialistas da área de educação também contribuam com o diálogo:**

*"A gente agradece muito também o envolvimento das universidades e dos especialistas, porque nós temos o ponto de vista jurídico e legal, mas nós precisamos dos especialistas e dos pesquisadores para que nos subsidiem com dados."*

A revogação do decreto de reorganização publicado na última terça-feira (1/12) é um ato de suma importância, segundo a Dra. Mara Ferreira, demonstrar que o gesto do Governador não se limitará a simples declarações. Para a defensora pública, outro aspecto importante é a garantia de que as matrículas possam ser realizadas tanto para alunos que querem se manter em suas escolas, quanto para alunos que preferem, por livre e espontânea vontade, pedir transferência.

## ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES:

**15 MARÇO, 2018** O assassinato brutal da Marielle Franco nos obriga a refletir

**15 MARÇO, 2018** Curitiba: Marielle e Anderson, presentes!

**15 MARÇO, 2018** Marcha contra o genocídio negro e por Marielle Franco reúne...

**15 MARÇO, 2018** Morte de Marielle marca a escalada de retrocessos na área...

**15 MARÇO, 2018** SOMOS TODOS(AS) MARIELLE – Frei Betto

**15 MARÇO, 2018** Marielle Franco: a culpa não é só de quem apertou...

**15 MARÇO, 2018** carta-denúncia

**15 MARÇO, 2018** Hoje é dia de luta. Hoje é dia de honrar...

**15 MARÇO, 2018** "Atravessar o sertão por (des)caminhos" – A Caminhada dos Umbuzeiros

**15 MARÇO, 2018** Acompanhe a repercussão do assassinato de Marielle Franco