

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de Psicologia

Conceição Firmina Seixas Silva

**A ação coletiva de jovens estudantes universitários e suas formas
de organização na universidade e na sociedade contemporânea**

Rio de Janeiro
2014

Conceição Firmina Seixas Silva

A ação coletiva de jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Rabello de Castro

Rio de Janeiro
2014

Conceição Firmina Seixas Silva

A ação coletiva de jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Banca Examinadora:

Professora Titular Lucia Rabello de Castro
Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Claudia Andréa Mayorga Borges
Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais

Professora Doutora Heloisa Dias Bezerra
Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás

Professora Doutora Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro
Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professor Doutor Marcos Ribeiro Mesquita
Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas

*À minha mãe, Alelice Seixas, pela sua
sabedoria e força diante da vida que
sempre me inspiraram.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho tem um significado muito especial para mim e sou muito grata a todos que fizeram parte da minha trajetória de vida. Certamente não teria conseguido percorrer esse caminho sem o apoio, carinho e parceria de meus familiares, amigos, professores.

À minha orientadora, Lucia Rabello de Castro, pela parceria de todos esses anos, pelos ensinamentos e pela confiança depositada em mim.

Aos meus pais, Alelice Seixas e Manoelito Silva, pelo amor que me proporcionaram.

Aos meus irmãos, Carlos, Raimundo, Cássio, Porfírio, Carmem Lucia, Rita Aparecida, Rita de Cássia, Arlan Cristina, Carla, Manuelita, pelo enorme carinho e pela presença amável que tornam a minha vida mais alegre.

Ao meu companheiro Nicholas Trebat pela parceria, carinho e dedicação nesses dias de muito trabalho.

Aos amigos de infância, Ádma, Maysa, Mariana, Beto, Rogério, Márcia, Marinalva.

Aos amigos Letícia Lopes, Rafael Barreto, Paula Santos, Ana Laura, Ana Carmem, pela amizade e carinho. Sem vocês a minha vida no Rio seria muito mais difícil. Obrigada pelo acolhimento que muito ajudou a diminuir a saudade de casa!

Aos amigos Beatriz Corsino, Amana Mattos, Rafael Prosdocimi, Suzana Libardi, Felipe Gonçalves, pelos diálogos acadêmicos, mas, sobretudo, pela amizade!

Aos parceiros do NIPIAC, os que hoje estão presentes e também os que já passaram pelo Núcleo.

A Ana Cristina Arcos e Giancarlo, pela gentileza e dedicação aos estudantes do Programa.

Aos jovens que participaram dessa pesquisa, pela confiança de compartilhar suas experiências.

Aos professores Marcos Mesquita, Claudia Mayorga, Heloisa Dias e Rosa Pedro, pela disponibilidade para participar da banca.

À CAPES, pela bolsa de doutorado, que foi fundamental para a concretização desse trabalho.

RESUMO

SILVA, Conceição Firmina Seixas. **A ação coletiva de jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este trabalho discute a ação coletiva dos jovens estudantes universitários e suas formas de organização coletivas na universidade e na sociedade contemporânea, e examina como esses atores entram na cena pública e os valores que anunciam. A construção do objeto de investigação deste trabalho envolveu uma revisão bibliográfica sobre o tema da participação dos estudantes universitários, do cenário das universidades no Brasil assim como o contexto social em que ela se institui e se insere, e da participação política dos jovens na contemporaneidade. Além disso, nos apoiamos em uma pesquisa empírica variada, que incluiu: 1) rastreamento das formas de participação dos estudantes no Brasil por meio da busca no Observatório Social da América Latina (OSAL), do Conselho Latino-americano de Ciência Sociais (CLACSO). 2) Entrevistas com estudantes das principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UNIRIO, UFF, UFFRJ, UERJ) e da PUC-Rio, engajados nas instâncias formalizadas de participação estudantil presentes nessas universidades, representadas pelos DCEs (Diretório Central dos Estudantes), CAs (Centro Acadêmico) e DAs (Diretório Acadêmico). Nessa etapa da pesquisa empírica, entrevistamos representantes de 64 dessas entidades, o que computou um total de 128 estudantes entrevistados. 3) Entrevistas semiestruturadas (nove individuais e uma coletiva) com estudantes universitários que buscam outras formas de participação política, na universidade e na sociedade, e possuem questionamentos ao modo como o movimento estudantil convencional se organiza e conduz as suas ações. A partir da abordagem teórica e empírica, deparamos com uma diversidade de experiências, demandas, formas de ação e organização coletiva entre os estudantes, o que nos leva a afirmar que não se trata de um tipo de militância homogêneo. Compreender a luta dos estudantes no momento presente nos pareceu importante, principalmente, quando pesquisas sinalizam o enfraquecimento da luta estudantil, da identidade de estudante e da mobilização em torno da causa da educação. Pelos resultados que encontramos, percebemos que muitas manifestações estudantis vêm acontecendo ao redor do mundo nos últimos anos, e muitos estudantes vêm encampando suas lutas a partir do lugar de estudante e em defesa da educação, denunciando a precarização que esse campo vem sofrendo ao longo dos anos.

Palavras-chave: estudante; educação; universidade; juventude; participação política.

ABSTRACT

SILVA, Conceição Firmina Seixas. **A ação coletiva de jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This paper discusses the collective action of young college students and their forms of collective organization in the university and in contemporary society, examining their values and how these actors enter the public arena. The construction of the research object of this study involved a literature review on the topic of participation of university students, the scenario of universities in Brazil and the social context in which it is established and inserted. The literature review also includes discussion regarding the political participation of young people in contemporary times. In addition, we rely on a varied empirical research that included: 1) tracing the forms of participation of students in Brazil by analyzing documents published by the Latin American Social Observatory (OSAL) and the Latin American Council of Social Sciences (CLASCO). 2) Interviews with students at leading public universities in the state of Rio de Janeiro (UFRJ, UNIRIO, UFF, UFFRJ, UERJ) and PUC-Rio, engaged in formalized participatory student entities, such as DCEs (Central Directory of Students), CAs and DAs. At this stage of empirical research, we interviewed 128 student representatives of these entities. 3) Semi-structured interviews (nine individual and one collective) with college students who seek other forms of political participation either within the university or society, and have concerns about how the conventional student movement is organized and conducts its actions. From a theoretical and empirical approach, we encounter a diversity of experiences, demands, forms of collective organization and action among students which lead us to affirm that this is not a homogeneous type of militancy. Understanding the struggle of the students in the present moment seemed to us important, especially given the results of surveys indicating the weakening of student struggle, of student identity and of mobilization around the issue of education. Our results show that not only have many student demonstrations been taking place around the world in recent years, but many students have been perceiving struggles from the place of students and in defense of education. The students denounce the precariousness that education has suffered over the years.

Keywords: student; education; university; youth; political participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 10
CAPÍTULO 1: Construção do objeto de investigação: a ação coletiva dos jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea.....p.17	
1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa empírica.....	p.17
1.2 Apresentação dos capítulos ao longo do trabalho.....	p. 22
CAPÍTULO 2: Análise do cenário das lutas dos estudantes universitários: a universidade no Brasil e o processo histórico do seu desenvolvimento..... p. 25	
2.1 O projeto político que deu origem à universidade no Brasil: um projeto vago desde o seu surgimento.....	p. 26
2.2 A universidade em números: a política de expansão que acompanhou as reformas universitárias.....	p. 32
2.3 Consequências das políticas voltadas para a educação superior: um cenário marcado por desigualdades	p. 40
CAPÍTULO 3: A luta estudantil e seu processo histórico p.51	
3.1 “De jovens a estudantes”: a luta estudantil e seu processo histórico	p. 52
3.2 Da identidade de estudante à identificação com um campo político diverso de ações e linguagens	p. 66
3.3 Uma luta estudantil ainda presente e pela causa da educação.....	p. 72
3.3.1 Manifestações e ocupações dos estudantes universitários brasileiros ao longo de 2007 e 2008.....	p. 75
3.3.2 Revolta dos Pinguins: a mobilização estudantil contra o pacto educacional mercantil no Chile.....	p. 82
CAPÍTULO 4: Juventude e o campo da políticap. 86	
4.1 A juventude a partir de uma visão desenvolvimentista.....	p. 86
4.2 Sentidos e contribuições dos jovens à política na contemporaneidade.....	p. 90

CAPÍTULO 5: A ação do estudante por meio das instâncias estudantis universitárias formalizadas de representação e os dilemas dessa participação p. 103

5.1 O dilema da representação..... p. 108

5.2 O conflito do direcionamento da ação das entidades estudantisp. 114

5.3 A dinâmica e organização coletiva.....p. 122

CAPÍTULO 6: Outros caminhos e espaços que estão para se criar e se instituir: o engajamento de estudantes universitários para além do movimento estudantil convencional.....p. 130

6.1 Conflitos e críticas em relação à universidade e seus aparatos.....p. 136

6.1.1 A universidade como um dispositivo elitista.....p. 140

6.1.2 A universidade como uma instituição fechada e sem diálogo com a sociedade e seus problemas.....p. 142

6.1.3 A universidade como um campo a ser disputado..... p. 144

6.1.4 Papel da universidade na sociedade..... p. 147

6.1.5 Equivalências entre as ações dos jovens e as questões sociais amplas..... p. 151

6.2 Conflitos e críticas em relação ao movimento estudantil tradicional.....p.156

6.3 Ação e organização dos grupos dos estudantes p. 162

6.4 A descredibilidade nos aparatos instituídos: a política como disputa de espaços, atores, linguagens e sentidos..... p. 178

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... p. 187

REFERÊNCIAS..... p. 192

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III

INTRODUÇÃO

Durante o percurso em que estudo o tema da juventude – desde 2002, quando ingressei no NIPIAC¹ como bolsista de iniciação científica, até os dias atuais – dedico-me ao estudo do tema à luz de uma questão relevante para pensar o processo de subjetivação dos jovens: a política. Minha monografia de conclusão do curso de Psicologia, intitulada *Jovem e participação política: uma reflexão sobre a construção do “bem comum” por meio da ação*, e minha dissertação de mestrado, cujo título é *A participação de jovens no trabalho social: em busca de uma “política sem rótulos”*, ambos sob orientação da Professora Lucia Rabello de Castro, buscavam examinar as especificidades da construção de pautas coletivas e da formação de alianças na sociedade contemporânea, por parte da juventude. Em alguns trabalhos recentes (Castro, Pérez e Silva, 2009; Silva e Castro, 2013) investiguei a ação política de jovens desvinculada dos modos convencionais de inserção na política. A participação desvinculada dos meios convencionais de engajamento acena para questões importantes: primeiro, a busca de outros sentidos e práticas para participar da vida em comum, principalmente quando as sociedades contemporâneas se veem às voltas, como diz Rancière (2007, p. 8), com “*uma conjuntura política e teórica marcada pelo tema obsessivo do fim: fim da política, fim da História, fim da comunidade*”; segundo, uma forma que parcela da juventude tem encontrado para dar respostas às questões sociais no espaço público e, ao mesmo tempo, estabelecer suas críticas a um modelo político institucional caduco, adultocêntrico, conservador e elitista, em vez de simplesmente ceder à inação. Por considerar essa pesquisa de doutorado uma continuidade do que vimos produzindo nesses anos, aprofundamo-nos no tema da participação política dos jovens na atualidade, porém com foco na *ação dos estudantes universitários*.

Julgamos pertinente a reflexão sobre as lutas dos estudantes, pois o tema do envolvimento estudantil na vida política tem perdido espaço nos debates e escritos acadêmicos, nas últimas décadas. Os estudantes, no Brasil e em outras partes do mundo, representam um dos atores políticos que mais padece de uma vinculação, às vezes pouco contextualizada e até saudosa, aos movimentos históricos da geração de 1960. A participação estudantil é um daqueles temas que, segundo Cardoso (2005, p. 93), manteve-se preso ao imaginário de uma “*identidade heróica*” da geração dos anos de 1960, carregando a luta dos estudantes nos períodos que seguem essa década o “*peso de uma herança*” (*idem*).

¹ Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas: www.psicologia.ufrj.br/nipiac

Para Cardoso (2005), a evocação dos traços das ações dos jovens de 1960 é pouco contextualizada, pois, geralmente, é feita sem a perspectiva de uma referência histórica maior que vá além dos limites daquela década. Esse fato contribui para o risco de tornar a geração de 1960 caricaturada, ou, conforme diz Estanque (2008a), congelada em uma “*unidade imaginária*” (p. 9), principalmente quando seus herdeiros são vistos como “apáticos” ou “alienados” em relação aos processos políticos. Ao mesmo tempo, deixamos de perceber as inovações nos repertórios de ação coletiva promovidas pelos jovens estudantes atualmente, suas demandas e formas de luta e os sentidos que dão à política.

Como toda herança, algo se impõe às gerações futuras – modos de subjetivar-se, projetos e visões de mundo, formas de ação, etc. (Cardoso, 2005). No entanto, também faz parte de todo processo de transmissão a escolha daquilo que é recebido, além das contribuições próprias de cada geração, haja vista que herança não é sinônimo de repetição ou “*tradução monolítica*” (Melucci, 1997, p. 6) das regras culturais, cuja passagem se dê sem conflitos. Atualmente, uma das maiores preocupações associada ao “*funcionamento e sustentabilidade intergeracional*” (Augusto, 2008, p. 155) das democracias ocidentais tem sido a relação que os jovens mantêm com o sistema democrático ou, mais precisamente, com os modos convencionais de participar da política, dado seu afastamento das estruturas tradicionais de ação política, o que representaria uma ameaça à democracia e suas instituições (Bang, 2004; Baquero, 2001). Nesse sentido, a forma como muitos jovens se inserem na política – por vias, muitas vezes, informais – é interpretado como *apoliticismo*, comprometendo a continuidade dos modelos institucionalizados pelas gerações anteriores (Norris, 2001).

Ainda decorrente das comparações geracionais, a luta atual dos estudantes, por vezes, é vista como “vazia de projetos”, como aborda Rodrigues (1993) em seu artigo sobre as manifestações estudantis, na década de 1990, pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor. Segundo o autor, tratou-se de uma “*passagem meteórica dos estudantes pela cena política, e não a existência real de um ‘movimento estudantil’*” (p. 140), além de considerar aquelas manifestações dos estudantes pontuais – pela saída do presidente – e não investidas de um projeto mais amplo. Outras vezes, a luta dos estudantes é resgatada de forma esperançosa, como que realizando um “novo 1968”, como bem mostram as declarações do cientista social português Elísio Estanque, no Espaço Virtual da Revista Crítica de Ciências Sociais, sobre as manifestações dos estudantes universitários brasileiros, em 2007:

Num contexto de dificuldade de mobilização do movimento estudantil em Portugal, vale a pena prestar atenção à realidade brasileira e a esta luta em particular [ocupação da USP], onde a questão das alianças entre a luta dos estudantes e a acção grevista e sindical de funcionários e

professores reintroduziu no debate alguns ingredientes que remetem para o espírito do Maio de 68 (Estanque, 2008b, p. 224).

Além disso, a participação dos estudantes também é um tema bastante discutido nas comemorações decenais de 1968, sofrendo um arrefecimento nas produções acadêmicas nos intervalos dessas datas (Sáenz, 2008)². Concordamos com Bringel (2009) que não podemos esperar até o ano de 2018, quando se cumprirão 50 anos de 1968, para que os debates sobre a participação estudantil sejam retomados, posto que muitas manifestações estudantis vêm acontecendo ao redor do mundo, em todos esses anos, a exemplo dos protestos e ocupações, entre 2007 e 2008, em várias universidades brasileiras (Araújo, 2009), das manifestações dos estudantes chilenos em 2006 (Ruiz, 2011), dos protestos dos estudantes europeus contra as reformas destinadas à educação superior dos países da União Europeia (Robles, 2008), da greve estudantil em Quebec contra a mercantilização da educação no Canadá (Catherine e Vaillancourt, 2012), entre muitas outras manifestações. Compreender o engajamento estudantil atual, negligenciado por muitas pesquisas, é, em parte, algo movido pela inquietação de verificar se a luta estudantil, a categoria de estudante, as causas em torno da educação, e a universidade como um lugar de refúgio para a ação política do estudante ainda fazem sentido para parcela da juventude.

No Brasil, até o momento de retomada do governo democrático na década de 1980, o campo político juvenil esteve muito associado ao movimento estudantil convencional. Em decorrência da compreensão da juventude como um “período de preparação”, marcado fundamentalmente pela formação educacional, era a categoria de estudante – do ensino médio ou superior – que simbolizava a juventude e que moldava seus projetos políticos (Abramo, 2005). O movimento estudantil se constituiu como um ator político relevante nas lutas contra as ditaduras militares nos anos 1960, pela reforma universitária de 1968, no Movimento pela Anistia na década de 1970, e no Movimento de Diretas Já em 1984, conduzidos principalmente pelas entidades estudantis formalizadas, tendo a UNE um papel de destaque nesse cenário, ainda que houvesse outras vertentes da ação estudantil (Foracchi, 1965).

A partir da década de 1980, em um contexto de mudança no cenário social, no meio universitário, e também nos marcos da ação coletiva, muitos estudantes mostram questionamentos em relação ao seu principal canal de reivindicação política: o movimento

² De acordo com Ana Maria Sáenz (2008), pesquisadora do seminário sobre movimentos estudantis do *Instituto de Investigaciones Bibliográficas* da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), em uma apresentação sobre a produção bibliográfica do movimento estudantil mexicano desde 1968 até o ano de sua investigação (2008), as produções bibliográficas sobre o tema tiveram seus picos nos 40 anos das manifestações estudantis de 1968, no 30º aniversário em 1998, e assim sucessivamente.

estudantil convencional, representado principalmente pelas entidades estudantis formalizadas, como os Centros Acadêmicos (CAs), Diretórios Acadêmicos (DAs) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs). A principal crítica dos jovens ao movimento se refere ao seu modo de organização hierarquizado, centralizado em uma entidade nacional única – a União Nacional dos Estudantes/UNE³ – e, sobretudo, partidarizado (Mesquita, 2003).

Após intensa mobilização das décadas anteriores, a retomada da participação pública juvenil, simbolizada pelas manifestações dos “Caras Pintadas” durante o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor em 1992, é descrita por alguns autores (Mische, 1996; Rodrigues, 1993) como que assumindo contornos diferenciados. Mische (1997), ao comparar a ação dos estudantes brasileiros de diferentes épocas, pontua que, enquanto os estudantes ativistas das décadas de 1960 e 1970 eram fundamentalmente compostos por jovens universitários das classes média e média-alta – que era o público majoritário das universidades –, as lutas estudantis nos anos 1990 destacavam-se pela sua heterogeneidade, não apenas em termos socioeconômico, mas em termos de suas redes de manifestação. Para a autora, outros espaços de participação vão ganhando destaque para além das universidades. Da subordinação aos discursos tradicionais da esquerda e da identidade de estudante, a identificação dos jovens se volta à “*linguagem expansiva e universalizante de cidadania*” (Mische, 1997, p. 137). Por meio de grupos organizados a partir de questões diversas – raciais, ecológicas, de gênero, culturais e, principalmente, da “bandeira da juventude”, que toma corpo no Brasil a partir da década de 1990 (Freitas, 2005; Ibase e Pólis, 2005) –, os jovens criam outras possibilidades de intervenção no mundo público.

Também são ressaltadas as modificações que se processaram no próprio movimento estudantil ao longo das décadas. Considerando as diferentes expressões estudantis, Mesquita (2003) chama atenção para uma ruptura nos modos de contestação nesse movimento que aponta para a emergência de uma “*nova sociabilidade militante*” (p. 119), caracterizada, em primeiro lugar, pelo distanciamento entre estudantes e entidades estudantis convencionais, que reproduzem, muitas vezes, a lógica institucionalizada da ação política. A partir de uma lógica alternativa de militância, os jovens primam por grupos que são organizados de forma autônoma em relação aos partidos políticos, às instituições consolidadas e às próprias entidades formalizadas presentes nas universidades, e apostam em dinâmicas organizativas baseadas em uma estrutura horizontal de deliberação e na ausência de lideranças definidas (Bringel, 2009).

³ Em 2009, foi criada outra entidade nacional de referência para os estudantes universitários, a Assembleia Nacional de Estudantes – Livre (ANEL), que faz oposição à UNE.

Ao mesmo tempo em que é apontado por algumas pesquisas (Mische, 1997; Rodrigues, 1993) o desaparecimento da importância do estudante como um ator político, observamos, em proporção inversa, a exaltação da importância da educação (Castro, 2011; 2012; Castro e Nascimento, 2013; Ibase e Pólis, 2005), das escolas (Castro et al, 2010) e das universidades (Robles, 2008) para os jovens. Para Castro (2011), a causa em torno da educação, encampada nas reivindicações de muitos jovens, apresenta-se como uma questão política importante na contemporaneidade, pois a demanda por educação se insere “*no âmbito da politização da transmissão cultural*” (p. 320); ou seja, ela representa o prenúncio da politização da relação entre mais novos e mais velhos. A geração mais nova reivindica a dívida simbólica que a geração mais velha tem na transmissão do legado cultural. Afirma Castro (2011) que tampouco a demanda por educação se refere apenas a uma reivindicação de um direito, mas é também um questionamento à reprodução geracional e seus destinos. Acreditamos que uma parcela dos estudantes continua incomodando os adultos e as instituições educacionais, reivindicando a dívida social de uma boa formação e mesmo outras questões que dizem respeito à sociedade mais ampla.

São muitas as formas que os jovens vêm se engajando, em torno de espaços e temas diversos, no entanto percebemos que muitos estudantes de vários lugares do mundo vêm questionando de formas diferentes uma série de desigualdades sociais, e muitos falam e agem do seu lugar de estudante. Convidam a universidade (lugar privilegiado, principalmente em países em que ela é destinada a poucos) a se implicar nas questões da cidade e do país em que ela se encontra.

Um traço comum que observamos nas várias ações estudantis ao redor do mundo na atualidade é a luta contra a precarização das condições da vida estudantil e da sociedade, cada vez mais submetidas aos imperativos capitalistas. As mobilizações contra a mercantilização da educação têm reunido um número importante de estudantes. Esses estudantes também chamam atenção para as práticas políticas que acontecem nos espaços formais das lutas estudantis dentro das universidades (Alonso e Crespo, 2008).

Em face das transformações importantes que operaram no campo social de luta, no cenário universitário brasileiro e no próprio movimento estudantil, e frente às condições atuais de subjetivação política, em um contexto de desencantamento dos jovens com a política como instituição, nosso interesse, neste trabalho, é voltado para *a ação coletiva dos jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea*. A investigação empírica deste trabalho se voltou para os estudantes das

principais universidades⁴ públicas do estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UNIRIO, UFF, UFFRJ, UERJ) e da PUC-Rio⁵. Nosso objetivo é examinar como os atores estudantes estão entrando na cena pública e os valores por eles anunciados; quais são as demandas dos coletivos de estudantes, tanto no que se refere às questões relacionadas ao cotidiano das universidades quanto aquilo que diz respeito ao contexto social amplo, como eles se organizam, e que ações realizam. Como é uma preocupação deste trabalho levar em consideração alguns aspectos que julgamos fundamentais para a experiência política, analisamos como a ação coletiva dos estudantes se insere em um todo maior, seja na própria universidade ou na sociedade, e se confronta com as engrenagens sociais amplas a que estamos submetidos (Castro, 2008). Nesse sentido, algumas questões exploradas foram:

- ✓ Como esses coletivos se encaminham para um sentido plural da ação, a partir da correlação de forças com outros grupos (da universidade ou da sociedade). Ou, de outro modo, como esses estudantes se articulam (ou não) entre eles, de maneira a compor uma luta ampla de disputa política.
- ✓ Como os coletivos dos estudantes interpelam (ou não) a estrutura social, de modo a encaminhar suas questões na direção de um confronto político amplo; e como procuram costurar a relação entre suas experiências e o funcionamento da sociedade, que determina a natureza dos diversos problemas sociais, entre os quais se encontram aqueles que os interpelam à ação. Isto é, quais equivalências os jovens procuram fazer entre as causas por quais lutam e outros problemas sociais.
- ✓ Como os jovens veem a universidade, quais críticas e conflitos possuem em relação a essa instituição e seus aparatos de participação, assim como sua importância dentro da sociedade.

⁴ E sendo uma preocupação do trabalho investigar a ação política a partir da juventude, a universidade, principalmente a pública, apresenta-se como um lugar importante já que seu público é predominantemente composto de jovens. O relatório sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2010, conclui que “*O estudante das federais é jovem*” (ANDIFES, 2011, p. 44). A grande maioria dos estudantes (73,7%) está na faixa de 18 a 24 anos. Também o Censo de Educação Superior de 2010, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostra que, no ano de 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tem até 24 anos e, em média, os alunos desses cursos possuem 26 anos (Brasil, 2011). Estamos cientes que o público jovem que frequenta as universidades, principalmente as públicas e a PUC-Rio, não abrange toda a juventude em termos de perfis socioeconômico, cultural e racial. Também não queremos restringir a noção de juventude apenas aos marcos cronológicos da idade.

⁵ As siglas acima se referem a: UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UFFRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), e PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

- ✓ Qual projeto de universidade e mesmo de sociedade eles vislumbram.
- ✓ De que modo suas formas de ação e configurações coletivas contribuem para a reinvenção e revitalização do campo político universitário, que, na visão de muitos jovens, encontra-se tão desgastado pelas disputas partidárias assumidas por algumas entidades estudantis.

A partir dessas indagações, foi possível a construção deste trabalho, estando certa de que algumas delas nos acompanharão nesta e em futuras pesquisas dada a complexidade que as envolvem.

E, assim, recomeça um novo desafio...

CAPÍTULO 1

Construção do objeto de investigação: a ação coletiva dos jovens estudantes universitários e suas formas de organização na universidade e na sociedade contemporânea

A construção do objeto de investigação deste trabalho – a ação do jovem estudante universitário na contemporaneidade –, a partir das questões explicitadas nos objetivos, envolveu uma revisão bibliográfica sobre o tema da participação dos estudantes universitários; do cenário das universidades no Brasil, no que se refere ao contexto social em que ela se institui e se insere atualmente; e da participação política dos jovens na contemporaneidade. Além disso, nos apoiamos em uma pesquisa empírica variada, que incluiu entrevistas com estudantes inseridos em diversos coletivos de participação política, visitas às universidades e entidades formalizadas de participação dos estudantes, análise de documentos produzidos pelos estudantes, *blogs*, observatórios, entre outras atividades. Neste capítulo apresentamos como se deu a construção do objeto de investigação a partir da convergência da discussão teórico-conceitual e da pesquisa de campo. O formato que quisemos dar a esta construção investigativa se baseia primeiramente na apresentação das etapas de campo e os procedimentos utilizados na abordagem empírica (tópico 1.1); e, em seguida, as divisões do trabalho como um todo de acordo com as questões abordadas em cada capítulo (tópico 1.2).

1.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa empírica

Para melhor analisar os modos de participação social e política de jovens universitários das principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (UFRJ, UNIRIO, UFF, UFFRJ, UERJ) e da PUC-Rio, como proposto no objetivo deste trabalho, encaminhamos a investigação empírica em três etapas principais.

A *primeira etapa* incluiu um rastreamento das formas de participação dos estudantes no Brasil por meio da busca no “Observatório Social da América Latina” (OSAL), do Conselho Latino-americano de Ciência Sociais (CLACSO)⁶. A busca foi realizada a partir do

⁶ A OSAL destina-se à investigação dos processos de mobilização e conflitos sociais dos movimentos sociais e organizações coletivas nos países latino-americanos e Caribe. Nossa principal fonte de rastreamento foi a publicação eletrônica produzida pela OSAL intitulada *Cronología del Conflicto Social/Brasil*, que se trata de um documento mensal que sintetiza as principais mobilizações e protestos sociais durante cada mês no país. As cronologias são elaboradas por um Comitê de Acompanhamento e Análise do Conflito Social e da Conjuntura Latino-americana, composto pelas instituições de pesquisa dos países latino-americanos ligadas à CLACSO. No Brasil, a instituição responsável pela produção do documento é o Laboratório de Políticas Públicas da

ano de 2007 – quando houve uma irrupção de várias manifestações decorrentes das reformas propostas pelo governo à educação superior, principalmente aquela destinada às universidades federais e contida no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que mobilizou vários estudantes universitários de todo o país – até o ano de 2011. Foram analisados os documentos referentes a esse período (OSAL, 2007-2011). O rastreamento de mobilizações e ações envolvendo a participação de estudantes universitários nos documentos se deu a partir da utilização de palavras-chaves que contemplassem o objetivo da pesquisa – estudante, estudantil, universidade, universitário, educação.

Ainda que esses documentos apresentem problemas como, por exemplo, o fato de abarcar apenas as mobilizações que ganharam certa visibilidade, uma vez que as informações são retiradas de fontes jornalísticas, esse rastreamento foi importante como um primeiro passo para fornecer um panorama das mobilizações dos estudantes pelo Brasil, seus repertórios de ação, causas de suas lutas e mesmo para conhecer os coletivos estudantis. Foi por meio desses documentos que pudemos ter acesso aos *sites* e *blogs* produzidos por estudantes e entidades estudantis, em 2007, momento em que quase trinta universidades públicas de todas as regiões do país estiveram ocupadas por estudantes⁷; alguns relatos contidos nesses *sites* e *blogs* também foram objetos de nossa investigação. É importante sinalizar que o *blog* foi uma ferramenta bastante explorada pelos estudantes, neste momento, e serviu como via aberta e direta para divulgar o movimento, manter contato com os participantes, publicizar os acontecimentos, condensar um conjunto variado de informações, como arquivos sobre a história da ocupação, os debates ocorridos, atas de assembleias e ainda vários *hiperlinks* que dão acesso a uma variedade de vídeos. Muitos deles foram criados especificamente para a ocupação e não foram mais atualizados, outros ganharam força e ainda são alimentados.

A *segunda etapa* consistiu em um mapeamento das instâncias participativas estudantis das universidades acima mencionadas, incluindo os DCEs (Diretório Central dos Estudantes), CAs (Centro Acadêmico) e DAs (Diretório Acadêmico). Foi feita primeiramente uma busca nos *sites* dessas universidades, e percebemos que mesmo essas instâncias, legitimamente

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob a coordenação do professor Roberto Leher. As fontes utilizadas para realização dos documentos referentes ao Brasil são: Jornal do Brasil, Folha de São Paulo, Jornal O Globo, Jornal O Estado de São Paulo, Brasil de Fato, Agência Chasque de Notícias, Agência Brasil, MST na Imprensa, Jornal do MST, Centro de Mídia Independente (CMI), Boletim Dataluta, Agência de Notícias Carta Maior, Resenha Federal, Agência Petroleira de Notícias, O Vermelho. Para maiores informações, confira em: <http://www.clacso.org.ar/institucional/1h.php>

⁷ Veja em Anexo (I) a relação das ocupações das universidades por região e os *links* para os seus respectivos *sites* e *blogs*.

reconhecidas como instâncias participativas, não se encontram facilmente listadas. Somente a UERJ e a UFF disponibilizam a lista de seu DCE e dos CAs das unidades de graduação. Nos sites da UNIRIO e UFRRJ não há nenhuma menção a tais organizações. No da PUC, a única informação sobre a representação estudantil é: *“Organizados de acordo com as normas legais e estatutárias, funcionam na PUC-Rio diversos Diretórios ou Centros Acadêmicos, que têm por fim congregar os alunos para atividades de seu interesse e colaborar com os órgãos responsáveis pela eficiência e pela boa ordem da vida universitária”*⁸.

Desse modo, percorremos diretamente essas universidades⁹ a fim de entrar em contato com representantes dos DCEs e CAs/DAs em um primeiro momento, e poder também, nessa visita, conhecer outras configurações participativas dos estudantes universitários. Como o número de faculdades da PUC e das universidades públicas do Rio de Janeiro é considerável, e como os agrupamentos coletivos de jovens universitários não são facilmente identificados, a entrada por essas instâncias foi o primeiro passo para conhecer um pouco as faculdades, suas instalações, seus alunos e seu cotidiano.

Incluindo CAs/DAs e DCEs, entrevistamos representantes de 64 entidades¹⁰, o que computou um total de 128 estudantes entrevistados. A fim de saber como a militância vem se dando nesses espaços de participação e a partir de quais reivindicações; o que surge como demanda e impõe objetivamente como resultado da ação dos estudantes que compõem essas entidades – tanto em relação às demandas da universidade e estudantis quanto do contexto social amplo; e como mantinham diálogo com as instâncias da universidade e da sociedade ampla, as perguntas direcionadas aos membros dessas entidades foram: se mantinham algum diálogo com o DCE (no caso das entrevistas com representantes dos CAs e DAs), com a UNE ou com a ANEL – entidades estudantis nacionais; com algum partido político; também com algum grupo ou coletivo da universidade, e com algum grupo, coletivo ou movimento social fora da universidade; com que frequência se reuniam; como funcionava a gestão do grupo; como mantinham contato com os estudantes que não eram integrantes das entidades; e que tipo de ação realizavam.

⁸ Confira em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/representacoes.html>

⁹ Essa etapa da pesquisa foi realizada nas sedes dessas universidades, onde está a maioria de seus *campi* e unidades isoladas. Não visitamos o *campus* e pólo da UFRJ situados em Macaé e Xerém respectivamente; os *campi* da UERJ situados em São Gonçalo, Duque de Caxias, Ilha Grande, Teresópolis e Resende; as unidades da UFF situadas em Rio das Ostras, Macaé, Volta Redonda, Nova Friburgo, Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes e Santo Antônio de Pádua; e os *campi* da UFRRJ situados em Nova Iguaçu e Três Rios.

¹⁰ Ver em Anexo (II) a relação dos CAs/DAs e DCEs visitados.

Ao partir do questionamento sobre se a luta dos estudantes se esgota nas ações das entidades formalizadas de participação estudantil presentes nas universidades, geralmente representadas pelos CAs/DAs e DCEs, buscamos investigar o engajamento de jovens universitários em coletivos desvinculados do movimento estudantil convencional, pois achamos importante fazer dialogar estudantes engajados em diferentes frentes de atuação política. Na própria execução da segunda etapa da pesquisa de campo, deparamo-nos com alguns CAs que buscavam outros sentidos para a participação política dentro e fora da universidade e que tinham fortes questionamentos ao modo como o movimento estudantil convencional vêm se organizando e agindo no contexto da educação e da sociedade brasileira. Também tivemos o conhecimento de coletivos de estudantes das universidades visitadas (alguns que agem diretamente dentro das universidades e outros não), desvinculados das entidades estudantis formalizadas e cujas ações se voltam para pensar outros sentidos para ação política dos estudantes universitários, para o modelo de universidade e de política que prevalece na sociedade. A terceira etapa da pesquisa de campo foi, então, composta por esses coletivos, com os quais entramos em contato durante as visitas às universidades.

A *terceira etapa* de investigação empírica compreendeu entrevistas semiestruturadas – nove individuais e uma coletiva – com estudantes universitários que buscam outras formas de participação política, na universidade e na sociedade, e possuem questionamentos ao modo como o movimento estudantil convencional se organiza e conduz as suas ações. Alguns estudantes que compõem essa etapa estão vinculados a coletivos inseridos dentro da universidade, mas, ao mesmo tempo, desvinculados das entidades estudantis formalizadas. Alguns desses coletivos surgiram a partir de uma frente de reivindicações em prol da universidade e/ou da educação no contexto da última greve das universidades federais e estaduais, em 2012. Outros foram criados por ex-militantes de CAs que se desvincularam dessas instâncias para promover ações e debates que extrapolem os muros das universidades. Apenas um entrevistado é integrante de um CA, e a razão da sua entrevista reside no fato de se perceber naquele CA uma tentativa de se organizar e conduzir suas ações diferentemente da maneira como eles viam que o movimento estudantil convencional se organiza e age. Os demais entrevistados estão engajados em coletivos que não surgiram nem do contexto da greve e nem das instâncias de participação formalizadas, mas mantêm vivo o diálogo com as universidades e seus atores – eles próprios são estudantes universitários –, além de tecerem um permanente questionamento em seus grupos sobre qual deve ser o papel dessa instituição na sociedade e nas causas por quais lutam.

Compõe também a terceira etapa da pesquisa de campo a análise de documentos, atas, cartas, fotos, vídeos e demais materiais confeccionados pelos coletivos dos jovens entrevistados, e de relatórios produzidos a partir do acompanhamento de encontros de alguns desses grupos. Identificados e selecionados os coletivos que iriam compor nossa terceira etapa de investigação empírica, entramos em contato com alguns de seus integrantes, os quais foram indicados pelos próprios estudantes com quem conversamos nas visitas às universidades. Geralmente, tratava-se de um militante mais antigo que acompanha seu grupo desde sua fundação. Os jovens entrevistados nessa terceira etapa da pesquisa de campo possuem idades entre dezoito e trinta anos e são provenientes de classes econômicas variadas.

Apesar de algumas diferenças em relação ao tipo de atividade que esses jovens realizam em seus coletivos e ao contexto em que se estabelecem, eles possuem muitas características em comum: todos são estudantes universitários; eles expressam uma crítica ao modo como o movimento estudantil convencional é organizado e conduzido dentro da universidade, mantendo-se, ao seu ver, restrito a questões internas e, às vezes, até burocráticas; compartilham a ideia de que a ação política estudantil deve se estender para as questões sociais amplas, fazendo jus à proposta de extensão universitária; possuem críticas importantes ao modelo universitário atual e também de educação no país; participam de grupos que compartilham princípios democráticos de tomadas de decisões, a maioria dos quais se organiza conforme o princípio da autogestão; trata-se, em sua maioria, de grupos pequenos, criados por eles como alternativa (e também crítica) ao modo de participação hierarquizado e compartimentalizado da política convencional disponível na sociedade. A descrição detalhada de cada grupo e da trajetória do estudante entrevistado, tanto no grupo como na militância política, encontra-se disponível no capítulo de discussão dessa etapa de investigação.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos jovens e foram feitas em locais escolhidos por eles. Cada uma durou, em média, duas horas. O roteiro da entrevista¹¹ tinha como objetivo geral verificar como os jovens se organizam, que sentido eles dão à sua participação, e como articulam sua ação ao contexto mais amplo da sociedade brasileira. Assim, o roteiro incluiu perguntas sobre a trajetória dos jovens nos grupos a que pertencem; suas disposições subjetivas em relação à participação política; a história dos grupos, suas origens, atividades e objetivos; o diálogo com outros grupos da sociedade e da universidade; as percepções sobre a universidade, e as principais críticas dirigidas ao projeto universitário

¹¹ Ver questionário em Anexo (III).

atual; as visões de sociedade e projeto social que o grupo compartilha; o que os jovens entendem por política e representação política. Por fim, tentamos avaliar como eles lidam com as diferenças dentro de seus grupos; que conflitos e dificuldades enfrentam; e o que esperam atingir como resultado de sua participação.

Com alguns desses jovens mantivemos um contato, e eles continuaram nos enviando materiais que seus grupos iam produzindo. Nesses casos, tratou-se de uma experiência que não se encerrou com a entrevista.

1.2 Apresentação dos capítulos ao longo do trabalho

Com base na revisão bibliográfica e na pesquisa empírica realizada, apresentamos a seguir as disposições dos temas desenvolvidos em cada capítulo.

O *capítulo 2* tem como objetivo descrever o cenário em que as lutas dos estudantes universitários emergem e, nesse sentido, analisar o contexto das universidades no Brasil, no que diz respeito ao projeto político que deu origem e orienta essa instituição, assim como o contexto da sociedade brasileira em que ela é instituída. Como uma preocupação deste trabalho é avaliar as mudanças que operaram na luta estudantil, como os atores estudantes têm entrado na cena pública, os valores e demandas por eles anunciados, e, principalmente se o espaço da universidade ainda se mantém como o lugar onde a ação política dos jovens encontra “guarida”, julgamos importante discutir o cenário da educação superior no Brasil, o que é desenvolvido ao longo do capítulo 2. Também integra esse capítulo uma análise dos indicadores e dados quantitativos que delineiam o perfil do ensino superior brasileiro atualmente e, para tal, nos baseamos nos indicadores divulgados pelos seguintes órgãos: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC); Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio de sua pesquisa “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras”. Dentre os indicadores divulgados por esses institutos de pesquisa, elencamos alguns que contemplam aquilo que pretendemos discutir no capítulo 2, que se refere ao panorama do crescimento do ensino superior no Brasil e sua distribuição em relação às categorias administrativas, ao tipo de estabelecimento conformado, e às diferentes regiões do país. Outra questão que também é contemplada nas discussões desse capítulo são as consequências das políticas de governos

voltadas para a educação superior, com destaque para a reforma de 1968, instituída em 28 de novembro pela Lei nº 5.540, e as recentes propostas criadas a partir do governo Lula, especialmente o Programa de Democratização do Acesso à Educação Superior, ou como é mais conhecido Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. Para elaboração desse capítulo, além de uma revisão bibliográfica sobre o tema e da análise dos indicadores fornecidos pelos institutos citados, realizamos também uma análise de alguns documentos do governo. Ainda, em alguns momentos do texto, fazemos dialogar o cenário onde o ator estudante se situa, descrito de maneira objetiva pela discussão teórico-conceitual, com “o vivido” das narrativas/falas dos jovens, a fim de promover uma tensão entre “o objetivo” descrito pelas teorias e “o subjetivo” percebido pelos jovens, “o macro” e “o micro”, as determinações das noções e o agir do sujeito. Assim, às análises teóricas acrescentamos algumas questões suscitadas da investigação empírica com as entrevistas dos estudantes.

Acreditamos, como abordam alguns autores (Bianchi, Braga e Carneiro, 2008; Poerner, 2004), que as transformações pelas quais passou a instituição universitária no Brasil contaram, de alguma forma, com a luta dos estudantes, admitindo as diferenças em relação ao tipo de ação que os estudantes executam, as demandas que reivindicam e, principalmente, como se organizam. Diferenças essas que também se apresentam quando se leva em conta o contexto de cada época histórica. É dos movimentos de contestação desse ator específico da universidade – o estudante – em relação não só às políticas voltadas para a educação, mas também ao que ocorre no cenário social amplo, que se ocupa o *capítulo 3*. Seu objetivo é investigar a luta estudantil e a construção de seu processo histórico, principalmente a partir da década de 1960, em que as mobilizações estudantis compuseram o cenário político de vários países, com destaque para o contexto brasileiro de luta. Compõe a análise do capítulo uma avaliação das mudanças que operaram não só na luta dos estudantes, seja por meio do movimento estudantil convencional, ou a partir de outros grupos e formas de ação, como também do cenário social brasileiro, com destaque para a década de 1990, momento de transição política importante, em que alguns temas chegam à agenda da luta de vários atores sociais, sobretudo, a conclamação do “ator jovem” e a defesa das “políticas públicas”. Ainda, examinamos algumas ações estudantis em prol da educação, na atualidade, com destaque para a análise das manifestações e ocupações realizadas por estudantes universitários brasileiros nos anos de 2007 e 2008 e das manifestações dos estudantes chilenos, conhecidas como Revolta dos Pinguins. Para a construção desse capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica

sobre o tema da participação dos estudantes universitários; e, para refletir as manifestações estudantis atuais decorrentes das reformas propostas pelo governo à educação superior, principalmente relacionada ao REUNI, utilizamos o rastreamento desenvolvido pela primeira etapa da pesquisa de campo, por meio da investigação dos documentos produzidos pelo Observatório Social da América Latina (OSAL).

O *capítulo 4* se ocupa da reflexão sobre a juventude a partir do tema da política – analisada não só como campo de ação dos jovens, mas como um espaço que propicia dispositivos para a subjetivação desses atores. Nesse sentido, o capítulo examina a teorização da juventude e os papéis sociais destinados a ela pelas perspectivas teóricas desenvolvimentistas; também avalia quais sentidos e contribuições os jovens dão e/ou podem dar à política na contemporaneidade.

O *capítulo 5* se destina à análise da pesquisa de campo realizadas na segunda etapa, referente às entrevistas com os estudantes representantes de CAs/DAs e DCEs das universidades públicas do Rio de Janeiro e da PUC-Rio. A partir da análise dessa parte do campo, muitas questões foram suscitadas sobre a ação estudantil universitária realizada por meio dessas entidades. Destacamos, no capítulo, alguns eixos analíticos extraídos do conjunto de respostas dos estudantes, que se referem: à relação do indivíduo com o coletivo e à questão da representação; ao direcionamento da ação do CA e ao dilema apresentado aos estudantes sobre para onde voltar suas ações – para a causa do estudante e para questões internas e/ou se ocupar com questões sociais amplas; e à dinâmica e organização dos coletivos.

O *capítulo 6* aborda as questões suscitadas a partir da análise das entrevistas com os jovens estudantes que integraram a terceira etapa da pesquisa de campo, referente às entrevistas com os estudantes que participam de coletivos desvinculados das entidades estudantis formalizadas presentes nas universidades, representadas pelos CAs/DAs e DCEs. Destacamos no capítulo alguns eixos analíticos que sobressaíram das narrativas desses estudantes. Eles se referem a como os jovens veem a universidade, quais críticas e conflitos possuem em relação a essa instituição e seus aparatos de participação, assim como sua importância dentro da sociedade ampla; como percebem o movimento estudantil convencional, seu papel, suas ações, e como se aproximam e/ou se distanciam desse movimento; como eles se organizam coletivamente e executam suas ações. Esses eixos analíticos vão também estar perspectivados com os resultados encontrados nas etapas anteriores do trabalho empírico. A última parte do texto se destina às considerações finais.

CAPÍTULO 2

Análise do cenário das lutas dos estudantes universitários: a universidade no Brasil e o processo histórico do seu desenvolvimento

Uma vez prometi aos alunos deste centro uma breve palestra, na qual expusesse minhas ideias sobre a função da Universidade. (...) Tenho que dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato. Não só entre os alunos, mas também entre professores. Que se pinte de operário e camponês, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo. (...) É preciso fazer um pouquinho de análise interior e de estatística universitária e perguntar quantos operários, quantos camponeses, quantos homens, que tem de suar oito horas diárias a camisa estão aqui nesta Universidade (Che Guevara, discurso na Universidade de Las Villas, em 28 de dezembro de 1959).

É inquestionável a importância que a universidade assume na sociedade, importância esta contida tanto na retórica oficial como no discurso do senso comum: lugar de produção de conhecimento, *“lugar de mediação da cidadania e da democracia”* (Severino, 2008, p. 75); espaço de produção de um conhecimento comprometido com o seu tempo e com a sociedade que o abriga (Fávero, 1998); *“espaço que desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas”* (Fávero, 2006, p. 19). A universidade é constantemente convocada a se posicionar sobre as discussões da sociedade, e a ela é atribuído também o papel de desenvolver um pensamento crítico sobre as questões sociais e políticas. Os jovens que entrevistamos possuem muitas críticas, e mesmo conflitos, em relação à universidade, no entanto, muitos deles reconhecem que ela possui um importante papel a desempenhar na sociedade; e, em suas ações, não abrem mão de “disputar” politicamente essa instituição.

Se é verdade que a universidade tem um importante papel político a desempenhar na sociedade e sua função está circunscrita (ou deveria estar) a um contexto social maior, devemos crer que os desafios do ensino superior não estão desvinculados dos desafios da educação em geral, assim como os da sociedade ampla. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo descrever o cenário em que a luta dos estudantes universitários emerge, ao analisar o contexto das universidades no Brasil: no que diz respeito ao projeto político que deu origem e orienta essa instituição (tópico 2.1); aos indicadores e dados quantitativos que delineiam seu perfil atualmente (tópico 2.2); e às consequências das políticas voltadas para a educação superior (tópico 2.3).

2.1 O projeto político que deu origem à universidade no Brasil: um projeto vago desde o seu surgimento

Este tópico tem como objetivo trazer um panorama da universidade no Brasil: como ela se desenvolveu, e qual projeto político-educacional – e também de sociedade, considerando a relação entre ambos – acompanhou a sua história.

Ao abordar a origem da universidade no Brasil, é preciso, como fez Álvaro Vieira Pinto na abertura de seu texto, considerar que no nosso país “*a universidade é um órgão social recente*” (Pinto, 1994, p. 17). Além da instituição universitária se instalar tardiamente no Brasil, o processo se deu por meio de um projeto político e pedagógico demasiadamente vago, segundo Mendonça (2000). Só com a instalação da corte portuguesa no território da própria colônia é que vieram a ser fundadas as primeiras escolas superiores, mas até o final do Império nenhuma universidade havia sido criada¹². A criação de um projeto universitário foi postergado pelo governo federal até 1920 – ano em que a universidade se institucionalizou enquanto tal e foi assumindo uma configuração próxima da atual. Nasce, então, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), pelo Decreto nº 14.343 – primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal –, que em 1937 se torna Universidade do Brasil (UB), pela Lei nº 452/37. Em 1965, essa instituição recebe a nova denominação: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Fávero, 1999; Segenreich, Castanheira, Fávero e Mancebo, 2006).

A história da criação da universidade no Brasil esbarrou, inicialmente, em uma forte resistência de Portugal, que exercia um forte controle político sobre a colônia, e, posteriormente, das próprias elites brasileiras, que não viam justificativa para tal empreendimento, posto que já se destinavam à Europa para realizar seus estudos superiores (Fávero, 2006). Proclamada a República, algumas tentativas de criação da universidade no país são feitas, mas sem muito resultado.

¹² Até o final do Império, havia no Brasil apenas alguns cursos e academias isolados de ensino superior destinados principalmente a formar profissionais e garantir uma infraestrutura mínima para atender a corte portuguesa que se instalou na colônia em 1808. No Rio Janeiro, havia a Escola Anatômica Cirúrgica e Médica, a academia Real Militar, que se tornaria a Escola de Engenharia da UFRJ. Na Bahia, foi criada, também em 1808, a Escola de Cirurgia, no antigo Hospital Real Militar da Cidade do Salvador. Além desses exemplos, havia outros poucos estabelecimentos de ensino superior no país (Segenreich, Castanheira, Fávero e Mancebo, 2006). Já na República, em função da lentidão do Governo Federal em oficializar a universidade, esse movimento acabou se deslocando para os estados e, antes que fosse criada a primeira universidade no Brasil, algumas iniciativas que se aproximam de um modelo universitário surgem em Manaus, em 1909; em São Paulo, em 1911; e no Paraná, em 1912 (Fávero, 2006).

De acordo com vários autores (Martins, 2000; Mendonça, 2000; Severino, 2008), a história do ensino superior, no Brasil, dá-se desvinculada de um compromisso com o processo social amplo, com a problemática geral do país, e com os outros níveis de ensino. Fávero (2006) lembra que a universidade não foi criada comprometida com as necessidades fundamentais da realidade brasileira, mas “*pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias*” (p. 19). Essa mesma autora, em outro trabalho (Fávero, 1999), observa que o decreto que institui a primeira universidade oficial do país contém poucos artigos e trata o assunto de forma tão vaga, que não fica claro a orientação a ser seguida por essa instituição, o modelo de universidade a ser adotado no país e, muito menos, quais objetivos e funções esta universidade deveria desempenhar na sociedade brasileira. Ela é criada como resultado da justaposição de três escolas tradicionais¹³, sem muita articulação entre essas escolas e sem qualquer alteração nos seus currículos, conservando cada uma suas características. Apesar dos problemas e incongruências em torno da criação dessa universidade, ressaltados também por Segenreich, Castanheira, Fávero e Mancebo (2006), sua instituição, por outro lado, teve por mérito, segundo os autores, reavivar o debate em torno da problemática do ensino universitário no país, e trazer à tona algumas questões: quais funções deveriam caber às universidades brasileiras? Em que projeto de educação essa instituição se basearia? Deveria haver um modelo padrão ou cada universidade deveria ser organizada segundo suas condições peculiares e as da região onde estivesse localizada? A que público essa instituição se destinaria? Qual papel ela desempenharia na sociedade?, entre outras.

Os anos que seguiram após a criação da Universidade do Rio de Janeiro, principalmente a década de 1930, foram marcados por um contexto político de crescente centralização e autoritarismo em diferentes setores da sociedade, havendo uma intenção explícita do governo federal de assumir o controle das iniciativas no campo de ensino e de dar uma diretriz à educação (de todos os níveis)¹⁴. Dada a atmosfera de centralização que crescia

¹³ A Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito (Mendonça, 2000).

¹⁴ Apesar da tendência centralizadora do governo Federal, havia também algumas iniciativas no campo do ensino superior que expressavam posições contrárias, com destaque para a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 e extinta em 1939. Segundo Segenreich, Castanheira, Fávero e Mancebo (2006), apesar de a UDF ter existido por um curto período de tempo, ela “*marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu*” (p. 25). Criada por iniciativa de Anísio Teixeira, a UDF surge com uma vocação voltada para o ensino, a pesquisa e, sobretudo, para a atividade de extensão universitária – delineamento totalmente diferente das universidades existentes. Destaca Fávero (2006) que o projeto dessa universidade continha um sentido preciso de suas funções, que não se tratavam apenas de preparar um quadro de profissionais, mas, antes de tudo, de produzir conhecimento, destacando, para isso, a necessidade da efetivação da autonomia universitária. Ambas as iniciativas, da USP e UDF, continham a intenção de constituir uma autonomia universitária, o que era considerado perigoso no contexto autoritário do Estado Novo.

na política do país, primeiro com o autoritarismo e paternalismo do regime populista, e posteriormente com a repressão oriunda da ditadura militar, “*ao governo federal interessava ter o monopólio de formação das elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade*” (Mendonça, 2000, p. 140).

Em 1937, quando é instituído o Estado Novo e também a Universidade do Brasil, um modelo padrão é esboçado com base nessa universidade e expandido para todas as instituições similares existentes ou a serem criadas no país. Inicia-se um processo de padronização do ensino superior e também de controle pelo governo centralizador que vigorava na época (Mendonça, 2000). A autonomia universitária não encontrava terreno para se efetivar em um contexto de regime autoritário, e, em parte, porque o controle centralizador do governo federal atrelou o funcionamento das universidades às políticas governamentais, de modo que indagou Fávero (1999, p. 22): “*como pensar em liberdade de pensamento e autonomia universitária plena quando até o atestado ideológico torna-se exigência para o preenchimento de cargos e o exercício de funções públicas?*”¹⁵. Com o fim do Estado Novo, em 1945, torna-se crescente um movimento, tanto dos docentes como dos estudantes, para refletir sobre as consequências do regime autoritário sobre a educação e para exigir autonomia à universidade no Brasil.

Em termos de um projeto social, a preocupação na época em que as universidades são instituídas no Brasil é com a “modernização” do país. A partir da década de 1950, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização nascente e pelo crescimento econômico, e a própria ampliação das funções do Estado para atender essas exigências. Desse modo, as investidas do governo no campo da educação se deram no sentido de comprometer o ensino, principalmente o superior, com a modernização que despontava, ao possibilitar a criação de um espaço estratégico para a produção de ciência e tecnologia, que o país em desenvolvimento requeria, para a capacitação de profissionais para o mercado de trabalho e para a formação de recursos humanos para compor o seu quadro. A demanda por ensino superior começou a aumentar, e o governo, para atender essa demanda, começou a federalizar algumas faculdades estaduais e particulares e escolas profissionalizantes para, então, criar as universidades federais; a maioria das universidades federais existentes hoje no país tem sua origem nesse contexto (Mendonça, 2000). Sob o impacto dessa demanda, o

¹⁵ Nessa passagem, Fávero (1999) se refere ao fato de as disposições legais que instituíram a Universidade do Brasil não fazerem referência ao princípio de autonomia. Até a escolha de reitores e diretores dos estabelecimentos de ensino caberia ao presidente da República. Além disso, a autora (Fávero, 2006) destaca que os decretos de lei que instituem a Universidade do Brasil (Lei nº 452/37) tornam “*expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos*” (p. 27).

ensino superior passou por um primeiro surto de expansão, com predomínio da formação profissional, sem igual investimento nas atividades de pesquisa (Martins, 2009). Além disso, a implicação do ensino superior com a problemática da educação, em geral, e com os graves problemas sociais do país ia sendo preterida pelo projeto de modernização econômica.

É nesse contexto de autoritarismo político e de modernização que um paradigma para a educação superior no Brasil começa a ser delineado, alimentado pelas propostas de adequar as estruturas das instituições de ensino superior às necessidades do desenvolvimento econômico do país e de modo a favorecer, principalmente, a profissionalização de mão de obra. Nesse sentido, não é forçoso dizer que um modelo para a educação superior no Brasil surge e é delimitado por um projeto de cunho técnico, e pouco comprometido com os problemas de desigualdade social, educacional, racial, econômica e política que marcam a história desse país (Mendonça, 2000).

Uma reforma universitária tornou-se inevitável: primeiro, devido aos problemas que vivenciavam as universidades, que precisavam “*transceder os limites de um ensino superior tacanho, herdeiro do atraso cultural português e das elites oligárquicas nacionais*” (Mortada, 2009, p. 378) para atender às necessidade do projeto de modernização econômica que se pretendia implementar no país; segundo, devido à pressão de vários setores, entre eles o movimento estudantil (Fávero, 1995), que denunciava a situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil, e também pela pressão da classe média para ampliação do ensino superior, ainda bastante restrito (Martins, 2009).

A reforma acaba, assim, concretizando-se em 28 de novembro de 1968, instituída pela Lei nº 5.540, e permanecendo como propósitos norteadores, a partir de uma dinâmica da racionalidade administrativa e econômica (Pinto, 1994), o aumento da eficiência e da produtividade da universidade. Segundo Mendonça (2000), o relatório produzido pelo Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma universitária continha uma orientação claramente desenvolvimentista e um esvaziamento da dimensão política da universidade, atribuindo-lhe uma perspectiva essencialmente técnica. Além disso, lembra Fávero (1996) que a reestruturação das universidades a partir dessa reforma teve como uma de suas característica a marginalização da comunidade acadêmica dos debates sobre os destinos das instituições universitárias.

Apesar de algumas importantes iniciativas, como o fim do sistema de cátedra, unificação do vestibular, contratação de professores por concurso, definição das linhas gerais para a carreira docente, entre outras, a reforma de 1968 estava longe de atender aos anseios sociais de uma verdadeira mudança no sistema de ensino superior do país. Preocupada com a

expansão, a reforma teve entre suas prioridades estabelecer medidas que incidissem sobre a dimensão quantitativa. A este respeito, Fávero (1996) acrescenta que essa reforma universitária não foi pensada e desenvolvida naquele ano, posto que muitas de suas medidas continham o tom conservador desde a instituição da primeira universidade no país. Além disso, o peso da tradição política se fez presente nos arranjos conservadores das medidas da reforma. Nesse sentido, ela não abarcou ações que promovessem uma democratização da instituição universitária, que se configurava (e ainda se configura) como um espaço privilegiado para grupos favorecidos histórica, racial, cultural e economicamente – principalmente na década de 1960, em que seu público era fundamentalmente composto pelas classes média e média-alta.

Um dos atores sociais importantes na reivindicação de uma reforma universitária, nessa época, foi o movimento estudantil. No início de 1968, a mobilização estudantil, por meio de intensos debates dentro das universidades, seminários e protestos nas ruas, encaminhava-se no sentido de denunciar os graves problemas educacionais em todos os níveis de ensino, e o caráter elitista das instituições universitárias. A essência da universidade no Brasil, dado o seu processo de fundação e desenvolvimento, configurava-se, conforme destaca Pinto (1994), como um dispositivo de controle político e ideológico da classe dominante. O “I Seminário Nacional de Reforma Universitária”, organizado pela UNE em 1961, em Salvador, apontava como diretrizes básicas da reforma universitária a democratização da educação em todos os níveis, e a abertura da universidade ao povo e às reivindicações populares (Fávero, 1995)¹⁶. Foram os militantes estudantis também que fortemente se posicionaram contra a reforma proposta pelo governo, por acreditar que ela não podia acontecer de forma desarticulada de uma reforma social de base e de questões políticas globais. Álvaro Vieira Pinto, cujo livro *A questão da universidade* foi escrito em 1961 e publicado pela primeira vez pela editora da UNE, enfatizava um ponto que era questão chave para o movimento estudantil – a reforma da sociedade e da educação como um todo. Para Pinto (1994), a essência dos problemas que enfrentava a universidade é, antes de tudo, política e, assim sendo, uma

¹⁶ O documento “Declaração da Bahia: I Seminário Nacional de Reforma Universitária” encontra-se em anexo no livro *UNE em tempos de autoritarismo*, de Fávero (1995). O texto foi publicado originalmente no jornal do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia da Universidade de Pernambuco, mas a primeira tentativa foi de publicá-lo na gráfica da Universidade do Brasil. Devido ao “teor revolucionário do documento”, que não permitia sua publicação pelos órgãos do governo, a Universidade do Brasil e Ministério da Educação propuseram uma modificação substancial no texto, ao que os estudantes recusaram por chocar com sua proposta política e ideológica e, na apresentação do texto, escrevem: “O documento está aqui na íntegra. Desagradando os poderosos, mais valor parece ter, na clareza de suas afirmações, na lucidez de seus conceitos, na coragem da posição de combate que propõe. É o pensamento dos universitários do Brasil” (Fávero, 1995, p. Anexo I, III).

reforma empreendida nessa instituição não pode estar desvinculada de outras questões sociais, principalmente daquelas relacionadas ao país que a abriga; diz o autor:

A reforma universitária, constituindo um dos aspectos da transformação geral da sociedade brasileira, tem de ser simultânea e harmônica com as demais reformas exigidas pelo resto da sociedade, neste momento. Não pode ser desvinculada da reforma agrária, da reforma bancária, administrativa, urbana, etc., pois é um movimento geral de um mesmo processo histórico, são as mesmas forças contidas na totalidade que as irão realizar a todas em conjunto. *Não existe, por conseguinte, o problema da reforma universitária, mas o da reforma da sociedade* (Pinto, 1994, p. 97, grifos nossos).

Concordamos com Pinto (1994) que a crise ou impasse que as instituições universitárias enfrentavam, e enfrentam até hoje, não se circunscrevem aos limites da universidade, mas estão intimamente ligados a um projeto de educação, incluindo todos os seus níveis, e de sociedade. Como Fávero (1996), pensamos que o problema da universidade no Brasil não envolve aspectos meramente técnicos, mas, sobretudo, uma questão marcadamente política. Para esta autora (Fávero, 1996), na ótica da dimensão política, o empreendimento de transformar a universidade não pode se fazer sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, ou, em suas palavras: *“um projeto alternativo de reforma das universidades somente tem força se articulado com o projeto alternativo de democratização da sociedade brasileira”* (p. 37). Nesse sentido, acreditamos que não seja possível discutir reforma universitária do ponto de vista externo, dela em relação à sociedade, sem discutir qual a implicação de suas ações nas questões sociais amplas. Em última instância, significa atentar sempre para a pergunta *o que a universidade tem a ver com os problemas do país que a abriga?*.

A universidade no Brasil nasce, assim, com muita resistência e órfã de um projeto de educação e político democrático. Para Mendonça (2000), a estagnação do ambiente universitário no Brasil começa já pela *“ausência de uma organização verdadeiramente universitária”* (p. 141), que compreenda os três pilares que lhe dão sustentação: ensino, pesquisa e extensão. Sua história se vê marcada, de um lado, por um elitismo e conservadorismo da classe dominante e, por outro, por uma apropriação centralizadora e autoritária, por parte do governo federal, ao longo de muitos anos. As críticas dos autores aqui mencionados normalmente recaem sobre o *“tecnicismo pragmático”* (Mendonça, 2000, p. 145) que foi impregnado na história do ensino superior, que se manteve alienado da realidade do país e de seus problemas. Essas críticas denunciam também a dificuldade e inabilidade das instituições de ensino superior em ultrapassar os limites da formação profissional, principalmente no que se refere às instituições privadas, que correspondem à maior parte dos

estabelecimentos de ensino e do número de matrículas, como veremos adiante. Tais questões reavivam a discussão sobre as finalidades e funções dessa instituição na contemporaneidade.

2.2 A universidade em números¹⁷: a política de expansão que acompanhou as reformas universitárias

Uma das consequências da reforma de 1968 foi, sem dúvida, *a expansão do ensino superior*, decorrente de uma série de medidas que incidiram sobre a dimensão quantitativa. Com o processo de crescimento econômico e industrialização do país, a partir da década de 1950, a demanda por esse nível de ensino aumentou, principalmente entre a classe média¹⁸. Em 1962, o Brasil contava com 107.509 matrículas no ensino superior. Uma década depois, esse número corresponde a 688.382, o que representa um expressivo crescimento de 540% no número de matrículas (Brasil, 2000). Após um arrefecimento no crescimento entre as décadas de 1980 e 1990 – que corresponde a apenas 12% –, os números de matriculados começaram a subir em meados de 1990. Segundo dados do INEP/MEC (Brasil, 2000), em 1998, o número de matrículas no ensino superior chegava a 2,1 milhões. Em 2011, essa rede de ensino é composta por 6,7¹⁹ milhões de alunos matriculados na graduação e 189.635 na pós-graduação *stricto* (Brasil, 2013).

Apesar dos surtos de crescimento na rede de educação superior no Brasil, ainda há uma inquestionável demanda pela expansão do acesso neste nível de ensino. Segundo dados do IBGE/PNAD de 2011 (Brasil, 2012), dos 22.497.463 jovens que compõem a população na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos²⁰ no Brasil, apenas 3.283.368 (o que corresponde a 14,6%) frequentam algum tipo de curso de educação superior. Como veremos ao longo do texto, o modo como as reformas foram realizadas no país, desde a instituição da primeira

¹⁷ Como apresentado no capítulo 1, a elaboração deste tópico foi baseada nos indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e pela pesquisa “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras”, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

¹⁸ Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados; em 1969, esse número passou para 162 mil, criando um enorme “excedente” de estudantes sem vagas, o que constituiu-se em um foco de tensão social, principalmente entre a classe média em ascensão, ou como chamam alguns autores “nova classe média” (Martins, 2000), ou “pequena burguesia” (Foracchi, 1965). A grande demanda pelo ensino superior deveu-se também à crescente clientela potencial, resultante do número de concluintes no ensino médio (Durham, 2010).

¹⁹ Esse número inclui as modalidades de ensino presencial e a distância.

²⁰ Idade estimada para frequentar o ensino superior e também utilizada nas comparações internacionais.

universidade até os dias atuais, sempre representou uma grande questão, posto que elas não foram consequências de um planejamento que visasse uma mudança estrutural e de longo prazo. As medidas governamentais, quase sempre, tiveram que lidar com a tarefa de expandir o setor em curto prazo para atender a enorme parcela que estava fora das instituições. Assim, as medidas governamentais destinadas à educação estão sempre se deparando com certo “senso de urgência” para resolver problemas prementes (e graves), por falta de um investimento estrutural no setor (Severino, 2008).

Os dados sobre a evolução do ensino superior no Brasil também não deixam dúvida de que *a expansão neste segmento se deu marcadamente pelo setor privado*. Aliado às medidas de racionalização econômica e administrativa, o governo passou a estimular, a partir da década de 1960, o crescimento da oferta privada²¹. Trata-se, segundo Martins (2000, p. 46), de “*um novo ensino privado, de perfil laico*”²², *comandado por uma lógica de mercado e por um acentuado ethos empresarial*”²³. Os dados da tabela abaixo nos mostram que o número de matrículas no setor privado corresponde à maior parcela do número total desde 1988, quando representava 61% do total de matrículas; em 2010, chega a 74,2% (ver tabela 1).

Tabela 1: Evolução do número de matrículas por categoria administrativa: Brasil 1988-1998; 2001-2010

Ano	Total	Público	Privado
1988	1.503.560 (100%)	585.351 (39%)	918.209 (61%)
1998	2.125.958 (100%)	804.729 (38%)	1.321.229 (62%)
2001	3.036.113 (100%)	944.584 (31,1%)	2.091.529 (68,9%)
2010	6.379.299 (100%)	1.643.298 (25,8%)	4.736.001 (74,2%)

Fonte: MEC/INEP (Brasil, 2000; 2011)

²¹ Martins (2009) chama atenção para o período de 1945 a 1965, que se destacou pelo crescimento acelerado do ensino superior público, com a federalização de instituições privadas e estaduais, que foram acopladas às universidades federais nascentes. Neste período, a participação do setor privado ainda era de 44% do total de matrículas.

²² De modo geral, até o final da década de 1960, as universidades confessionais, principalmente as ligadas à Igreja Católica, possuíam maior peso no conjunto do setor privado nacional do ensino superior.

²³ E o setor privado que mais expandiu nos últimos anos foi o “*privado-mercantil*” (Mancebo e Vale, 2013, p. 82), cujos traços centrais são formação de grandes corporações, financeirização e internacionalização da educação superior. Um caso exemplar desse tipo de corporação aqui no Rio de Janeiro é a Universidade Estácio de Sá (Unesa), cuja formação e crescimento foram analisados por Mancebo e Vale (2013). Em 2008, a Estácio Participações S.A. vendeu 20% de seu capital social para a Moema Participações S.A., uma empresa diretamente controlada pela Garantia Participações, braço de investimento do Banco Garantia. A característica da expansão desses empreendimentos educacionais pela via financeira é notória; sobre essa questão dizem Mancebo e Vale (2013, p. 94-95): “*uma das maiores empresas educacionais do país tem seu controle pulverizado por uma série de investidores, que não se sabe quem são, onde estão e o que querem em termos de ‘projeto educacional’, aprofunda-se a administração gerencial centrada em redução de custos-economia de escala, no aumento das margens de lucro para remuneração dos acionistas e alimentação da própria expansão, especialmente pela via financeira*”.

Segundo dados da PNAD/IBGE de 2011 (Brasil, 2012), o setor privado correspondia, nesse ano, a 73,2% do total de matrículas no ensino superior, perdendo espaço em comparação com os dados de 2009, cuja participação chegava a 76,7%. Isso se deve, principalmente, ao aumento da rede pública com a política de expansão e reestruturação do governo federal voltada para as universidades federais. Mas, apesar do aumento do número de matrícula na rede pública, em 2011 essa rede contava com apenas 26,8% do total das matrículas nacionais.

São muitas as discrepâncias entre o setor privado e público que não se referem apenas à gritante diferença nos números de matrículas. Uma discrepância importante de ser analisada se refere ao *grau de formação dos docentes* dos dois setores. As instituições particulares, que concentram a maior parte das matrículas do país, apresentam uma taxa de titulação acadêmica do corpo docente ainda baixa, além de condições de trabalho mais precárias e com poucas atividades voltadas para a pesquisa. Em relação à categoria pública, as funções docentes com doutorado passam de 35,9%, em 2001, para 50,8%, em 2011; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 29,5%, em 2011. Para o grupo com “Até especialização”²⁴, o percentual diminui de 37,5%, em 2001, para 19,7%, em 2011. Na categoria privada, a participação majoritária é do mestrado, que passa de 35,4% das funções docentes, em 2001, para 44,1%, em 2011. O grupo com “Até especialização”, que predominava em 2001 (52,0%), passa a representar 39,4% das funções docentes em 2011. O doutorado passa de 12,1%, em 2001, para 16,5%, em 2011 (ver tabela 2).

Tabela 2: Evolução da participação percentual da titulação docente por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2001-2011

Categoria Administrativa/Ano	Grau de Formação		
	Até especialização	Mestrado	Doutorado
Pública	----	----	----
2001	37,5%*	26,90%	35,90%
2011	19,70%	29,50%	50,80%
Privada	----	----	----
2001	52%	35,40%	12,10%
2011	39,40%	44,10%	16,50%

Fonte: MEC/INEP (Brasil, 2011; 2013)

*Valor aproximado

²⁴ O INEP considera que a categoria “até especialização” corresponde à “soma das funções docentes sem escolaridade de nível superior, com formação de nível superior (sem pós-graduação) e com formação de nível superior e título de especialista” (Brasil, 2011, p. 69).

Em relação ao regime de trabalho, dados do MEC/INEP (Brasil, 2011; 2013), referentes aos anos de 2002 a 2011, mostram que a categoria pública apresenta, predominantemente, um regime de tempo integral, chegando a 81,1% do corpo docente em exercício em 2011; na categoria privada, prevalecem ainda os horistas, com 43,8% do corpo docente em exercício em 2011. Além disso, os dados de 2011 (Brasil, 2013) mostram que, do total de 113.225 funções docentes em exercício contratadas em período integral na categoria pública, 76,6% são de dedicação exclusiva; na categoria privada, apenas 6,6% das 54.489 funções docentes em período integral são de dedicação exclusiva.

Além disso, convém destacar que a pós-graduação *stricto sensu* e as atividades de pesquisa encontram-se concentradas nos estabelecimentos públicos. Segundo dados da CAPES/MEC²⁵, registra-se, em 2011, um total de 189.635 matrículas na pós graduação *stricto sensu*, sendo 105.240 matriculados no mestrado, 71.890 no doutorado, 12.505 no mestrado profissional. Desse conjunto de matrículas, 84% são em instituições de ensino superior públicas (55,6% federais, 27,9% estaduais e 0,5% municipais) e 16% estão concentradas nas instituições privadas.

A desproporção em relação ao crescimento do ensino superior, no Brasil, expressa-se também no *tipo de estabelecimentos conformados*. A expansão nesse nível de ensino, ao longo dos anos 1970, deu-se por meio da multiplicação de instituições isoladas de ensino superior, criadas pela iniciativa privada. Segundo dados do INEP/MEC (Brasil, 2000), em 1980, das 882 instituições de ensino superior existentes no país, 65 eram universidades (45 eram públicas e 20 privadas); 20 eram faculdades e centros universitários (1 estadual e 19 privadas); e 797 estabelecimentos isolados (154 públicos e 643 privados).

Segundo Mancebo (2004a), os estabelecimentos isolados representavam uma opção vantajosa para os empresários do ramo da educação, posto que eram mais baratos, rápidos e fáceis de implementar do que as universidades, por não estarem obrigados à pesquisa institucionalizada, a um número substancial de mestres e doutores, a um percentual razoável de professores em tempo contínuo, e a manter programas de mestrado e doutorado. De 1980 a 1998, observa-se um crescimento do número de universidades que corresponde a 135%, (de 65 estabelecimentos passaram para 153). Esse aumento refere-se principalmente às universidades estaduais, que mais que triplicaram, e às universidades privadas, que passaram de 20 para 76 estabelecimentos, correspondendo um aumento de 280%; o número de universidades federais se manteve estável, a maior parte delas surgiu antes da década de 1970.

²⁵ Fonte: Geocapes. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>. Acessado em: 13 out. 2013.

Nesse mesmo período, o número de estabelecimentos isolados sofreu uma pequena queda, no entanto, em 1998, a expressiva maioria das instituições de ensino superior ainda era constituída por estabelecimentos isolados, que representavam 75% da totalidade; as universidades representavam apenas 16% do conjunto de estabelecimentos.

Nos últimos anos, observamos o crescimento exponencial do número de faculdades, com a transformação dos institutos privados isolados nessa modalidade. Apesar do número de matrículas estar concentrado nas universidades – 53,9% (Brasil, 2013) –, as faculdades correspondem ao maior número de instituições na educação superior. Segundo dados do INEP/MEC (Brasil, 2013), no ano de 2011, dos 2.365 institutos de ensino superior que participaram do Censo, 84,7% eram faculdades, 8,0% eram universidades e 7,5% eram centros universitários²⁶ (ver tabela 3).

Tabela 3: Número percentual de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2011

Categoria Administrativa	Total geral	Organização Acadêmica		
		Universidades	Centros Universitário	Faculdades
Total	2.365 (100%)	190 (8%)	131 (7,5%)	2.004 (84,7%)
Pública	284	102	7	135
Privada	2.081	88	124	1.869

Fonte: INEP/MEC (Brasil, 2013)

Segundo Martins (2000), esses dados são importantes de serem analisados na medida em que, desde a Reforma Universitária de 1968 e a Constituição de 1988, os textos legais versavam sobre a importância das universidades, em detrimento dos institutos isolados, tendo em vista a função de ensino, pesquisa e extensão desempenhada pelas primeiras. Nesse sentido, afirma o autor: *“Não seria incorreto afirmar que a tendência é a maioria dos estabelecimentos isolados estar voltada apenas para atividades de ensino e a prática de pesquisa ser mais uma exceção que uma experiência habitual”* (Martins, 2000, p. 45). Ele chama a atenção ainda para o fato de que boa parte das instituições, principalmente privadas, que se organizaram formalmente sob a égide do modelo universitário – que prescreve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – cria uma série de artificialismos para atender às exigências da prática de pesquisa e pós-graduação determinadas pela legislação, e acaba por produzir *“ficções científicas”* (p. 47); ou, de outro modo, como aborda Mendonça (2000, p. 148), essas instituições funcionam, com frequência, como *“mero arremedo de instituições universitárias”*.

²⁶ Nessa modalidade de estabelecimento estão incluídos os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (CEFETs).

Além da discrepância entre o setor público e privado do ensino superior no Brasil, uma questão que merece destaque é a desigualdade na distribuição do número de matrículas e também de estabelecimentos *por regiões geográficas do Brasil*, concentrando as regiões Sudeste e Sul os maiores números, conforme mostram as tabelas 4 e 5. Nos últimos dez anos, houve um acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino superior e um considerável crescimento de alunos frequentando esse nível de ensino nas demais regiões, principalmente Norte e Nordeste. Apesar disso, as regiões Sul e Sudeste ainda contêm o maior número de matrículas. Somente o Sudeste concentra quase metade do número nacional de alunos matriculados em curso de graduação presencial (ver tabela 4).

Tabela 4: Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por região geográfica – Brasil – 2001 e 2011

Brasil/Região Geográfica	Matrículas – Cursos Presenciais	
	2001	2011
Brasil	3.030.754 (100%)	5.746.762 (100%)
Norte	141.892 (4,7%)	385.717 (6,7)
Nordeste	460.315 (15,2%)	1.138.958 (19,8%)
Sudeste	1.566.610 (51,7%)	2.755.635 (48%)
Sul	601.588 (19,8%)	929.446 (16,1)
Centro-Oeste	260.349 (8,6%)	537.006 (9,4)

Fonte: INEP/MEC (Brasil, 2011; 2013)

A mesma desigualdade se observa em relação à distribuição de instituições por regiões, concentrando a região sudeste quase metade (1.157 estabelecimentos) do número de instituições no Brasil (ver tabela 5).

Tabela 5: número e percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (Pública e Privada) – Brasil e Regiões Geográficas – 2011

Brasil/Região Geográfica	Total Geral	Categoria Administrativa	
		Pública	Privada
Brasil	2.365 (100%)	284 (12%)	2.081 (88%)
Norte	152 (100%)	27 (17,8%)	125 (82,2%)
Nordeste	432 (100%)	63 (14,6%)	369 (85,4%)
Sudeste	1.157 (100%)	134 (11,6%)	1.023 (88,4%)
Sul	389 (100%)	42 (10,8%)	347 (89,2%)
Centro-Oeste	235 (100%)	18 (7,7%)	217 (92,3%)

Fonte INEP/MEC (Brasil, 2013)

As desigualdades entre as regiões, referentes às matrículas no ensino superior, são abordadas pelo Censo da Educação Superior 2011 (Brasil, 2013) por meio da comparação entre as distribuições, no território nacional, das matrículas de graduação presencial da população com idade de dezoito a vinte e quatro anos, segundo as regiões geográficas. Este Censo conclui que os dados obtidos são indicativos das disparidades regionais em termos do atendimento no âmbito da educação superior brasileira. Diz o documento:

As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam percentuais de matrículas de graduação presencial (total e para a faixa etária de 18 a 24 anos) mais elevados que os respectivos percentuais de jovens desse grupo etário. Nas regiões Nordeste e Norte, essa relação se inverte, isto é, os percentuais de matrícula são inferiores aos respectivos percentuais populacionais da faixa etária em questão (Brasil, 2013, p. 50).

As desigualdades entre as regiões do país se estendem ao grau de formação das funções docentes em exercício nas unidades acadêmicas. Por um lado, as regiões Sul e Sudeste se destacam em termos de titulação de seu corpo docente, e, por outro, a região Norte se configura como uma exceção em relação a esse dado, cujos índices mostram-se inferiores àqueles verificados em âmbito nacional (Brasil, 2013). Segundo relatório da Capes²⁷ (Brasil, 2010) sobre o panorama da pós-graduação no Brasil em 2009, a distribuição regional dos cursos de pós-graduação, por nível, indica a concentração de mais de 50% do seu total na região Sudeste, e com o percentual relativo aos cursos de doutorado (59%) superior àqueles do mestrado profissional (56%) e do mestrado (50%). Nas demais regiões brasileiras, há um decréscimo do percentual de concentração de cursos, seguindo, segundo a Capes, a seguinte ordem: Sudeste, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, sendo que nesta última os percentuais são de cerca de 3% para os cursos de doutorado, de 3% para os de mestrado profissional e de 5% para os de mestrado, *“revelando uma marcada assimetria em relação à região brasileira de maior concentração, a Sudeste”* (Brasil, 2010, p. 53).

No processo de mudança no ensino superior, houve também uma diferenciação de seu público em relação ao gênero. Se estudantes do gênero feminino já foram minorias no ensino superior, dados de desde 2001 mostram que as mulheres representam mais da metade do número de matrículas, como também é a maioria do número de concluintes. Dados do INEP/MEC (Brasil, 2013) sobre o panorama do ensino superior em 2011, ilustram a participação majoritariamente feminina nos totais de matrículas, ingressos e concluintes dos cursos de graduação por sexo. Em relação aos cursos de graduação de 2011, são do sexo feminino: 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressos e 61,1% dos concluintes. Apesar da predominância das mulheres nas universidades, os jovens estudantes que entrevistamos chamam atenção para o machismo e patriarcalismo que ainda prevalecem nessa instituição, conforme veremos no capítulo 6.

Em relação à *raça/cor/etnia*, nas pesquisas do INEP/MEC e recentes recenseamentos do IBGE não encontramos o cruzamento dessa informação com o número de matrículas no ensino superior; o que é bastante curioso, dadas as políticas afirmativas instituídas pelo governo federal nos últimos anos. Portanto, nos apoiaremos na pesquisa da Associação

²⁷ Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020 (Brasil/Capes, 2010).

Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)²⁸ para avaliar a mudança no perfil dos alunos neste nível de ensino em relação à raça/cor/etnia. O relatório que resultou dessa pesquisa atesta que os estudantes de raça/cor/etnia branca são maioria (54%) nas universidades federais, em especial na classe A (74%). Em comparação com uma pesquisa realizada em 2004, também pela ANDIFES, esse relatório verifica que o percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% para 8,7% em 2010, com destaque para as regiões Norte, em que se verifica que o percentual praticamente dobra (passando de 6,8%, em 2004, para 13,4%); e Nordeste, que teve um aumento de 46% (12,5% contra 8,6% em 2004). Ainda é pontuado que o universo de estudantes de raça/cor/etnia preta e parda também aumentou (40,8% contra 34,2% em 2004) e sua maior concentração está nas classes C, D e E. O quadro nacional geral pode ser verificado na tabela 7:

Tabela 7: Percentual de estudantes por raça/cor/etnia nos anos de 2003/4 e 2010.

Raça/cor/etnia	Pesquisa 2003/2004 (%)	Pesquisa 2010 (%)
Branca	59,4	53,93
Preta	5,9	8,72
Indígena	2,0	0,93
Amarela	4,5	3,06
Parda	28,3	32,08

Fonte: ANDIFES (2011).

Os Censos de 2010 e 2011 (Brasil, 2011; 2013) confirmam a tendência do *aumento progressivo na participação dos cursos noturnos*. Não seria incorreto afirmar que esse aumento tem uma relação com a expansão do setor privado no ensino superior, uma vez que essa categoria chegou, em 2011, a uma expressiva porcentagem de 73,2% dos alunos matriculados nos cursos presenciais noturnos, ultrapassando a média nacional, que é 63,5% (Brasil, 2013). Em 2000, as matrículas presenciais noturnas representavam 56,1% do total de matrículas (Brasil, 2011). Nas instituições federais, diferentemente, predomina o atendimento diurno. Embora, essas instituições venham aumentando proporcionalmente o atendimento noturno que, em 2011, representa 29,8% de suas matrículas presenciais (em 2000, esse percentual era de quase 23%), o que pode ser devido às políticas de expansão do ensino

²⁸ Essa pesquisa foi encomendada ao Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) com o objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das universidades federais brasileiras. A pesquisa foi realizada entre outubro e dezembro de 2010; e 19.691 estudantes em todo país responderam ao questionário. Embora o relatório da pesquisa conclua que “o perfil dos estudantes das universidades federais representa bem a média do perfil da população brasileira” (ANDIFES, 2011, p. 4), cremos que essa conclusão deva ser relativizada, pelo fato dos dados se referirem às universidades que possuem destaque no país e, por isso, não pretendemos generalizar as informações sobre raça/cor/etnia. Além disso, é preciso chamar atenção para o fato de que, muitas vezes, o perfil dos estudantes das universidades públicas é homogeneizado, o que é responsável por silenciar, invisibilizar, excluir aqueles que não se encaixam no “padrão” do alunado dessas universidades (Mayorga, Ziller, Souza e Costa, 2008).

superior do governo federal, que incentivou principalmente a abertura de cursos noturnos. O Decreto nº 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, contém claras recomendações para o “*aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno*” (Art. 2º) (Brasil, 2007). Sobre o incentivo da criação de cursos noturnos – que concentram a maioria dos estudantes negros e oriundos de escolas públicas das universidades públicas –, por parte das políticas do governo, Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) pontuam que esses cursos são importantes, mas não podem representar a única possibilidade de acesso desse público ao ensino superior, além de os cursos noturnos também esbarrarem em problemas de infraestrutura, entre outros.

Apesar do aumento expressivo do ensino superior, no Brasil, desde a década de 1960, ainda é considerável o *descompasso entre o número de alunos ingressos neste nível de ensino e o número daqueles que concluem o curso*, problema este observável desde longa data e presente até hoje, guardadas as suas proporções. Segundo Instituto Lobo²⁹, a percentagem média de evasão no ensino superior no país de 2002 a 2010 é de 18%³⁰, sendo que a média nas instituições privadas é maior que a média nacional e nas públicas bem menor. Estudos feitos pelo Professor Oscar Hipólito, membro do quadro de avaliadores institucionais do MEC/INEP, divulgados no dia 07 de fevereiro de 2011, pelo portal de notícias G1/Educação, do Jornal O Globo³¹, apontam que, em 2009, apenas 47,2% dos estudantes do país se titularam após quatro anos de curso, o que representa um total de 896.455 estudantes que abandonaram o ensino superior. Nesse universo de alunos, 114.173 eram de instituições públicas (cujas médias de evasão neste ano foi de 10,5%), e 782.282 de instituições particulares (cujas médias de evasão foi de 24,5%).

2.3 Consequências das políticas voltadas para a educação superior: um cenário marcado por desigualdades

Sobre os dados expostos acima, podemos argumentar que a graduação, no Brasil, expandiu-se de forma desordenada, sem planejamento estratégico de longo prazo e sem estar atenta às desigualdades sociais e regionais e, principalmente, pouco conectada com um

²⁹ http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf

³⁰ Considerando como dados o número de matrículas, ingressantes (sem transferências internas e sem reingressos) e concluintes, disponibilizados nos Censos do INEP.

³¹ Para maiores informações, verificar em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html> (acessado em 02 de novembro de 2013).

projeto de educação e de sociedade ampla. Segundo Martins (2000, p. 55), “*o sistema de graduação foi, em grande parte, o resultado de uma não política*”. Acompanhadas pelo discurso em “defesa da qualidade do ensino”, da “democratização da sociedade”, da “realização da cidadania” (quem seria contra?), as medidas dos governos direcionadas para a educação superior não passaram, muitas vezes, de medidas pragmáticas que nem sempre estiveram articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico de longo prazo, mas, ao contrário, tentaram resolver os graves problemas da educação com soluções imediatistas. O que contribuiu para a acentuação de uma série de disparidades, refletidas nas distribuições desiguais entre regiões, nas diferenças entre o setor público e privado. Além disso, observa-se uma distribuição desigual das matrículas voltadas para o ensino superior entre as diferentes classes sociais. Essa desigualdade se torna ainda mais pregnante, ao constatar que o público a quem são destinadas as instituições e cursos com maiores recursos é composto em sua maioria das classes média e média-alta.

A educação superior, na história desse país, foi acompanhada por uma visão tecnicista, que vinculou seus objetivos, principalmente, à preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Na década de 1960, com base no processo de “modernização” que vivia o Brasil, cabia às políticas voltadas para o ensino superior adaptar seus objetivos às metas do desenvolvimento econômico nacional. Veremos, quando avaliarmos as recentes ações do governo para expandir o acesso ao ensino superior, que essas ações também são marcadas pela valorização da função universitária ligada à formação profissional – que é sem dúvida uma função importante –, em detrimento de outras, como aquelas ligadas ao compromisso das instituições de ensino superior com a realidade do país. Os documentos oficiais insistem na função das universidades para além da formação profissional, destacando, principalmente, a importância da pesquisa e produção de conhecimento, além do compromisso público de todas as instituições de ensino, públicas e privadas, com a sociedade brasileira e o papel da educação para a democracia e cidadania. Porém, as ações dos governos se encaminharam em outra direção. Fica claro, por meio dos dados, que as reformas que aconteceram no nível superior privilegiaram o ensino. Não seria forçoso dizer que a divisão em relação às funções universitárias se dá de tal forma que para muitas instituições universitárias, a maioria localizada no setor privado, cabe a missão de preparação profissional – e com raras exceções, às custas da qualidade, pois como afirma Mancebo (2007, p. 109) “*essa é a característica insofismável da maior parte das instituições privadas neste nível de ensino*” –; enquanto algumas poucas instituições, geralmente pertencentes ao setor público, ficam encarregadas também do ensino, porém, aliado à produção de conhecimento. Não são muitas as instituições

de nível superior que possuem uma infraestrutura que possibilita a pesquisa e produção de conhecimento, normalmente essas instituições estão concentradas no setor público, na região Sudeste, destinadas a uma classe social mais alta; as discrepâncias neste nível de ensino são muito grandes. Em relação à produção de conhecimento, cabe também o questionamento sobre que tipo de conhecimento é produzido pela universidade, a serviço do que e de quem. Um jovem que entrevistamos chama atenção para as desigualdades presentes no setor universitário; diz ele: *“do jeito que foram feitas [as universidades], com todos os modos de funcionamento delas, que são, exatamente produzir desigualdade com várias máquinas de seleção, de filtragem, de seleção do pessoal, de seleção das questões que são tratadas”* (Fabiano).

O desenvolvimento do modelo universitário no país foi marcado pela combinação de dois traços fundamentais: a forte presença das instituições isoladas e do setor privado. Segundo Martins (2009), os desdobramentos da reforma universitária de 1968, destinada ao setor público, não foram suficientes para atender à crescente demanda pelo ensino superior, a qual foi realizada pelo setor privado. Essa expansão do ensino superior, por meio do alargamento do ensino privado, nem de longe representou uma democratização do acesso a este nível de ensino, mas, ao contrário, introduziu nele uma mentalidade empresarial, que permitiu que as instituições de ensino se organizassem como *“empresas educacionais”* (Martins, 2009, p. 15), cujo fim prioritário é o lucro, *“convertendo sua clientela [os estudantes] em consumidores educacionais”* (p. 17). Do mesmo modo, para Severino (2008), o que houve foi uma *“adequação do ensino superior nacional às consígnias do modelo societário capitalista neoliberal”* (p. 73).

Alonso e Crespo (2008), militantes do movimento estudantil madrileno e atuantes em diversas frentes contra as recentes reformas introduzidas nas universidades europeias, falam da precarização do projeto universitário como um todo, que se estende para diversas partes do globo, onde as reformas caminharam paralelamente às demandas capitalistas. Para eles, a *“universidade torna-se uma fábrica de precariedade”* (p. 65), à medida em que, a partir das reformas universitárias, responsáveis por introduzir um modelo de *“universidade-empresa”* (p. 64), observa-se uma crescente precarização das condições materiais, do sentido público dessa instituição na sociedade, da produção de um conhecimento comprometido com a realidade da qual faz parte, e da criação de laços coletivos em torno de um projeto político. A lógica empresarial que atinge o ambiente universitário não deixa imune o movimento estudantil. De acordo com Mortada (2009), são cada vez mais numerosas as entidades discentes que seguem o modelo empresarial, e nelas se destacam as associações atléticas,

empresas juniores e centros acadêmicos operando com consideráveis somas de recursos e frequentemente alheios a quaisquer questões relativas à sociedade brasileira, ou mesmo à melhoria de seus cursos de graduação.

Muitos autores (Fávero, 1999; Mancebo, 2004b; 2007; Martins; 2009; Severino, 2008), apesar de estarem de acordo com a necessidade de aumentar o acesso ao ensino superior no Brasil, dada a imensa população de jovens que nunca se inseriu em nenhum curso de graduação, não poupam críticas às ações de muitos governos que incentivam uma expansão em direção ao setor privado. Mancebo (2004a) reforça que, nestes casos, as medidas governamentais podem ser traduzidas como uma delegação das responsabilidades públicas em torno da educação (de todos os níveis), que seriam dos Estados, às instituições privadas; diz a autora:

sob influência dessas políticas, em que o econômico tem dado o tom, estimula-se uma série de ações delegatórias, promovendo iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente (Mancebo, 2004a, p. 86).

Ainda sobre as “ações delegatórias” do Estado, Mancebo (1999) descreve que as políticas para educação superior no Brasil vêm sendo acompanhadas pelo o que ela chama de “*modelo institucional gerencialista*” (p. 463), que é descrito como um modelo regido por princípios que se baseiam na “*racionalização de recurso*” (*idem*), com a maior retirada de responsabilidade do Estado com as políticas sociais, dentre elas a educação, e a consequente transferência dessas responsabilidades para o mercado. Em trabalhos posteriores, essa autora (Mancebo, 2004b; Mancebo e Júnior, 2004; 2007), ao analisar documentos oficiais produzidos ao longo de 2003 que se ocuparam da análise da situação financeira da educação superior, especialmente os gastos com as universidades federais, confirma a ideia de que, para o governo, a educação superior representa um “pesado ônus”, justificando, por isso, os cortes orçamentários, e o incentivo de busca de outras fontes de financiamento por parte das instituições públicas e do fortalecimento do setor privado. A partir dessa radiografia, a recomendação que os referidos documentos fazem é, por um lado, racionalizar os recursos no setor público, e, por outro, apoiar o setor privado da educação por meio de políticas de incentivos fiscais, de empréstimos a estudantes de baixa renda com taxas subsidiadas, que lhes permitiriam ter acesso ao ensino superior [privado], e de flexibilidade nas leis que regem a abertura de novos cursos e instituições de ensino superior. O “*modelo institucional gerencialista*” que prevalece no campo da educação superior de que fala Mancebo (1999, p. 463) possui ainda uma relação estreita com as políticas neoliberais apregoadas por

organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI)³², e com suas recomendações ao governo brasileiro para o ensino superior.

As reformas destinadas ao campo da educação de nível superior que aqui se deram tiveram fortes influências de modelos de reformas dos “países avançados”. Pinto (1994) diz ser impossível analisar a universidade, dada sua história, sem incluí-la no quadro de dominação que sofremos e ainda estamos condicionados; diz o autor:

não acreditando que o país tenha condições para realizar o seu desenvolvimento sem a subserviência ao capital estrangeiro, acha normal ser “ajudada” financeiramente pelos povos mais ricos, e naturalmente dentro desta providencial aliança cabe-lhe aceitar também as ideias que o dominador lhe oferta para distribuí-las aos seus frequentadores (Pinto, 1994, p. 38-39).

São essas mesmas políticas internacionais que induzem a retração do Estado no financiamento das atividades das instituições públicas de ensino superior, e fomentam que as mesmas ampliem suas criatividades na busca de captação de recursos em fontes variadas, incluindo o setor privado. Essa lógica esteve muito presente nas políticas voltadas para a educação na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e incluiu a educação, principalmente a superior, no setor de atividades não-exclusivas do Estado³³ (Lima, 2009). Guiadas por princípios que apregoam a ideia de “Estado mínimo”, as políticas desse governo incidiram não somente nas privatizações de empresas estatais e serviços públicos como, no campo da educação superior pública, representaram uma espécie de “privatização velada” por meio do incentivo da criação de meios para diversificar as fontes de captação de recursos, como prestação de serviços e assessorias a empresas, abertura de cursos de extensão pagos, etc. Mancebo (2004b) chama esse espaço que o governo abre para que o

³² O relatório intitulado “Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo – Estratégia de Assistência ao país 2004-2007”, produzido pelo Banco Mundial, contém claras recomendações para que o governo aumente a qualidade de apenas uma fatia da educação superior pública – aquela voltada para a inovação tecnológica; e sugere, ainda, que o governo fortaleça o mercado de educação superior privada, e favoreça a entrada de investimentos de corporações financeiras internacionais, conforme podemos observar em diversos trechos desse documento: “O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) sugere: (i) a necessidade de investimentos no ensino superior para estimular as inovações” (p. 63); “Mais empréstimos para investimentos nas áreas de ciência e tecnologia, e de ensino superior” (p. 90); “No setor de ensino superior, há espaço para sinergias com a IFC [International Finance Corporation], por meio de seu possível apoio ao maior acesso às universidades privadas e ao treinamento vocacional. Esses projetos também contribuiriam para um Brasil mais competitivo” (Banco Mundial, 2008, p. 79-80).

³³ O Conselho Nacional de Educação desse período adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos a instituições particulares. Segundo Martins (2009), essa ideia se apoiava na crença liberal de que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições. Supunha-se que, na condição de consumidores educacionais, os estudantes e suas famílias viessem a basear suas escolhas pela instituição de ensino pautadas nos resultados dos Exames Nacionais de Cursos, também conhecido como “Provão”. Segundo Mancebo (2007), a avaliação constituiu-se no carro-chefe das políticas educacionais no governo de FHC e qualquer tentativa de mudança era acompanhada por críticas veiculadas na grande imprensa que divulgava amplamente os resultados do “Provão” e o *rankiamento* das instituições e considerava o sistema adequado para os alunos (consumidores) se pautarem no momento de escolher as instituições para realizar seus estudos.

“gerenciamento empresarial” penetre nas instituições públicas educacionais de “*privatização indireta*” (p. 853).

O fenômeno da privatização do sistema de educação superior brasileiro, cujos traços já se encontram presentes na Lei da Reforma de 1968 (Lei nº 5.540) (Fávero, 1999), constituiu um campo fértil para o alargamento da possibilidade da educação como mercadoria – cada vez menos tida como um direito social – e, portanto, para a expansão das “*empresas educacionais*”, conforme abordou Martins, (2009, p. 15). Trata-se do processo de “mercantilização” do ensino superior, que não se dá apenas em relação ao ensino propriamente dito, mas às atividades de pesquisa, principalmente quando as instituições produtoras de conhecimento se veem às voltas com a tarefa de captarem recursos por conta próprias, tendo, muitas vezes, que “venderem” suas propostas para o mercado, fundações internacionais, etc. Em algumas áreas do conhecimento, cujas pesquisas se relacionam mais diretamente com os interesses do mercado, a associação entre a universidade e empresas ocorre com maior frequência. Na própria dinâmica governamental, acaba havendo uma seleção de áreas para onde os recursos são prioritariamente investidos, assumindo a preferência aquelas ligadas à área de inovação tecnológica.

Mancebo (1999; 2004a; 2007), que escreveu vários artigos que enfatizam o tema da privatização e mercantilização do ensino superior brasileiro, chama atenção para o dupla consequência desse processo: de um lado, observa-se uma expansão expressiva no setor privado, incentivada, inclusive, pelos governos; de outro, estratégias de privatização no setor público. Em época em que tudo é mercantilizado, inclusive o conhecimento, a autora (Mancebo, 1999, p. 468) chega a falar de uma “*mercantilização do pensar*”. E nesse processo, observamos que algumas áreas do conhecimento são mais “comercializáveis” que outras. Áreas como as das humanidades e das ciências sociais – de “menor potencial de comercialidade” –, ficam, assim, em desvantagem nas disputas por financiamentos; são áreas, no entanto, onde estão concentradas a maior parcela das matrículas no ensino superior. Só nas áreas “Ciências Sociais, Negócios e Direito”; “Educação”; “Humanidades e Artes”, o percentual de matrículas, em 2011, era de 64,1% do total de matrículas nacionais (Brasil, 2013).

São várias as facetas perversas da privatização no ensino superior. A mais imediata que podemos imaginar é a retirada total ou diminuição dos investimentos estatais dos bens e serviços públicos. Porém, alguns autores (Fávero, 2006; Lima, 2009; Severino, 2008) denunciam outras formas de privatização que podem, inclusive, acontecer com a manutenção

ou mesmo aumento do gasto público em determinado setor, como é o caso do ProUni, que não deixa de ser um investimento no setor privado por meio da renúncia fiscal.

Merecem destaque as recentes propostas criadas a partir do governo Lula para atender a demanda por acesso ao ensino superior e promover sua expansão. Uma dessas propostas foi o Programa de Democratização do Acesso à Educação Superior, ou como é mais conhecido Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Segundo Mancebo (2007), a elaboração do ProUni se baseou em duas análises principais: uma de que o sistema de educação superior precisava urgentemente se expandir, dado o baixo percentual da população com idade entre dezoito e vinte e quatro anos que frequentava este nível de ensino, sendo ainda menor entre a população mais pobre; e a segunda justificativa é a de que existia um crescente número de vagas ociosas nas instituições privadas. É com base na combinação dessas análises – aumento da necessidade de expansão do ensino superior e capacidade das instituições da rede privada de agregar mais estudantes – que são estabelecidas as metas e ações do ProUni. Assim, as vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas se destinariam a estudantes pobres (com renda de até um salário mínimo), que cursaram o ensino médio em escola pública, professores da rede pública de ensino fundamental sem diploma de nível superior, além de ser prevista uma política de cotas para alunos autodeclarados negros, pardos e indígenas (Mancebo, 2004a; Mancebo e Júnior, 2004). O Programa viabiliza a troca de cerca de 10% das vagas das instituições privadas, ou de 8,5% de sua receita bruta, na forma de bolsas integrais ou parciais para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda por isenção fiscal para as instituições cadastradas.

A crítica que normalmente se faz ao ProUni revela a contradição de tal programa, que é organizado às custas de renúncia fiscal, por acreditar ser mais barato comprar vagas em instituições privadas do que criar tantas outras nas universidades públicas com a soma de recursos que deixa de arrecadar. Sobre este aspecto, diz Mancebo (2004a, p. 96):

De maneira pouco coerente, o governo tem alegado escassez de recursos para justificar a redução dos investimentos nas instituições públicas, embora pratique, ao mesmo tempo, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que, em muitos casos, realiza-se com o sacrifício da qualidade e sem o necessário controle da sociedade.

Além disso, alguns autores (Lima, 2009; Martins, 2009; Severino, 2008) chamam atenção para o fato de que essa privatização promovida pelo programa, longe de resolver a distribuição desigual dos bens educacionais, abre brechas para um acirramento das desigualdades históricas, uma vez que, no quadro geral do ensino superior, teríamos, de um lado, poucas boas universidades públicas destinadas a um público de classe mais alta e, de outro, instituições privadas – academicamente mais fracas, salvo algumas exceções – para

setores mais pobres da população. Em meio à precarização das universidades de vários lugares do mundo, incluindo o Brasil, Alonso e Crespo (2008) dizem que há ainda a manutenção de pequenos canais de formação de uma elite, para onde são destinados mais recursos, financiamentos para pesquisa e investimentos em pós-graduação.

Outro programa que fez parte das reformas implementadas na educação superior do país nos anos recentes, e diz respeito especificamente às instituições federais de ensino superior, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, e que, segundo Léda e Mancebo (2008), teve um forte apelo ideológico da democratização do ensino superior por meio de sua expansão. O REUNI nasce, principalmente, com a função de expandir as vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, por meio da multiplicação dos *campi* das instituições já existentes, e mesmo expansão do número de instituições; diz seu Artigo 1º: *“Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”* (Brasil, 2007). Uma de suas diretrizes é a *“redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”* (Art. 2º) (*idem*).

A inclusão no Programa ficou a cargo de cada universidade, e o repasse dos recursos fica condicionado ao cumprimento das metas estipuladas no Programa, a serem atingidas dentro de determinado prazo, conforme indica seu Art. 3º: *“O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação”* (Brasil, 2007). Além do aumento de vagas, se prevê também redução do custo por aluno, flexibilização dos currículos, criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional), mobilidade estudantil entre as instituições públicas e/ou privada; e ações de combate à evasão (Lima, 2009).

O REUNI surge em um contexto em que as instituições universitárias se encontram sedentas de recursos e frágeis em termos de luta política por um projeto coletivo. Nesse contexto, o Programa foi apoiado em muitos Conselhos Universitários sem um debate aprofundado entre o corpo acadêmico. Em algumas universidades, cujas políticas já se encaminhavam na direção daquilo que o Programa propõe, o REUNI encontra terreno. Foi o caso da Universidade Federal Fluminense, cujos Plano de Desenvolvimento Institucional

2003-2007 e Projeto Pedagógico Institucional 2002, analisados por Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012) e Lima (2009), já continham propostas semelhantes àquelas encaminhadas pelo REUNI: expansão da graduação, da pós-graduação, necessidade de diversificar suas fontes de recursos financeiros, a criação de cursos noturnos, implantação de novos cursos de graduação de caráter interdisciplinar, flexibilização das estruturas curriculares em prol da redução do tempo de permanência do aluno, entre outras medidas, além de ser enfatizado em ambos os documentos³⁴ a necessidade da universidade se adequar a um “mundo em constantes mudanças”, fazendo uso da tecnologia e tornando os cursos e currículos mais “flexíveis” a fim de adequá-los às demandas do mercado de trabalho. Sobre o fato de as ações desenvolvidas na UFF já se encaminharem para aquilo que propunha o REUNI, dizem Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012, p. 995):

Os instrumentos legais elaborados no interior da UFF já se encontravam em conformidade com as diretrizes do Decreto que institui o REUNI, e, em consequência, os defensores do projeto governamental encontraram um caminho bastante pavimentado para disseminar suas ideias nas instâncias que decidiram o futuro da Universidade.

A aprovação do REUNI pela UFF merece destaque, dada a maneira bastante controversa com que foi encaminhado o debate sobre o assunto nesta universidade. Após uma série de protestos organizados pelos estudantes, sindicatos, professores e técnicos-administrativos, que demandavam a elaboração de um projeto de expansão e reestruturação autônomo e formulado a partir da contribuição democrática de vários atores daquela universidade, a UFF adiou sua vinculação ao REUNI, mas não por muito tempo. Foi lamentável a forma como a adesão ao REUNI aconteceu na UFF: no Palácio da Justiça de Niterói, sob forte escolta policial, onde estudantes e sindicalistas foram impedidos de participar (Gregório, Rodrigues e Mancebo, 2012). Nos textos produzidos pelo grupo de um dos jovens que participaram da nossa pesquisa de campo, estudante da UFF, estão presentes a indignação de seu grupo com a atitude nada democrática em torno de um assunto tão importante – o projeto para a universidade:

Os graves acontecimentos que marcaram recentemente a história da universidade com a aprovação do REUNI em sessão do Conselho Universitário realizada fora da UFF, no Palácio da Justiça, com policiais impedindo com violência o acesso de professores, técnicos e estudantes contrários ao referido projeto governamental, indicam que teremos, nos próximos anos, tempos sombrios na vida política de nossa universidade (Carta Manifesto da Ocupação da REItoria/UFF).

É necessário ressaltar que este projeto governamental [REUNI] foi aprovado no final do ano de 2007 fora do espaço da Universidade, nas dependências do Palácio de Justiça de Niterói, com entrada restrita apenas para conselheiros favoráveis à aprovação do mesmo, e cerco da Polícia Militar garantindo o acontecimento daquele fórum lamentável. Nem é preciso dizer aqui que

³⁴ Para acesso aos documentos, confira em: http://www.uff.br/procult/doc/PPI_UFF.pdf; www.uff.br/pdi (Acessados em: 11 de novembro de 2013).

ocorreram conflitos do lado de fora e repressão policial intensa, terminando com a aprovação do projeto e consecutivamente seu começo (Contribuição para o jornal CAFIL).

Por meio dessas notas, os estudantes denunciavam a falta de um debate democrático em torno de um projeto voltado para a educação superior que preconiza justamente a democratização dos espaços universitários. Os alunos chamam atenção para o autoritarismo que marcou o início do projeto na UFF, acenando para os “tempos sombrios” na vida política dessa universidade, conforme descrito na carta manifesto dos estudantes. Eles ocuparam a reitoria da universidade nessa ocasião para protestar contra o REUNI e para chamar atenção da política autoritária que prevalece na instituição³⁵.

Apesar de expandir o setor público da educação superior, cuja parcela no número de matrículas nacionais é tão pequena, o REUNI foi recebido com muitas críticas tanto por parte dos professores e pesquisadores como por parte dos estudantes. Os estudantes chamam atenção para o fato de que um projeto democrático de educação não pode ser medido apenas em números. Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) descrevem que pode haver mecanismos e lógicas dentro da universidade que, quando não excluem diretamente, silenciam, invisibilizam certos segmentos marginalizados de nossa sociedade em suas demandas e lutas políticas. As autoras se referem a uma parte do alunado da Universidade Federal de Minas Gerais que não se encaixam no “perfil tradicional” dos estudantes de uma universidade federal – branco e de classe alta.

Outras críticas ao REUNI se referiam ao curto espaço de tempo que foi dado para que os respectivos conselhos universitários definissem o programa de reestruturação de suas universidades, submetendo a universidade, a um controle tecnocrático (Léda e Mancebo, 2008). Além disso, as críticas se dirigiram ao pouco espaço que foi dado para o debate democrático entre os diversos atores da universidade. Aqueles que protestaram contra o REUNI também temiam que a adesão da universidade ao Plano implicasse a precarização da formação – com uma formação aligeirada com a previsão de cursos de curta duração, pouco incentivo à pesquisa e muitos alunos por turma.

Pelo exposto acima, podemos concluir que, no quadro geral das políticas destinadas à educação superior no Brasil, prevalece ainda a questão sobre função da universidade na sociedade. Concordamos com Pinto (1994) que as propostas de reformas que se atentam apenas para questões numéricas e de infraestrutura, como as dotações orçamentárias, construções de unidades, mudanças em currículo, entre outros objetivos, revelam-se insuficientes e falaciosas, não porque não se tratam de conquistas urgentes, desejáveis e úteis,

³⁵ Para maiores informações sobre a ocupação, confira em: <http://www.ocupacaouff.blogspot.com/>

mas porque, quase sempre, tratam-se de propostas que escamoteiam questões primordiais, como o papel da universidade em relação à realidade total do país. Sem um planejamento político estruturado e consistente para orientar crescimento do ensino superior no país, sua história tem sido também marcada por sérios números de evasão e de exclusão, tendo que relativizar, portanto, a sua expansão e crescimento.

No Brasil, convivemos com uma desigualdade educacional, refletida nas diferentes regiões do país, entre classe, entre raça, e mesmo entre os diferentes níveis de ensino; de modo que o ensino superior ainda é restrito a poucos (Durham, 2010). Concordando com Martins (2000), dizemos que a educação superior, neste país, ainda carrega seus tradicionais traços elitistas. Se antes, a elitização era fruto do reduzido número de instituições e vagas, que eram voltados principalmente para as camadas sociais média e média-alta, hoje mecanismos de distinção social podem ser observados pelas diferenças entre o ensino público e privado; cursos dominados pelas camadas privilegiadas socialmente e cursos mais populares; e pelos preconceitos envolvendo alunos cotistas. As disparidades sociais ainda são produzidas, porém são camufladas nos “eufóricos números” que escamoteiam a realidade.

De todo modo, as reformas e medidas governamentais voltadas para a educação superior também foram acompanhadas de um grande movimento de contestação por parte de vários setores da comunidade acadêmica e também setores da sociedade que cobram a contrapartida dessa instituição na vida do país. Haja vista que no auge da discussão sobre o REUNI muitas universidades (mais de trinta) estavam em greve por melhores condições de trabalho e infraestrutura, e maiores possibilidades para os estudantes manterem seus estudos. Momento também em que quase trinta reitorias foram ocupadas por estudantes insatisfeitos com os rumos das políticas para educação brasileira (OSAL, 2007-2011)³⁶. É sobre os movimentos de contestação desse ator específico da universidade – o estudante – em relação não só às políticas voltadas para a educação, mas também ao que ocorre no cenário social amplo que ocupa o capítulo que segue.

³⁶ Ver anexo (I).

CAPÍTULO 3

A luta estudantil e seu processo histórico

A presença social do jovem na cena política brasileira, principalmente na condição de estudante engajado, destaca-se em diversos momentos da história desse país (Sousa, 1999). A luta pelas transformações da universidade no Brasil contou com a participação dos estudantes, incluindo a própria criação da universidade, o que enfrentou a resistência de Portugal, que mantinha uma política de controle cultural e político em relação à sua colônia, e das próprias elites brasileiras, que buscavam a Europa para realizar seus estudos superiores (Fávero, 1995).

A defesa por melhores condições de estudos nas universidades, a democratização do espaço universitário, que permitisse não apenas a ampliação do acesso, como também a implicação dessa instituição nas questões da sociedade, além da luta pelas transformações sociais compuseram a pauta do movimento estudantil no Brasil ao longo de vários períodos. Desde a década de 1960 – em que as ações do movimento estudantil de vários lugares do mundo se fizeram presentes na cena política mundial – até o momento atual, muitas mudanças operaram não só nas ações e organizações do movimento estudantil no Brasil, como também nas instituições universitárias, no perfil dos estudantes que frequentam esse espaço – que era marcadamente composto por jovens de classe média e média-alta nos anos 1960 –, além das transformações sociais, com a precarização dos sentidos e laços coletivos e exacerbação do individualismo. Este capítulo tem por objetivo analisar a ação política do estudante universitário, a partir dos anos de 1960 até o momento atual, com destaque para o contexto brasileiro de luta. Para tal, algumas questões nos guiam na condução do texto: que mudanças podem ser observadas na luta estudantil? Como os atores estudantes estão entrando na cena pública e que valores anunciam? Em tempos de conclamação do “ator jovem” em busca de seus “direitos específicos de juventude”, outros sentidos e identidades como a do próprio estudante, por exemplo, fazem ainda sentido? Qual seria a “causa estudantil”? A pauta da educação faz parte das reivindicações dos estudantes? Que outras demandas aparecem em suas lutas? O espaço da universidade ainda se mantém como o lugar onde a ação política dos jovens encontra “guarida”? Que outras formas coletivas de ação, além daquelas advindas dos grupos formais universitários, encontramos nesse espaço?

O tópico 3.1 se destina a investigar a luta estudantil e a construção de seu processo histórico, principalmente a partir da década de 1960, em que as ações estudantis marcaram o cenário político de várias partes do mundo; o tópico 3.2 investiga as transformações nas ações dos estudantes, com foco na década de 1990; e o tópico 3.3 examina algumas ações estudantis

na atualidade, com destaque para a análise das manifestações e ocupações realizadas por estudantes universitários brasileiros nos anos de 2007 e 2008 e das manifestações dos estudantes chilenos, conhecidas como Revolta dos Pinguins.

3.1 “*De jovens a estudantes*”: a luta estudantil e seu processo histórico

O movimento estudantil não é um corpo social definido nem definível certamente. Em ocasiões, tem assumido como as ações gremiais executadas por múltiplas associações estudantis; em outras, como o apêndice de partidos políticos que assomam na vida estudantil. Outro tanto, como a expressão do ativismo político dependente ou independente de organizações sociais; ou, simplesmente, como a manifestação de inconformidade com o regime acadêmico vigente de cada época (Robles, 2008, p. 54)

Vários autores estariam de acordo com a ideia de Robles (2008) de que o movimento estudantil não é um “corpo social definido”, no sentido de carregar em si uma essência. Dentro das várias lutas estudantis que compõem o que poderíamos chamar de movimento estudantil percebem-se muitas diferenças em relação ao tipo de ação que os estudantes executam, as demandas que reivindicam e, principalmente, como se organizam. Essas diferenças também aparecem quando levamos em consideração o contexto de cada época histórica e de cada sociedade. No entanto, a heterogeneidade não pode servir de impedimento para que busquemos um (ou múltiplos) sentido(s) da ação estudantil ao longo dos anos, o que contribuiu para a produção de uma história, ainda que não totalizante, sobre o ator social estudante e suas ações. E este é o objetivo desta seção – analisar a luta do estudante universitário e a construção de seu processo histórico ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1960, em que as mobilizações estudantis compuseram o cenário político de vários países.

Apesar de estarem de acordo com a diversidade em relação ao perfil do estudantado, suas ações e as diferenças de uma época a outra, muitos autores (Alonso e Crespo, 2008; Bringel, 2009; Foracchi, 1965; Mortada, 2009) chamam atenção para o caráter temporal e de transitoriedade que marca a condição estudantil, como mostram Griset e Kravetz (1968, p. 97): “*Os estudantes não têm história, não envelhecem: deixam de ser estudantes*”. Para Alonso e Crespo (2008), os estudantes não constituem uma categoria homogênea, mas se encontram situados em uma condição temporal, ou, como descrevem, em uma “*situação de desenraizamento*” (p. 68), posto que já não estão totalmente integrados à instituição familiar, mas também não assumiram ainda um papel funcional nas engrenagens sociais amplas. Essa característica faz com que, segundo Foracchi (1965), a ação do estudante seja circunscrita na

própria transitoriedade da sua condição social; diz a autora: “*a peculiaridade da força de trabalho estudantil [é]: transitória, parcial*” (p. 225).

Se a condição transitória e esporádica é apontada por Bringel (2009) como uma impossibilidade para a atribuição do movimento estudantil como um movimento social, ou, conforme o autor, no máximo, poderia tomá-lo como um “*movimento social sui generis*” (p. 100), essa mesma condição é tida também como motor para ação política, tanto para alguns autores que, como Foracchi (1965), afirma que é a “*ação fragmentada, mas de sentido transformador*” (p. 241) que faz do estudante uma categoria (política) revolucionária; como para alguns jovens que entrevistamos, cujas perguntas acenam para essa transitoriedade – “o que ser no futuro?”, “o que fazer com o conhecimento que recebe na universidade?”, “como vender sua força de trabalho para o mercado?”, entre outras –, e a busca de respostas para essas perguntas são o que alimentam seus questionamentos acerca do papel da universidade e também sua ação política em seus grupos. Alguns jovens que entrevistamos na pesquisa de campo mencionam que o conflito trazido pela condição de estudante, que diz respeito aos questionamentos sobre o futuro profissional, alimenta a sua ação no movimento estudantil no sentido até de questionar a trajetória social que é imposta ao jovem: graduar, ter um diploma e arrumar um emprego, de preferência no setor público para garantir a desejada “estabilidade”. Esses jovens também questionam a condição do presente, referente à atual situação da universidade em que estudam, ao se perguntarem qual deve ser a função dessa instituição dentro da sociedade e de suas vidas, e se seu sentido deve se esgotar apenas na formação profissional. Assim, a transitoriedade da condição social de estudante, marcada pela aposta de uma formação que se concretizará no futuro, pode também alimentar questionamentos para o presente, quando o estudante se recusa a esperar seu tempo de moratória social e psicológica para se colocar socialmente (Pais, 2005). Os jovens encontram no agir político uma via para se sentirem “reais” no presente (Castro e Mattos, 2009). O engajamento possibilita, para eles, a reformulação do presente por meio de seus questionamentos sobre o ensino que recebem, a instituição que estudam, e o conhecimento que constroem, para que eles participem mais ativamente da construção de sua trajetória.

Sob o prisma da transitoriedade e parcialidade, afirma Foracchi (1965, p. 255) que “*a luta das gerações se faz inevitável*”, e ela se torna visível quando a ação estudantil se propõe a ser uma “insubordinação”, um desafio às autoridades, seja em relação à família, à classe a que o estudante pertence, ou às estruturas de poder organizadas na universidade³⁷. É

³⁷ A “insubordinação” estudantil de que fala Foracchi (1965), como a ação de confronto do estudante com uma ordem de valores dada, é retratada, por Lipset (1968), como uma “*indisciplina estudantil*” (p. 48), que, segundo

justamente a partir da “insubordinação” do estudante universitário brasileiro da década de 1960 à sua classe – a classe média – que são tecidas as análises de Foracchi (1965) sobre o movimento estudantil universitário dessa época.

A análise do estudante como categoria social não dispensa, para Foracchi (1965), a elucidação da natureza e dos vínculos de classe, primeiro porque a autora parte de uma perspectiva marxista³⁸ para realização de sua pesquisa e também porque, à época em que seu livro foi escrito, os recursos educacionais de nível superior, no Brasil, eram definitivamente destinados às classes médias altas³⁹. A análise que relaciona a ação estudantil (universitária) às questões da classe média diz respeito a um momento específico na história da universidade brasileira – a década de 1960. O cenário universitário, no Brasil, vivia, nesse período, uma importante reestruturação com o grande fluxo de chegada da “*pequena burguesia ascendente*” (Foracchi, 1965, p. 221), ou da “nova classe média”, como denominada por alguns autores (Martins, 2000; Severino, 2008), embora o número de jovens que estavam nas universidades brasileiras era ainda exíguo em relação ao conjunto da população do país. Como vimos no capítulo 1, o sistema de ensino superior brasileiro passou, em uma década, por um aumento de mais de 500% no total de matrículas. A maior parte das universidades federais do país foi construída nesse período, passando a desempenhar um importante papel na sua vida intelectual, cultural e política; e crescia, cada vez mais, a importância social da “*categoria de estudante*” (universitário) (Mische, 1997, p. 141). Além disso, o Brasil passava por um processo de industrialização e modernização econômica, e a demanda pelo ensino superior entre a “nova classe média” brasileira se fazia cada vez maior. Assim, o ensino superior, antes destinado aos poucos filhos da elite brasileira, representa, a partir da década de 1960, quando teve o primeiro surto de expansão, uma porta para a ascensão social da classe média (Mortada, 2009).

o autor, se refere à ação do estudante que, ao recusar assumir os lugares que lhe são destinados, tensiona a instituição universitária, os valores por ela propagados e as normas sociais amplas. O conflito relacionado à família, à classe e à ordem de valores da instituição universitária aparece na fala de muitos jovens entrevistados sobre a motivação e sentido de sua ação política.

³⁸ As análises da ação estudantil universitária da década de 1960 realizadas por muitos autores – a exemplo daqueles que compõem o IV volume da coletânea “Sociologia da Juventude”, organizada por Sulamita de Britto (1968), destinado à investigação dos movimentos estudantis – são feitas a partir de uma perspectiva marxista que enfatiza as contradições do sistema de classes.

³⁹ Como vimos no capítulo anterior, embora o perfil socioeconômico dos estudantes universitários brasileiros tenha se diversificado, algumas diferenças – que dizem respeito às divisões entre estudantes cotistas e não cotistas; de cursos mais valorizados e de outros que não possuem o mesmo prestígio; de universidades públicas e privadas, entre outras – são responsáveis por produzir outras divisões sociais no corpo do estudantado das universidades.

É com base nesse cenário que Foracchi (1965) afirma que as condições sociais de participação do estudante universitário no contexto brasileiro devem ser investigadas a partir do referencial de sua classe de origem que era, predominantemente, a classe média urbana. Nesse sentido, a autora, em suas clássicas análises sobre o movimento estudantil, atesta que as mobilizações dos estudantes de nível superior são definitivamente marcadas pela estrutura de classes, já que “*o estudante universitário era um usufruidor exclusivo de oportunidades inexistentes para a maioria dos jovens*” (p. 6). Por essa razão, Foracchi (1965) enfatiza em seu livro que a análise do comportamento e da ação do estudante universitário – seu posicionamento, o tipo de ação coletiva, o enfrentamento ideológico de suas ações – não poderia deixar de enfatizar sua vinculação à classe média. E mais do que isso, Foracchi (1965) propõe que o sistema de classes produz e diferencia duas categorias: o jovem e o estudante, e ela vai analisar justamente a “*transformação do jovem em estudante*” (p. 123) – subtítulo de um capítulo de seu livro – e o sentido político dessa passagem.

Para Foracchi (1965), ao ser associada ao projeto de carreira e com as oportunidades de profissionalização que a classe média acalenta, a ação do estudante (universitário) pode evidenciar uma conotação pequeno-burguesa. E, nesse caso, a transformação do jovem em estudante pode atender ao propósito de preservação de *status quo* e de manutenção dos canais tradicionais defendidos pela classe dominante; para a autora, essa ação não carrega em si potenciais de transformação social, ou revolucionários. Por outro lado, a condição assalariada da classe média a vincula às camadas populares, e este fato faz com que, muitas vezes, ela compartilhe das reivindicações das classes baixas. Segundo Foracchi (1965), é justamente aqui que se encontrará a explicação sociológica para a ambivalência ideológica da classe média – ora identificada com o projeto de ascensão social e manutenção do *status quo*, ora identificada com as camadas assalariadas – e para a radicalização do seu comportamento político.

A educação universitária apresenta-se como um requisito do processo de transformação social – principalmente dentro do projeto de “modernização”, e, por sua vez, o jovem apresenta-se como o agente efetivo desse processo. É com vistas à carreira que se norteia, preliminarmente, o projeto do estudante. No entanto, esse próprio projeto de carreira pode possibilitar uma ação mais ampla, principalmente quando ele não se cumpre. Para Foracchi (1965), a tomada de consciência das contradições que vivenciam os estudantes universitários de classe média é apenas o momento inicial do processo de engajamento na ação prática, processo este que tem graus de objetivação diversos. As potencialidades de uma ação estudantil revolucionária residem na tentativa dos estudantes de desatar os vínculos que

prendem sua camada de origem a um certo conservadorismo; ou quando “*os estudantes se firmam como forças sociais adversas a qualquer tipo de opressão, seja ela econômica, política ou social*” (Foracchi, 1965, p. 246), identificando-se com a luta contra as desigualdades sociais, com os oprimidos e com suas reivindicações.

Pensar a *transformação do jovem em estudante*, para Mortada (2009), cujas análises também se baseiam nos textos de Foracchi sobre o assunto, procede, pois a condição de estudante não é um mero subtipo da condição juvenil: “*Entre o jovem que ingressa na faculdade e o estudante, há um percurso que, ao mesmo tempo, supera a condição juvenil inicial e a realiza em sua plenitude política*” (Mortada, 2009, p. 375-376). E essa passagem se dá quando o jovem questiona sua própria condição social e a classe a que pertence, e age tensionando as determinações sociais de suas origens. Foracchi (1965) e Mortada (2009) ressaltam que a condição de estudante, em si, obviamente não representa uma disposição política ou revolucionária. Há uma heterogeneidade dentro dessa categoria e em todas, por mais mobilizada e atuante que elas sejam. Na interpretação dos autores, a transformação do jovem em estudante (e aqui considera-se o estudante universitário), como um categoria propriamente política, faz-se por uma identificação com a classe a que pertence e as contradições que ela carrega, contradições essas que são tomadas por eles como um reflexo da ordem social ampla:

A classe média depara-se com barreiras inesperadas. O ingresso na universidade que vislumbra pela primeira vez em sua história não tem o mesmo *glamour*: não significa partilhar do mesmo *status* da classe dominante, tornar-se parte dela, mas compor o seu corpo profissional especializado, destinado a exercer as funções que essa lhe destina (Mortada, 2009, p. 375).

Como Foracchi (1965), que enfatiza as contradições do estudante universitário – contradições relacionadas à sua classe de origem (a classe média), Britto (1968) também toma o movimento estudantil (universitário) da década de 1960 como contraditório em sua “aparição” e “existência” como um movimento político, pois, para aparecerem aos outros e a si mesmos como movimento estudantil – e isso se dá distinguindo-se enquanto estudantes universitários – era preciso, ao mesmo tempo, revelar-se enquanto possuidores de certos privilégios, especialmente privilégios culturais; diz a autora:

a contradição desses “herdeiros” é que, por mais radicais que sejam, nunca como estudantes põem o sistema em questão, a menos que se neguem a si mesmos. No máximo podem ter consciência de que são “herdeiros” (Britto, 1968, p. 44).

Ao mesmo tempo que a proximidade da maioria dos estudantes universitários da década de 1960 com a classe média impunha essa contradição, Cunha (1983) enfatiza que a falácia do projeto universitário, que não se cumpria nem ideológica e politicamente, nem como meio para a ascensão social dos muitos estudantes que entravam nas universidades

nessa década no Brasil, servia de motivação para a luta estudantil. E nas suas lutas pelas reivindicações das carreiras e reformas universitárias, Pinto (1994) aponta que os estudantes se deparavam com o fato de que, mais que o padrão vigente universitário, o que eles precisavam transformar era a ordem que produzia esse padrão, isto é, o que precisavam modificar era a ordem social que sustentava muitas opressões.

Também é importante atentar para um fato que marca a década de 1960: as lutas dos jovens nas manifestações políticas dessa época, que tiveram o movimento estudantil como um importante protagonista, foram influenciadas por uma onda de protesto que acontecia ao redor do mundo. As grandes universidades das capitais de vários países foram tomadas por uma agitação política que contou com a presença de muitos estudantes universitários: nas universidades americanas, com destaque para Berkeley (Goodman e Glazer, 1968), o movimento estudantil estava fortemente mobilizado em campanhas contra a guerra do Vietnã; em Paris, os estudantes, além de se posicionarem criticamente em relação ao governo de De Gaulle, reivindicavam transformações social, política e econômica que incidissem na política colonial dos países ocidentais, chamando atenção principalmente para a independência da Argélia (Griset e Kravetz, 1968); em Tóquio, os estudantes protestavam contra o “*Pacto Mútuo de Segurança entre Japão e Estados Unidos*” (Lipset, 1968, p. 52); Cuba presenciava a revolta dos estudantes contra o regime de Batista (Griset e Kravetz, 1968); no México, o exército invadiu a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) para reprimir os estudantes que estavam mobilizados (Ibarra e Bregatiños, 2008); em Portugal, vários estudantes universitários promoviam uma das maiores greves em resposta ao conservadorismo das universidades portuguesas e do autoritarismo do governo de Salazar (Costa, 2011); sem falar nas grandes mobilizações em resposta ao recrudescimento do autoritarismo político que marcou o governo de vários países da América Latina, que, como nós, viviam em um contexto de ditadura militar (Poerner, 2004).

Assim, além da “insubordinação” em relação à classe de que falam Britto (1968), Foracchi (1965) e Mortada (2009) – que, como os próprios autores atestam, está inscrita em uma ordem social mais ampla de contradições –, a ação estudantil é enfatizada como tendo que responder a outras questões para além daquelas relacionadas à educação e à universidade propriamente dita. Segundo Britto (1968), os movimentos estudantis organizados da década de 1960 – a exemplo da UNE no Brasil (Pinto, 1994) e da UNEF⁴⁰ na França (Griset e Kravetz, 1968) – viam-se às voltas com o conflito sobre o que deveria compor as suas

⁴⁰ União Nacional de Estudantes Franceses.

demandas e agendas: uma preocupação com as condições estudantis precárias, ou uma preocupação mais totalizante que reconhece que a situação estudantil e universitária depende de mudanças políticas que só se alcançam ao extrapolar os muros da universidade? Percebemos pelo trabalho de campo que este conflito permanece, porém, para a grande maioria dos estudantes que integram as entidades estudantis formalizadas dentro da universidade, representadas pelos CAs/DAs e DCEs, havia um consenso de que as ações dessas entidades deveriam se voltar para dentro, para os alunos e para as questões acadêmicas. Eram poucos os estudantes integrantes de CAs/DAs e DCEs que defendiam que os problemas vivenciados na universidade estão inseridos em um contexto mais amplo e que, por isso, ultrapassar os muros da universidade é o melhor que os estudantes podem fazer em suas lutas.

Segundo Griset e Kravetz (1968), os estudantes cubanos, argelinos, vietnamitas – cujas sociedades estavam submetidas à degradação do domínio imperial europeu e americano – constituem suas lutas para além do círculo estudantil, ao olharem para si mesmos não como um grupo específico – de estudantes –, mas como “*parte de uma sociedade nacional a libertar*” (p. 89). A ruptura com a mera condição estudantil se faz quando os jovens investem suas causas de um significado social mais amplo, que, no exemplo das ações estudantis citado por Griset e Kravetz (1968), é representado pela luta de libertação nacional. O processo de “transformação do jovem em estudante” na luta política estudantil, proposto por Foracchi (1965), também se investe dessa conotação de ampliar o sentido da ação em direção às opressões sociais – que, para a autora, em uma sociedade capitalista, estão vinculadas às divisões de classe. Griset e Kravetz (1968), que foram antigos dirigentes da UNEF, lembram que as lutas estudantis francesas da década de 1960 tinham como motivação questões para além da reforma universitária; e situavam entre suas causas a luta contra o imperialismo europeu e a defesa de libertação nacional dos países africanos, principalmente a Argélia, que até 1962 ainda pertencia à França. No entanto, também enfatizam os autores que, por mais que os estudantes apoiassem a luta de independência da Argélia, eles não eram confrontados diretamente com um imperialismo estrangeiro: “*para eles, são os valores da sua própria burguesia, isto é, os valores ideológicos sob os quais eles vivem que são postos em questão*” (Griset e Kravetz, 1968, p. 90). Ainda assim, questões amplas compunham as agendas de luta do movimento estudantil francês e “*superar o quadro puramente universitário*” (*idem*, p. 91) se tornou um objetivo a perseguir. Outro exemplo de conjugação da luta estudantil com questões políticas amplas, citado também por Griset e Kravetz (1968), é a MUBEF⁴¹, que

⁴¹ Movimento Universitário Belga de Expressão Francesa.

nasceu simultaneamente das repercussões geradas pelos acontecimentos do Congo, antiga colônia da Bélgica. Dizem os autores sobre as questões que estavam envoltas nas ações estudantis de alguns países de Europa:

Virar pelo avesso a Europa e o Ocidente é ainda uma maneira de assassinar o pai, o professor, a classe de origem e identificar-se magicamente com a violência dos camponeses revoltados. Violência e recusa, tais são as palavras de ordem de uma geração que “tem vinte anos e não deixará ninguém dizer que esta é a melhor parte da vida”. Nizan e Fanon são os geradores dos novos mitos... (Griset e Kravetz, 1968, p. 91).

Nesse contexto de guerras pela independência de alguns países africanos que ainda se mantinham colônia de países europeus, o movimento estudantil português sentiu-se interpelado, a partir de 1962, pelas questões de Angola, que vivia nesse ano os primeiros confrontos de uma sangrenta guerra colonial. Segundo Costa (2011), o movimento estudantil português que, em princípio, tentou manter distância de outras questões que não dissessem respeito aos problemas vividos nas universidades, foi convocado a se posicionar em relação ao autoritarismo político que crescia em seu país com a ditadura de Salazar e a lutar contra. Em 1962⁴², iniciou-se a “*crise estudantil*” em Portugal com a proibição, pelo governo, da realização das comemorações anuais do Dia do Estudante, o que culminou em vários protestos, confrontos com policiais, greves de fome por parte de alguns estudantes, e numa greve maciça dos estudantes (ou “*luto acadêmico*” (Costa, 2011, p. 16), como eufemisticamente chamaram), iniciada na Universidade de Lisboa e difundida para outras universidades. A agenda estudantil portuguesa passou, assim, a ser composta por outras demandas para além da reforma universitária e da luta contra o conservadorismo que prevalecia no meio universitário que ainda separava o convívio entre moças e rapazes.

Ainda, abordam Goodman e Glazer (1968) sobre a “*Revolta dos estudantes de Berkeley*” (p. 125), que, em meio à sangrenta e injusta guerra do Vietnã, “*a questão em pauta [do movimento] era política e não educação*” (p. 133). Os autores enfatizam que por mais que as questões relacionadas à educação fossem importantes, principalmente naquele país em que os estudos superiores são muito caros e responsáveis pelo endividamento de muitas famílias americanas, a guerra do Vietnã estava ali na ordem do dia atualizando, por meio das

⁴² Em 1962, o governo de Salazar, em Portugal, proibiu o primeiro Encontro Nacional de Estudantes, marcado para o dia 9 de março desse ano, a ser realizado em Coimbra. Mesmo com poucos estudantes, o encontro aconteceu e, como resposta, o governo ordenou o fechamento da Associação Acadêmica de Coimbra (AAC), e várias instalações da Universidade de Lisboa foram sitiadas pela polícia. Vários estudantes que protestaram contra tais ordens foram espancados e presos. Em resposta ao autoritarismo do governo, eles decretaram uma greve maciça para exigir que os espaços destinados às entidades estudantis fossem reabertos e os estudantes fossem libertos. A denúncia dos excessos e repressão do governo se tornou também uma bandeira do movimento estudantil português.

mortes (de americanos e vietnamitas) por ela provocadas, as consequências nefastas de um imperialismo americano que se firmava a cada dia.

No Brasil, durante o Estado Novo, principalmente nos anos de 1944 e 1945, seguido de longos anos de ditadura militar, as manifestações estudantis se revestiram de uma conotação política ampla, formando-se entre os estudantes uma preocupação com os problemas nacionais, principalmente aos que se relacionavam ao autoritarismo político e às desigualdades sociais (Poerner, 2004). Ainda dentro de um contexto político maior, essas lutas se mostravam solidárias com as ações de estudantes de outros países da América Latina, cujos esforços também se dirigiam para combater as ditaduras que se instalaram em seus países, e os resquícios do pesado legado histórico colonial, que se traduzia em uma desigualdade social e, sobretudo, política. Além das condições precárias em que se encontravam as universidades no país – que recebiam um fluxo de alunos cada vez maior e sem uma infraestrutura para abrigá-los, sem um projeto político consistente que respondesse qual função a universidade teria dentro da sociedade brasileira e como ela se comprometeria com a problemática do país – os estudantes universitários eram interpelados (e ainda são) a se posicionar diante dos problemas urbanos que cresciam com o aumento das grandes cidades, das desigualdades educacionais em todos níveis de ensino, principalmente o superior, e da ausência de democracia na política.

No entanto, também prevalecia nos movimentos estudantis de vários lugares (Foracchi, 1965; Griset e Kravetz, 1968) o conflito entre se dedicar às demandas políticas amplas e as demandas propriamente estudantis, ainda que se tivesse o entendimento de que as contradições e problemas que as universidades enfrentavam estavam circunscritos aos problemas do país em sua totalidade, quando não a uma ordem global. No Brasil, paralelas às manifestações contra a ditadura militar, também foram organizadas ações pela defesa da universidade e do ensino público superior de qualidade. As condições precárias das universidades, que não foram equipadas para receber o influxo de estudantes a partir da década de 1960, além da falta de autonomia das universidades em relação às políticas dos governos e a pouca democracia nas tomadas de decisão dentro da universidade, levaram o movimento estudantil a se engajar nas lutas por uma reforma universitária.

Em 1962, os estudantes deflagraram a Greve de Um Terço, uma das maiores greves da história do movimento estudantil brasileiro. A greve foi conduzida pela UNE, que reivindicava, além das reformas de base para transformação da sociedade brasileira, maior democratização na tomadas de decisão da universidade, mediante a exigência de participação dos estudantes – na base de um terço – com direito a voto, nos órgãos universitário de

deliberação (Congregação, Conselho Universitário e conselhos técnicos). A maior parte das quarenta universidades existentes na época decretou greve, que foi acompanhada por grandes manifestações públicas, incluindo a ocupação, pelos estudantes universitários do Rio de Janeiro, do Ministério da Educação (Poerner, 2004).

Uma reforma universitária chegou em 1968, mas despertou uma reação contrária do movimento estudantil, que a viam como insuficiente para dar conta dos problemas universitários de diversas ordens. A situação do ensino superior era precária, de modo geral. Além do aumento cada vez maior do número de matrículas – a maior parte concentrada no setor privado –, as universidades públicas viviam um processo de descentralização e isolamento de suas faculdades nas diversas cidades universitárias criadas nas grandes cidades do país, dificultando a organização política estudantil. Ainda, a formação acadêmica ia, cada vez mais, investindo-se de um sentido técnico, e despidendo-se de outros sentidos (políticos, sociais, humanos) (Fávero, 1995).

Segundo Griset e Kravetz (1968), mesmo engajados em discussões que dizem respeito à política colonizadora dos países europeus no continente africano, principalmente a implicação da França nesse imperialismo, os estudantes da UNEF também se depararam com o conflito de voltar as ações do movimento para enfrentar as dificuldades pelas quais passavam as universidades – falta de créditos estudantis, alojamentos, restaurantes. Os autores (Griset e Kravetz, 1968) pontuam que, diante do conflito, em 1962, a UNEF passou por um processo de reflexão durante um congresso estudantil e os estudantes decidiram que sua gestão deveria voltar-se para a *“ação sindical”* (p. 93), a qual, de acordo com eles, refere-se àquela que visa defender e melhorar as condições de vida estudantil. Essa decisão representava *“um ‘retorno à base’, ‘assunção pelos estudantes dos seus problemas’”* (p. 94). Na opinião dos autores, a consequência da transformação da gestão para atender às demandas da base estudantil foi a burocratização do movimento, dizem eles:

O corolário mais notável é a atuação da UNEF, de puro aparelho: digamos, esquematicamente, uma burocratização. Nesse caso, existe um paradoxo (e torna o fracasso mais retumbante ainda) entre o projeto coerente de uma estratégia sindical, necessariamente ligada à intervenção cotidiana da base, e o fortalecimento burocrático que lhe foi consequente. Também uma e outra atitude referem-se mutuamente a uma mistificação comum: a fascinação diante do fato bruto confundido com a realidade concreta (Griset e Kravetz, 1968, p. 95).

Para Griset e Kravetz (1968), trata-se de uma *“mistificação”*, uma vez que pensam não haver problemas estudantis em si, isolados, mas que esses problemas estão inseridos em um contexto social, nacional e mesmo global maior. Assim, longe de propor uma melhoria do cotidiano da universidade, ou *“adaptação da universidade à economia”* (p. 100), os autores propõem que o movimento estudantil deveria pôr tudo em questão, mostrar que a dificuldade

vivenciada pelos estudantes é um mal social e, como tal, é a sociedade que é preciso mudar; as lutas estudantis precisam superar seu caráter circular (de voltarem-se para os alunos).

Ao dar voz aos nossos entrevistados, traremos uma situação de conflito que observamos em nossa pesquisa de campo entre os estudantes que compunham os CAs/DAs e DCEs. Em face do questionamento de muitos estudantes sobre as formas de ação das entidades estudantis que incluem um debate amplo sobre as questões sociais, algumas entidades buscaram se reorganizar em torno de questões pontuais e que dizem respeito ao cotidiano das universidades. O lema “*O CA ou DCE voltado para os alunos*” era recorrente na fala dos entrevistados e também presente nos cartazes das campanhas eleitorais para a gestão dessas instâncias que estampavam as universidades. Pela fala dos estudantes entrevistados, pareceu-nos que eles convivem com esse conflito referente à direção das ações dos CAs e DCEs, principalmente quando são questionados pelos estudantes quando os grupos se dedicam às questões políticas amplas e se esquecem das necessidades internas. Segundo os jovens entrevistados, quando os alunos se deparam com problemas em suas faculdades (falta de professor, falta de papel higiênico, más condições das instalações físicas, entre outras questões), interpelam os CAs e DCEs com questões do tipo: “o CA se dedica a causas políticas amplas, mas não é capaz de resolver problemas internos de ordem prática”.

Por outro lado, para alguns estudantes entrevistados que não estão inseridos nessas entidades formalizadas, a luta de seus grupos deve também ser a luta contra a tecnocratização da universidade, e contra determinados setores do movimento estudantil, para quem o centro das questões está relacionada às condições de precariedade (material) presentes na universidade, sem considerar que a precariedade universitária faz parte e é produto de uma precariedade social. Aos estudantes que defendem que as ações das entidades estudantis devem se voltar às questões internas, principalmente às de cunho prático, muitos outros estudantes respondem que acreditam que a universidade tem um papel a desempenhar na sociedade mais ampla em termos políticos, como também justificam que os problemas que afetam a universidade, os estudantes e a sociedade teriam uma raiz comum. Dessa forma, muitos criticam as ações de alguns CAs e DCEs que fazem campanhas baseadas em demandas pontuais, como papel higiênico no banheiro ou opção vegetariana para o bandeirão, por exemplo, e argumentam que se trata, nesses casos, da “mediocridade” da luta estudantil e da luta política. Discutimos mais detidamente os conflitos relacionados à direção e sentido da ação do movimento estudantil, com base em nossa pesquisa de campo, nos capítulos 5 e 6.

O conflito sobre qual deveria ser o sentido da ação do movimento estudantil, principalmente daquela parcela organizada em grupos formalizados nas universidades, o qual

se vê presente até hoje, assume outros desdobramentos, responsáveis por provocar uma distância entre os representantes das entidades e a base de estudantes. O distanciamento percebido entre a massa de estudantes e as entidades estudantis pode ser refletido a partir de dois aspectos principais: um é o caráter elitista que os representantes das entidades estudantis assumem aos olhos de muitos estudantes (Estanque, 2008a; Mesquita; 2008-2009); e o outro é a forte partidarização das organizações estudantis (Barbosa, 2002).

A falta de diálogo entre os representantes do movimento estudantil e a base de estudantes tem suas origens em longa data. Foracchi (1965), já na década de 1960, chama atenção para o caráter vanguardista do movimento e sua dificuldade de propor estratégias em termos práticos e em torno de demandas especificamente estudantis. A comunicação ruidosa entre a cúpula e a base, ou mais precisamente, entre o modo como as decisões da cúpula traduziam (ou não) as reivindicações da base de estudantes, tinha suas causas, na interpretação da autora, no fato de as lideranças apelarem para o discurso da “alienação e falta de visão dos universitários”, por um lado, e, por outro, no fato de o “estudante comum” não se sentir representado pela linguagem política do movimento. Na década de 1960, os estudantes, principalmente os universitários, eram tomados por sujeitos históricos que iriam politizar a sociedade brasileira (Mesquita, 2008). A respeito disso, diz Foracchi (1965, p. 247):

Num país como o nosso, o movimento estudantil, e, particularmente, o universitário tem um grande papel histórico a realizar. Representa uma classe de privilegiados que, pela falta de quadro no país, é chamada a uma responsabilidade muito maior que nos países desenvolvidos. O estudante brasileiro, tomando consciência da exploração em que vive seu país e o povo, é chamado ao papel histórico de conscientização das massas populares, papel esse de implicações nitidamente políticas. Sua responsabilidade nesse processo é dupla e não pode ser dividida: a politização das massas populares, no sentido de transformá-la em grupos de pressão junto ao governo (...) e a politização da massa estudantil, com a finalidade preliminar de torná-la ciente dessa tarefa politizadora. *O estudante assume a tutela da massa*⁴³ (Grifos nossos).

A atividade de teorização da cúpula é apontada por Foracchi (1965) como um recurso para que ela se mantenha como cúpula – alheia à massa – e porque não dispõe de condições para investir na ação prática. Segundo a autora, (Foracchi, 1965), a “vanguarda estudantil” possui uma grande dificuldade de arregimentar, por si mesma e com suas próprias forças, a

⁴³ As experiências de politização da classe popular foram levadas a cabo na década de 1960 por organizações estudantis por meio dos Centros Populares de Cultura (CPCs). Na década de 1970, o movimento popular estabeleceu importantes críticas aos objetivos desses centros e às suas prerrogativas elitistas; diz Doimo (1995, p. 77): “*Quanto à reelaboração da cultura popular, proliferaram-se as críticas às experiências dos Centros Populares de Cultura (CPCs) que, levadas a cabo na primeira metade da década de 60 por organizações estudantis e artísticas, pressupunham a possibilidades de levar a razão à sensibilidade tosca da (in)consciência popular. Como parte dessas críticas, realiza-se em fins dos anos 70, um simpósio visando questionar e abrir pistas para uma análise que venha a contribuir efetivamente para a afirmação das classes populares na vida brasileira*”.

massa estudantil, refugiando-se, assim, na teorização política e nas arregimentações partidárias. Prossegue Foracchi (1965, p. 234-235) no argumento:

a cúpula se intelectualiza diante da impossibilidade de atingir formulações práticas, refugia-se nas abstrações, para não perder o caráter de cúpula; afasta-se da massa para manter-se inatingível como cúpula, ciente, porém, de que quando se afasta está evidenciando sua própria fraqueza e quando teoriza é porque não sabe agir.

Evers (1983) também chama atenção para os movimentos alternativos europeus no campo de luta estudantil que pretendiam demarcar um lugar diferente daquele relacionado ao movimento estudantil de 1968. De acordo com Evers (1983), a razão para a demarcação desse distanciamento se deve às limitações do movimento estudantil – *“superintelectualizado, ritualizado e patriarcal”* (p. 29), aos olhos de muitos estudantes. Essas alternativas ao movimento estudantil formalizado serviam de *“canal de trânsito para parcelas da esquerda estudantil não atraídas pelas seitas marxistas dogmáticas, ou desiludidas com ela”* (Evers, 1983, p. 29). Segundo Foracchi (1965), também no Brasil a forte atmosfera intelectualizada e teorizada do movimento em torno das *“cartilhas marxistas”*⁴⁴ e das linguagens tradicionais assimiladas ao meio estudantil dificultou a penetração da massa de estudantes no movimento, contribuindo para uma visão elitista que o movimento estudantil universitário tinha, e ainda tem até hoje, aos olhos de muitos estudantes. É também sobre essa questão que incidem muitas das críticas dos jovens que entrevistamos. Esse era, para Foracchi (1965), um grande nó do movimento estudantil na década de 1960, pois não tinha como tirar um candidato da massa, posto que ela não era considerada *“suficientemente intelectualizada”* (p. 235), e, por outro lado, a cúpula estudantil, a quem supostamente caberia a tarefa de politização, não se entrosava politicamente com a massa. O movimento, não possuindo uma base organizada e estável, não podia prescindir do apoio de grupos exteriores, como os partidos. Esse fato nos conduz ao segundo aspecto responsável pelo afastamento e crítica dos estudantes às entidades estudantis: sua partidarização.

A questão da partidarização de muitas entidades estudantis é vista como um problema para muitos estudantes desde a década de 1960. Ela ainda é bastante enfatizada, nos dias de hoje, por muitas pesquisas sobre o movimento estudantil atual (Barbosa, 2002; Estanque, 2008a, Mesquita, 2003) e também trazida pelos jovens que entrevistamos. Na década de 1960, além da juventude universitária ligada ao movimento estudantil e às correntes partidárias, crescia também tendências ligadas à igreja, como a Juventude Universitária Católica, e aos grupos estudantis chamados *“independentes”*, que, embora não constituíssem um grupo

⁴⁴ Isso referindo-se aos movimentos estudantis vinculados às ideologias de esquerda, pois havia também as correntes vinculadas aos partidos de direita.

organizado, formava uma força nova entre os estudantes; ambas as correntes faziam coro na crítica da partidização presente no movimento estudantil. Foracchi (1965) traz a fala de alguns “estudantes independentes” que enfatiza, de um lado, sua crítica ao movimento estudantil daquela época e, de outro, as pretensões dos “independentes”, que seriam: *“uma manifestação clara do estado atual do movimento estudantil, no qual as polarizações radicais não seriam necessariamente baseadas nos quadros partidários nacionais”* (relato de um “independente”) (Foracchi, 1965, p. 228-229); *“a possibilidade de um engajamento político radical, destituído do compromisso partidário”* (relato de outro “independente”) (Foracchi, 1965, 229). Este grupo revelava uma clara insatisfação de uma parcela de estudante com as entidades estudantis formalizadas, e já acenava para a possibilidade de concretizar uma modalidade de participação pautada na reivindicação da própria condição estudantil, já que, nas visão de muitos estudantes, a pauta do movimento se colava na dos partidos.

A presença de bandeiras partidárias no movimento e suas respectivas lutas ideológicas fez com que as entidades assumissem as diretrizes de determinados partidos, e, muitas vezes, deixando de lado os interesses dos alunos e temas do cotidiano estudantil (Barbosa, 2002). Também percebemos em nossa pesquisa de campo, que, por um lado, muitos estudantes reivindicavam a ação do movimento estudantil “voltada para os alunos e para a universidade”, e, por outro, muitos representantes de CA e DCE percebiam que essa era uma questão que pesava sobre a decisão dos estudantes de apoiarem ou não uma chapa, e investia nesse lema, mesmo que agissem na contramão do que pregavam.

Também os partidos políticos, entre eles os de esquerda, estiveram próximos da juventude como uma fonte importante de renovação de seus quadros, e, para os partidos, o ator juvenil por excelência sempre foi o movimento estudantil (Abramo, 2005). Vale salientar que as relações internas do movimento também são abaladas em virtude das escolhas partidárias. Se, por um lado, os estudantes se mostram insatisfeitos e não-representados pelos seus órgãos representativos, devido à forte presença das bandeiras de partidos, por outro, os representantes de algumas entidades estudantis formalizadas reagem criticamente a entidades nacionais maiores – representadas pela UNE e pela ANEL –, também em razão da denominação partidária (Brandão, 2008).

À questão do alheamento de parte do movimento estudantil frente às preocupações dos estudantes soma-se um outro fator importante, na visão de Mesquita (2008-2009), que é a crescente “despolitização” das entidades, que passam a privilegiar a burocracia em detrimento das discussões, promovendo um hiato ainda maior entre as entidades e os estudantes. A relação um tanto quanto verticalizada das organizações históricas do movimento, sua

burocratização e centralização são fatores que contribuíram para uma adjetivação negativa do movimento estudantil – *“fechado, hierarquizado e permeado por disputas internas”*, conforme descreve Mesquita (2008-2009, p. 61) –, por grande parte dos estudantes. Estanque (2008a), em uma pesquisa com estudantes da Universidade de Coimbra, cujos resultados se aproximam bastante dos encontrados em nossa pesquisa de campo, chega a uma elevada percentagem de respondentes que também considera a Direção Geral da Associação Acadêmica de Coimbra (maior associação estudantil do país) *“um organismo elitista”*, *“distante dos interesses e dos problemas dos estudantes”* e *“uma estrutura centralizada”* (p. 31).

Ainda, é importante levar em consideração que as entidades estudantis são conotadas por muitos estudantes de algumas pesquisas (Castro e Mattos, 2009; Estanque, 2008a), incluindo a nossa, como um meio político para alcançar cargos dirigentes no movimento, ou mesmo no governo. Alguns estudantes que entrevistamos chamaram atenção para a trajetória recorrente de muitos ex-dirigentes de algumas entidades que passaram a ocupar cargos políticos.

Decorrente das críticas mencionadas ao movimento estudantil convencional, muitos estudantes que entrevistamos buscam outros espaços para participar politicamente, a partir de temas e formas de ação diversos. Alguns deles permanecem inseridos no movimento estudantil, mas a partir de outras frentes de luta que não a dos grupos formalizados nas universidades, fazendo inclusive frente a essas entidades e sua forma de ação. Algumas pesquisas (Mische, 1997; Muxel, 1997) enfatizam o enfraquecimento do movimento estudantil, na atualidade, e a escolha dos jovens de agir a partir de outros grupos, outras questões – que não as ligadas à educação propriamente dita – e outras formas de ação. É sobre as lutas estudantis atuais que se debruça o tópico que segue.

3.2 Da identidade de estudante à identificação com um campo político diverso de ações e linguagens

Em decorrência da compreensão da juventude como um período preparatório, marcado fundamentalmente pela formação escolar e universitária, a categoria de estudante sempre foi muito importante na sua simbolização (Abramo, 2005). Foi a partir das ações estudantis que a identidade propriamente juvenil foi reconhecida por muito tempo no campo político. E foi aproximando – e de certa forma até equivalendo – a luta estudantil e juvenil, que Sulamita de

Britto abriu a seção “Os movimentos estudantis”, no IV volume da coleção *Sociologia da Juventude*:

Com os movimentos estudantis poderíamos imaginar ter chegado às formas mais claras e definidas de movimentos *de* jovens, bastante estruturados e dinâmicos para poderem – em certas situações favoráveis – até pôr em questão a ordem política vigente. Assim, seriam nesses movimentos que as tendências atuais para uma “revolução juvenil”, uma “política dos jovens”, uma cultura juvenil se evidenciariam, em particular nos países em via de desenvolvimento, onde poucas outras alternativas existem para canalizar a vitalidade de uma população jovem (Britto, 1968, p. 43).

Com as mudanças que se operaram na sociedade brasileira, principalmente após o período de redemocratização da sociedade e já entrando na década de 1990, alguns autores (Mische, 1997; Rodrigues, 1993) irão chamar atenção para a modificação na atuação do movimento estudantil brasileiro. Diferente da ideia descrita por Foracchi (1965), e abordada acima, sobre a “*transformação do jovem em estudante*” (p. 123) e o sentido político contido no processo de produção da “categoria estudantil” – posta em destaque nas lutas políticas da juventude da década de 1960 –, Mische (1997)⁴⁵, ao analisar as redes e as inserções políticas de jovens brasileiros dos anos 1990, com destaque para movimento “caras pintadas”, propõe ter havido uma mudança na experiência política dos jovens, mostrando mais uma identificação com a “*consciência cidadã*” (p. 134) do que com a condição estudantil. “De estudantes a cidadãos”, é a ideia que Mische (1997) defende em seu artigo, que leva esse nome, ao propor uma mudança da “*identidade participativa forte de ‘estudante’ nos anos 60 à nova identidade, complexa e contraditória, de ‘cidadão’ nos anos 90*” (p. 138). Uma característica desses engajamentos, destacada pela autora, é a subordinação dos discursos políticos dos jovens à “*linguagem mais expansiva e universalizante de ‘cidadania’*” (p. 136). Ela observa que mesmo as lideranças das entidades estudantis se esforçavam em seus discursos para passar uma imagem de “apartidárias” e representantes de vários setores da juventude e não somente do movimento estudantil convencional.

Cabe ressaltar ainda que a “condição de ser estudante”, que assumiu um lugar de destaque na definição da identidade jovem, dada a centralidade do mundo do trabalho para definir as posições dos indivíduos na sociedade – uma vez que identidade do indivíduo esteve muito vinculada ao lugar que este ocupa no sistema produtivo –, passou a ter a contribuição de outros modos de subjetivar-se, propiciados, por exemplo, pelos valores propagados pela cultura do consumo (Castro e Mattos, 2009). Além do sentido profissional, no campo da política propriamente dita, a identidade de estudante, que, conforme Mische (1997),

⁴⁵ O artigo em questão faz parte da tese de doutorado da autora, defendida na *New School*, em Nova York, e bastante utilizado no Brasil como referência para abordar as lutas políticas dos estudantes da década de 1990.

representava para os jovens uma enorme possibilidade de realização de seus projetos políticos, concorre com outros modos de engajamento em um contexto social, cultural e político diverso. Diz a autora (Mische, 1997, p. 143): “*‘ser jovem’ não é mais equivalente a ‘ser estudante’; a identidade juvenil se desloca para fora das universidades, estendendo seu alcance além dos setores médios e abrangendo outras significações, altamente ligadas ao consumo e aos ‘estilos’ culturais*”.

Essa é a mesma ideia contida na tese daqueles que, como Rodrigues (1993), afirmam que o movimento estudantil é coisa do passado. Acreditamos que muitas mudanças realmente tenham operado na luta desse movimento, que nunca, como vimos, tratou-se de algo homogêneo. São essas mudanças processadas no campo da ação estudantil que buscamos entender neste tópico.

Após as intensas mobilizações do movimento estudantil na década de 1960 – tanto no que diz respeito às questões sociais amplas, com a luta pelo fim da ditadura e instauração da democracia, como àquelas relacionadas à educação, contidas nas reivindicações pelas reformas universitárias – o movimento estudantil volta às ruas em 1977, nas mobilizações pela anistia; em 1984, foi a vez das campanhas pelas “diretas já” (Poerner, 2004).

Na década de 1990, com as atividades das entidades estudantis bem desgastadas, principalmente devido às disputas partidárias, os estudantes se engajam nas mobilizações pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, por meio das famosas passeatas conhecidas como “Fora Collor” que aconteceram em vários lugares do Brasil. Sobre essas manifestações, alguns autores chamam atenção para as mudanças tanto na concepção quanto nas formas de luta do movimento estudantil (Araújo, 2009; Mische, 1997; Rodrigues, 1993). Rodrigues (1993) classifica essa retomada do movimento estudantil como “*outra passagem meteórica dos estudantes pela cena política*” (p. 140); o autor termina seu texto da seguinte forma: “*ao final, foi a ‘festa cívica’, e não a existência real de um ‘movimento estudantil’*” (p. 144). Tanto Rodrigues (1993) como Mische (1996) destacam a presença de outros atores que também compuseram a cena dos protestos que sacudiram o país em 1992, não sendo um movimento exclusivo dos estudantes, além da larga convocação pela mídia. Os autores enfatizam também a forte presença de estudantes que não estavam vinculados a nenhuma entidade estudantil ou representando algum partido, mas “exercendo seus direitos amplos de cidadão”. Mische (1997) emprega a cidadania como que acenando para uma identidade mais universalizante e, ao mesmo tempo, para distanciar de algumas identidades específicas como ser de direita ou de esquerda, por exemplo; diz a autora:

Os jovens estavam participando – pelo menos em teoria – não como radicais ou conservadores, socialistas ou liberais, membros de grupos políticos, ou até como “estudantes”, mas como “cidadãos-em-formação”, tentando resgatar a “democracia-em-formação” da herança de corrupção e impunidade pública (Mische, 1997, p. 136).

Sobre as demandas dos estudantes nas manifestações dos “caras pintadas”, Rodrigues (1993) destaca seu caráter pontual – a saída do presidente – não trazendo como bandeira grandes questões sociais; diz o autor:

Em 1992, a política parece não ter imposto dilemas tão cruciais aos estudantes mobilizados e estes tampouco revelaram-se preocupados em lapidar palavras de ordem mais substantivas: em nenhum momento colocou-se em xeque, por exemplo, o neoliberalismo socialmente perverso da gestão Collor. Os estudantes, de modo consensual, simplesmente queriam fora aquele que roubou e mentiu (Rodrigues, 1993, p. 143).

A partir da década de 1990, no que diz respeito à produção acadêmica, Mortada (2009) observa uma mudança de foco nas pesquisas sobre o tema da participação política da juventude, deixando o movimento estudantil de ser o principal referencial da ação política dos jovens, e sendo destacadas novas formas e espaços de engajamento, além de outros temas que não propriamente os ligados à educação, mas às questões raciais, ecológicas, de gênero, culturais, urbanas, etc. Mische (1996, 1997, 2007) também dá ênfase em vários de seus trabalhos ao fato de outros espaços e fóruns de participação ganharem destaque para além das universidades. E mais que isso, Mortada (2009) chama atenção para certa exaltação desses textos em destacar uma ruptura do engajamento político dos jovens na contemporaneidade em relação ao engajamento da geração de 1960 – muito vinculado a luta estudantil –, e em combater a “mistificação” e “peso” que a herança do jovens de 1960 representa para as novas gerações. Como demonstra Mortada (2009), essas pesquisas se esforçam para “*desconstruir a falácia de que, ao engajamento heróico dos anos 60 e 70, sucederam-se levas de militantes não tão corajosos ou dignos do termo*” (p. 376). Para o autor, nessa tentativa de demarcar um “novo” lugar para juventude na campo da política, pode estar a explicação de certo abandono da luta estudantil e da condição de estudante na caracterização das ações dos jovens.

É importante destacar que uma descontinuidade cada vez maior entre a promessa do projeto de ensino e sua capacidade de assegurar aos jovens um papel no mundo público traz consideráveis questionamentos acerca da condição de ser estudante hoje (Castro et al, 2010). Como as chances reais de emprego não estão asseguradas, muitos jovens põem em questão o projeto de educação que lhes é destinado (Castro, 2012).

Outra questão que permeia a produção acadêmica sobre a participação política dos jovens, a partir da década de 1990 (Ibase e Polís, 2005; Novaes, 2012; Sposito, 2000), é o enaltecimento da juventude, como sendo ela própria a categoria política em torno da qual se

conduziriam as ações dos jovens. A “bandeira da juventude”, associada à luta por direitos específicos, com base em diferenças específicas para este segmento, aparece como uma defesa, por parte de vários atores (gestores locais, ONGs, fundações empresariais, organismos de cooperação internacional, núcleos acadêmicos, partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e até o movimento estudantil), para a construção de um campo voltado à juventude separado da infância e adolescência, e muito guiada pelo lema das “políticas públicas”⁴⁶. Algumas dessas demandas produziram uma situação de maior visibilidade para a juventude, inclusive, por meio do apelo para que a juventude fale e “levante sua bandeira” (Castro, 2011; Brasil, 2008)⁴⁷.

Além das mudanças operadas no movimento estudantil e na ação política dos jovens, é preciso levar em consideração que também a sociedade brasileira e as universidades passaram por importantes transformações nas últimas décadas. Como vimos no capítulo anterior, a universidade sofreu uma importante transformação desde a década de 1960, em que passou por uma grande expansão, até a década de 1990. Dentro dessas mudanças, observa-se também um novo perfil do estudantado das universidades: da presença das classes média e média-alta, observa-se uma maior diversificação em termos do perfil socioeconômico (Rodrigues, 1993), ainda que conservem, como também vimos, muitas desigualdades, o que implica que essa diversificação não promoveu a democratização dessa instituição.

Quanto ao contexto social da década de 1990, Sousa (1999) chama atenção em seu livro *Reinvenções da utopia: a militância de jovens nos anos 90*⁴⁸, que, no período de redemocratização da sociedade, os jovens foram testemunhas de um índice altíssimo de

⁴⁶ A partir dessa exaltação da juventude como sujeito de direitos, foram criados, em 2005, no primeiro mandato do governo Lula, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), que se define, segundo Medina, Freitas e Ribas (2012) como um Conselho de políticas públicas que tem por objetivo elaborar, validar, articular e avaliar programas e ações voltados para jovens de 15 a 29 anos; dizem as autoras: “*a política nacional de juventude se funda na afirmação dos jovens como sujeitos de direitos e na institucionalização da política de juventude; na valorização e fortalecimento da participação social dos jovens*” (p. 12). Na mesma ocasião, também foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), que contempla jovens de 18 a 29 anos que não tenham terminado o ensino fundamental. Em seguida, foram realizadas a I e II Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude que aconteceram, respectivamente, em 2008 e 2011. O Tema da II Conferência, realizada em Brasília, foi “Conquistar direitos e desenvolver o Brasil”. Para ter acesso aos documentos das conferências, confira em: www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/copy2_of_documentos (último acesso em 17/12/2013).

⁴⁷ Segundo a Castro (2011), o fato de ter havido um maior destaque para que a juventude fale não significa dizer que ela tenha podido constituir-se “*como sujeito político, ou seja, sujeito capaz de uma fala pública potente para influir no curso e no destino da vida coletiva*” (p. 301) e mesmo perceber qual é a sua demanda, o que o oprime. Assim, para a autora, o jovem, como alvo do discurso do outro – autoridade, pesquisadores, ONGs, entre outros – continua a se submeter como tutelado, invisível e “não-falante” e, portanto, silenciado e traduzido pelo outro. Nesse caso, algumas dessas anúncias estão mais à serviço da cultura dominante do que propriamente da emancipação (política) da juventude.

⁴⁸ O livro referenciado foi parte da tese de doutorado da autora, defendida na Universidade de São Paulo (USP).

desemprego devido à recessão econômica do final dos anos 1980, além de um retorno ao governo civil permeado por crises, em que vestígios de autoritarismo, conservadorismo e corrupção ainda se faziam presentes. Esses fatores são atribuídos, pela autora, como tendo um forte peso no desencanto da juventude com as autoridades públicas, as propostas políticas partidárias e as instituições democráticas da sociedade brasileira, dentre elas as instituições de ensino.

No início dos anos 90, somavam-se, à instabilidade trazida pelos governos anteriores, o descrédito da autoridade pública, que atingira níveis espantosos, e a consequência imediata foi o enfraquecimento dos partidos e das propostas políticas com intenção democrática (Sousa, 1999, p. 52).

A reconfiguração dos espaços de lutas, dadas as transformações econômica, social e política no país a partir dos anos 1980, imprimiu sim mudanças importantes na experiência política juvenil. Nessa conjuntura, novos repertório de ação foram traçados pelos jovens em resposta às questões sociais e também estudantis. As motivações dos jovens surgem de uma necessidade de desenhar outras formas de lutas, mesmo dentro do movimento estudantil, que deem conta de suas demandas (Estanque, 2008a). Para alguns jovens que entrevistamos, que veem a universidade como uma estrutura pouco permeável às questões sociais amplas do presente, e nas entidades estudantis pouca possibilidade para propor um embate político que tensione a ordem instituída na universidade e na sociedade, suas ações de resistência se dão em outros espaços para além da universidade. Esses jovens chamam atenção para linguagens, questões e temas diversos que afetam os jovens – a vida cotidiana, a cultura, a vida comunitária, a relação com os pares, a circulação na cidade, o meio ambiente, a sexualidade, entre muitos outros – que, muitas vezes, não encontram guarida nos espaços formais do movimento estudantil universitário e nem mesmo na universidade. Como pontuam Groppo, Filho e Machado (2008), sobre o perfil de atuação dos universitários atualmente, *“a política formal parece pouco propícia para a expressão das insatisfações desses jovens e para se sonhar em alternativas”* (p. 25). Por outro lado, alguns jovens que participaram da pesquisa de campo e atuam fora das entidades estudantis formalizadas reconhecem a importância de agir dentro da universidade e de propor outros modos de ação e pautas políticas que não são contempladas por uma parte do movimento estudantil. Todos que entrevistamos, apesar das muitas críticas que possuem à universidade, reconhecem sua importância para a sociedade e, por meio de suas ações, vislumbram uma transformação dessa instituição. Após o trabalho de campo, percebemos, ainda que de forma não generalizada, algumas movimentações e esforços de alguns estudantes que procuram um outro sentido para a participação, para o ensino e para

a presença da universidade na sociedade. O tópico seguinte analisa algumas lutas estudantis universitárias na atualidade, principalmente aquelas cujas causas se destinam à educação.

3.3 Uma luta estudantil ainda presente e pela causa da educação

Ao mesmo tempo em que é apontado por algumas pesquisas (Mische, 1997; Rodrigues, 1993) o desaparecimento da importância do estudante com um ator político, observamos, em proporção inversa, a exaltação da importância da educação (Ibase e Pólis, 2005), das escolas (Castro et al, 2010) e das universidades (como verificada em nossa pesquisa de campo) para os jovens. Acreditamos, assim, que uma parcela dos estudantes continua incomodando os adultos e as instituições educacionais, reivindicando a dívida social de uma boa formação e mesmo outras questões sociais.

Para Castro (2011; 2012; Castro e Nascimento, 2013), a causa em torno da educação, presente nas reivindicações de muitos jovens⁴⁹, apresenta-se como uma questão política importante na contemporaneidade. Primeiro, porque a educação se apresenta como uma temática de destaque nos debates públicos, por ela se consolidar, dentro de um projeto de nação, como a responsável por preparar a geração mais nova para a cidadania – embora a educação (principalmente a pública) não tenha tido a atenção de muitos governos em nosso país e tenha sido preterida em relação às agendas nacionais. Segundo, porque a demanda por educação se insere, no cenário contemporâneo, *“no âmbito da politização da transmissão cultural, ou seja, ela representa o prenúncio da politização da relação entre mais novos e mais velhos”* (Castro, 2011, p. 320). A politização contida na demanda por educação a que se refere Castro (2011) se vê presente na medida em que ela não se direciona apenas para a uma reivindicação de um direito (direito a uma matrícula nas instituições de educação), mas tensiona a reprodução geracional, quando a geração mais nova reivindica a dívida simbólica que a geração mais velha tem na transmissão do legado cultural. Terceiro, porque a demanda por educação possibilita a transversalização de uma reivindicação, na medida em que não se trata de demanda apenas dos jovens. Essa questão se mostra relevante, principalmente em nosso cenário nacional, porque se faz visível o apelo social para a produção de uma “identidade juvenil”, isto é, para aparição dos jovens na cena pública como uma identidade social que requer direitos específicos para a juventude. Castro (2011) questiona se as

⁴⁹ Além de suas pesquisas em várias escolas do Rio de Janeiro, Castro (2011; 2012; Castro e Nascimento, 2013) se baseou também nos resultados da I Conferência Nacional da Juventude, realizada em abril de 2008. Nesta Conferência, chama atenção a adesão majoritária dos jovens participantes à temática da educação, que contou como o dobro de apoio em relação à segunda temática mais escolhida referente ao trabalho (Brasil, 2008).

demandas que são vinculadas às “bandeiras da juventude” são oriundas das reivindicações dos próprios jovens ou se instituídas “cima para baixo”. Diz Castro (2011, p. 321):

A demanda pela educação reivindicada hoje pelos jovens se coloca em um cenário completamente distinto. Em primeiro lugar ela traz para o espaço público novos atores que problematizam a extemporaneidade do processo de transmissão geracional: a institucionalidade inadequada que a sustenta, os efeitos pífios que alcança e os objetivos autoritários que traça. *Tudo isso é questionado de ponto de vista daqueles que sofrem o processo e podem falar de si e da sua experiência como estudantes que são, ou que não conseguiram ser.*

Por essas razões abordadas pela pesquisadora Castro (2011), acreditamos que a luta pela educação dos estudantes carrega uma questão política importante que é a potencialidade de “politização da transmissão cultural”. Acrescenta a autora que esse processo atualiza um elemento importante para o campo da política – a *igualdade*. Na medida em que os estudantes questionam o sentido do que é estudado, a instituição em que estuda e suas práticas e os objetivos do projeto educacional da nossa nação, colocam-se como “iguais” nessa discussão. Para a autora (Castro, 2011), ao se colocar como igual, o estudante – cuja posição é marcada pela subordinação nas divisões hierárquicas – *“problematiza a prerrogativa absoluta no processo de transmissão cultural, questionando o seu poder de dispor de cima para baixo o formato do que é importante hoje e do que será amanhã em relação ao mundo que se quer viver e construir”* (p. 322). Pelo o exposto, julgamos importante a investigação da ação política dos estudantes em torno da demanda da educação.

Segundo Robles (2008), *“entrado no século XXI, o movimento estudantil enfrenta novos desafios, entre eles a si mesmo”* (p. 41), na disputa por propostas, iniciativas e formas de lutas dentro do próprio movimento. Porém, muitos estudantes de vários lugares do mundo seguem lutando contra as medidas de muitos governos que se encaminham para a possibilidade de precarização do ensino superior. As políticas de privatização voltadas para a educação têm suas origens em décadas atrás, como bem mostram Goodman e Glazer, (1968), em um texto que poderia perfeitamente remeter à situação atual, muito embora, tenha sido escrito pelos autores na sua versão original em 1965:

Em Berkeley, os estudantes chamaram atenção para o fato de que a universidade da Califórnia se tornou uma “fábrica”, desrespeitando o corpo docente e os alunos, uma fábrica em que se processam licenças profissionais e treinamento dirigido a corporações tecnológicas, e um local para se realizar pesquisas contratadas por entidades externas (Goodman e Glazer, 1968, p. 126).

A *“industrialização da universidade”* foi outro termo também utilizado, na década de 1960, por Grisct e Kravetz, (1968, p. 102) para se referir ao que acontecia com as universidades – processo que só se intensificou ainda mais nos dias atuais. Não há dúvida que, atualmente, a geração de estudantes é o produto de violentas reformas neoliberais que

são destinadas ao campo da educação, submetida a um processo de desqualificação em escala mundial. Com base nisso, dizem Alonso e Crespo (2008): *“um novo movimento estudantil emerge na atualidade, como expressão de um novo sujeito social – o estudante produto das reformas neoliberais”* (p. 70). Para os autores, que classificam os estudantes universitários atuais como *“seres precários em formação”*, uma questão chave para o movimento estudantil atual é: *“fazer frente ao destino comum da precariedade”* (p. 71), que se refere não apenas às condições materiais, mas, sobretudo, à precariedade dos laços coletivos e de um sentido político de projeto universitário. Segundo Cuadra (2008), a perspectiva economicista que conduz os projetos universitários toma os estudantes apenas como força de trabalho:

um *output* do sistema, o produto necessário, em termos de formação profissional e capacidades técnicas, para que nossas empresas se tornem mais eficientes e capacitadas a competir em melhores condições nos mercados internacionais, e para que, em decorrência disso, a economia nacional cresça estável e sadia (Cuadra, 2008, p. 187).

Um traço comum que observamos nas várias ações estudantis ao redor do mundo na atualidade é a luta contra a precarização das condições da vida estudantil e da sociedade, que são cada vez mais submetidas aos imperativos capitalistas: em 1999, estudantes pararam por nove meses as atividades da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) para protestar contra possíveis taxações nessa universidade (Alonso e Crespo, 2008); em 2005 e 2006, vários protestos estudantis sacudiram a Europa contra as reformas no sistema de ensino propostas pelo Plano Bolonha (Robles, 2008)⁵⁰; 2006, vários estudantes chilenos foram às ruas gritar contra a “privatização” da educação em seu país (Ruiz, 2011); em 2007 e 2008, muitos estudantes protestaram no Brasil contra as reformas propostas pelo governo para a educação superior (Bringel, 2009); em 2012, estudantes de Quebec, no Canadá, promoveram uma greve estudantil de grande proporção para protestar contra o aumento dos gastos estudantis com a educação e privatização da educação no país (Catherine e Vaillancourt, 2012). A raiz comum desses processos reside na luta contra a tomada do projeto de educação como “mercadoria”. As mobilizações contra a mercantilização da educação têm reunido um número importante de estudantes, e muitos deles fora das práticas políticas que acontecem nos espaços formais das lutas estudantis das universidades (Robles, 2008).

⁵⁰ O Plano de Reestruturação do Espaço Europeu de Educação Superior – também conhecido como “Plano Bolonha” – teve seu início em 1999, e tinha como objetivo orientar as reformas educacionais a serem promovidas em dezenas de países da União Europeia. Várias manifestações estudantis aconteceram pela Europa para protestar contra o Plano e suas consequências para a educação, entre elas a fragmentação da formação profissional e o indicativo de formação de um promissor “mercado educacional” europeu, ao facilitar a ação de empresas educacionais privadas (Lima, 2009). Segundo Alonso e Crespo (2008), entre 2005 e 2006, estudantes da Itália, Espanha, Dinamarca, França e Grécia organizaram protestos, assembleias, manifestações e ocupações contra a aplicação do Plano Bolonha em seus países e pela defesa de um projeto universitário com um viés político e social e não meramente econômico, e que respeitasse a singularidade de cada país e a tradição de cada universidade.

Sobre o posicionamento dos estudantes em relação ao Plano Bolonha, prevalecem na Europa, conforme Alonso e Crespo (2008), dois grandes setores do movimento estudantil que estão divididos: de um lado, a ESU (*European Student's Union*)⁵¹, que participou no processo de Bolonha como interlocutor válido dos estudantes ante as instituições europeias e “*cujas estratégias negociadora não têm logrado modificar aspectos substanciais do Plano, centrando-se em minimizar as consequências da implementação das diretivas de Bolonha*” (Alonso e Crespo, 2009, p. 72); de outro lado, concentrou-se a “*ala radical do movimento estudantil*” (*idem*), que se opôs ao Plano Bolonha, começando com um processo de auto-organização, iniciado simbolicamente com a *Declaração de Bakaiku*⁵², em março de 2006. Essa Declaração foi pensada, segundo Alonso e Crespo (2008), como uma contradecaração ao movimento estudantil europeu, principalmente à ala que compõe o ESU, e aos ministros de educação envolvidos no processo de Bolonha. A aposta desse movimento que se formou em torno da Declaração é em uma universidade pública, democrática e popular, em um debate amplo sobre o modelo educativo, na efetivação da educação superior como direito, na luta contra a precariedade da universidade, e na “*necessidade de organizar um movimento estudantil europeu de resistência frente ao processo*” (Alonso e Crespo, 2008, p. 72).

Merecem aqui uma análise mais detalhada de dois momentos de mobilização coletiva estudantil que aconteceram nos últimos anos – o primeiro se refere a um ciclo de ocupações de reitorias, por estudantes universitários brasileiros ao longo de 2007 e 2008; e o segundo se refere às manifestações estudantis que aconteceram, em 2006, no Chile, também conhecidas como Revolta dos Pinguins, assim chamada pelo uniforme tradicional preto dos estudantes. Embora as manifestações estudantis no Chile tenham sido encabeçadas pelos estudantes secundaristas – e este trabalho tem como objetivo pensar a ação do estudante universitário –, consideramos que essas manifestações levantam questões importantes para pensar o movimento estudantil em geral na atualidade.

3.3.1 *Manifestações e ocupações dos estudantes universitários brasileiros ao longo de 2007 e 2008*

Para a análise das ocupações e manifestações dos estudantes brasileiros, nos apoiamos principalmente nas publicações eletrônicas produzidas pelo Observatório Social da América

⁵¹ O ESU integra 47 sindicatos de estudantes de 36 países distintos, entre eles se destacam as entidades nacionais estudantis da França, da Itália, do Estado Espanhol, da Inglaterra, da Suíça, e da Áustria (Alonso e Crespo, 2008).

⁵² A declaração foi realizada em Bakaiku, município da Espanha, localizado na região de Navarra.

Latina/CLACSO – Cronología del Conflicto Social/Brasil, do ano de 2007 a 2011. A partir desses documentos, pudemos chegar aos *sites* e *blogs* produzidos por estudantes e entidades estudantis no momento do processo de ocupação⁵³; alguns relatos contidos nesses *sites* e *blogs* também foram objetos de nossa investigação.

Durante o ano de 2007 e 2008, quase trinta universidades públicas de todas as regiões do país estiveram ocupadas por estudantes, que promoveram um protesto de considerável expressão⁵⁴. Esse acontecimento surpreendeu a todos que julgavam haver uma apatia entre os jovens e um arrefecimento das lutas estudantis. Os organizadores do livro *Movimentos juvenis na contemporaneidade* (Groppo, Filho e Machado, 2008) deixam registrado na contracapa dessa coletânea sua surpresa diante das ocupações das reitorias de várias universidades públicas brasileiras em 2007, e a irradiação das ações coletivas dos estudantes para várias partes do país, mostrando seu descontentamento com a educação e com a ação política que prevalece nas universidades. Os autores destacam o fato dessas ações coletivas não terem respondido exclusivamente à convocatória de entidades oficiais representativas dos estudantes.

Araújo (2009) ressalta que as greves e as ocupações estudantis de 2007 e 2008 colocaram o movimento estudantil brasileiro em evidência – muito embora, admite que as ações dos estudantes nas universidades sempre estiveram presentes de uma forma ou de outra, destacando no título de seu artigo que “*o movimento estudantil não é coisa do passado!*” (p. 159). A notícia dessas manifestações também alcançou, com empolgação, o outro lado do oceano, e Estanque (2008b) pontuou no Espaço Virtual da *Revista Crítica de Ciências Sociais* de Portugal uma nota chamando atenção para as manifestações dos estudantes universitários brasileiros, e o reavivamento de “certo espírito da lutas de 1968”, conforme mostramos na introdução: “*a luta dos estudantes e a acção grevista e sindical de funcionários e professores reintroduziu no debate alguns ingredientes que remetem para o espírito do Maio de 68*” (Estanque, 2008b, p. 224).

Essas ocupações se deram em protestos contra alguns problemas específicos⁵⁵ que algumas universidades vinham atravessando, mas o Programa de Apoio a Planos de

⁵³ Veja em Anexo (I) os *links* dessas páginas.

⁵⁴ Veja em Anexo (I) a relação das ocupações das universidades por região.

⁵⁵ O primeiro caso de ocupação aconteceu em março de 2007, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cujas reivindicações estavam relacionadas às demandas internas dessa instituição – melhoria na infraestrutura da universidade e ampliação e reforma da residência universitária. A primeira ocupação da reitoria da UnB também chamou a atenção para as condições da “Casa dos Estudantes”, que no final de março de 2007 passou por um incêndio na ala onde residiam estudantes africanos; a segunda ocupação se deu depois que veio à

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado pelo Governo Federal, em 24 de abril de 2007, apareceu como um catalisador das mobilizações em todo o país.

Em várias universidades, os estudantes se reuniram em plenária para protestar contra o projeto que estava sendo proposto e em defesa da universidade pública. A reforma universitária sempre foi uma bandeira histórica das lutas dos estudantes brasileiros, pois sendo a nossa universidade uma instituição fundada sobre bases autoritárias e elitistas, a democratização da entrada, a crescente tecnização do ensino, e a permeabilidade das universidades para as questões sociais amplas estiveram e estão entre as preocupações de muitos estudantes. Os estudantes que ocuparam as reitorias de suas universidades quiseram expressar que o plano de reestruturação do Governo Federal para a educação superior estava longe de constituir um avanço, mas, ao contrário, poderia representar uma precarização ainda maior do ensino. As diversas diretrizes propostas pelo governo que, sob as justificativas de “melhorar a qualidade” e “atender às novas demandas sociais”, acenavam para a possibilidade de “privatização” do ensino superior, ao permitir o direcionamento de pesquisas científicas e currículos para o atendimento das necessidades do mercado (Gregório, Rodrigues e Mancebo, 2012; Lima, 2009). Além disso, os estudantes chamavam atenção para a excessiva preocupação do plano com números e metas e não com a qualidade do ensino que previa uma ampliação do acesso à universidade sem o correspondente aumento dos investimentos, além de várias propostas de reformulação dos currículos acenarem para o aligeiramento da formação acadêmica (Araújo, 2009).

Os estudantes viam o REUNI como uma medida autoritária, pois a adesão era posta como uma “opção” de cada universidade, mas a liberação de mais verbas estava condicionada à sua aceitação, e os recursos estariam vinculados ao cumprimento de metas estabelecidas

público a denúncia contra os gastos excessivos de dinheiro público, pelo reitor Timothy Mulholland, na manutenção de seu apartamento particular, e pelo vice-reitor, com recursos da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC). Os estudantes aproveitaram o acontecido para chamar atenção da apropriação indevida do espaço público por meio das apoio à pesquisa e as consequências privatizantes sobre o funcionamento das instituições de ensino (Araújo, 2009). O caso que rendeu uma maior cobertura midiática e ficou mais conhecida nas produções acadêmicas – vide dissertação de Almada (2009) – foi a ocupação da USP, iniciada em 3 de maio de 2007. Este fato se deve, segundo Bringel (2009), à extensão e importância dessa universidade no contexto nacional e proximidade dos maiores meios de comunicação do país, mas também à duração da ocupação, que contabilizou um total de cinquenta dias. Em maio de 2007, os estudantes da USP, já em greve em apoio aos funcionários e professores, ocuparam o gabinete da reitoria da universidade para reivindicar a revogação dos decretos do então governador José Serra, que vinculavam a gestão orçamentária da instituição à administração financeira do estado, violando a autonomia administrativa não só da USP como das demais universidades públicas do estado de São Paulo. O protesto se estendeu à Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Franca, Presidente Prudente, Ilha Solteira, Rio Claro, Assis e Araraquara, configurando, assim, um movimento unificado das universidades estaduais paulistas, definida em plenária dos estudantes das referidas instituições, no dia 06 de junho de 2007, na reitoria ocupada da USP (OSAL, 2007-2011).

pelo REUNI. No relatório do primeiro ano do REUNI, realizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior e Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2009), consta que das 54 universidades federais existentes no país ao final de 2007, 53 aderiram ao programa, em duas chamadas, com a observação de que a única universidade que não aderiu – a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005 – *“não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo REUNI”* (p. 4). Ainda é celebrado pelo documento o “sucesso” do programa devido à adesão completa das universidades:

A adesão da totalidade das universidades existentes no ano de criação do Reuni atesta o forte interesse despertado pelo Programa que preconiza, em seu conceito fundador, a ideia da expansão com reestruturação das instituições federais de ensino superior, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública (Brasil, 2009, p. 5).

“A adesão da totalidade das universidades” ao REUNI deve ser relativizada, pois, como abordamos no capítulo anterior, o programa surge em um contexto em que as instituições universitárias se encontram sedentas de recursos e, principalmente, frágeis em termo de luta política por um projeto coletivo. Além disso, em algumas universidades, cujas políticas já se encaminhavam na direção daquilo que o Programa propõe, o REUNI apenas encontra terreno, como foi o caso da UFF analisado por Gregório, Rodrigues e Mancebo (2012) e Lima (2009). Nesse contexto – de falta de recursos e desfacelamento em termos de luta política, em que muitas universidades federais se encontravam –, as críticas são direcionadas ao fato de o Programa ter sido apoiado em muitos Conselhos Universitários sem um debate aprofundado entre a comunidade acadêmica.

Segundo Bringel (2009), que também escreveu nessa época um artigo sobre o movimento estudantil brasileiro, com destaque para as ocupações, alguns estudantes entrevistados por ele entendiam que, pela importância da decisão, a aprovação do REUNI deveria ser submetida a um plebiscito e não ser de responsabilidade do Conselho Universitário, ainda que fosse previsto que os reitores e diretores de cada unidade discutiriam as medidas com o corpo acadêmico anteriormente. Foram várias as questões que serviram de motor para as reivindicações dos estudantes, mas, sobretudo, a escassez de debate sobre um assunto que eles julgavam importante – os rumos da educação superior brasileira –, que envolvesse os diversos atores presentes na universidade. Há ainda estudantes que defendiam que a sociedade, como um todo, deveria ser implicada de alguma forma nas questões que concernem à universidade. E em alguns casos, como vimos no capítulo anterior, sobre como

se deu a adesão ao REUNI na UFF, a ausência de debate e o autoritarismo prevaleceram (Lima, 2009).

Bianchi, Braga e Carneiro (2008) falam das ações dos estudantes nessas mobilizações que, para eles, são uma resposta vigorosa à crise das universidades públicas, cujos sintomas são, principalmente, o distanciamento da universidade da problemática nacional, o funcionamento hierárquico e autoritário das gestões universitárias, e a falta de um projeto educacional democrático que marca a história dessa instituição desde o seu nascimento. Nessas manifestações, muitos estudantes questionaram a estrutura de poder autoritária presente nas universidades, tanto por parte das instâncias de deliberação máxima – era comum a referência aos reitores com destaque para a palavra REI – como de parcela do movimento estudantil, que, segundo o olhar de muitos estudantes, apenas reproduziam as formas autoritárias de participação que prevalecem no Estado e em muitas instituições da sociedade, entre elas a universidade. A denúncia do autoritarismo presente nos processos de tomadas de decisões da universidade encontra-se presente nos textos⁵⁶ dos estudantes da UFF sobre a adesão dessa universidade ao REUNI:

Em decorrência de diversos episódios ocorridos durante a última gestão tem sido mais fácil evidenciar a já gritante contradição da estrutura de poder no interior da UFF, uma vez que a truculência exercida pelas REItorias para aprovarem o REUNI se manifestou também em nossa universidade. Ao serem questionados pelos movimentos organizados que fazem oposição os REItores e sua corte, eles lançaram seus *cães de guarda*, ou seja, a *polícia*, sobre o conjunto do movimento (Eleição para o DCE – UFF 2008. Caderno de tese da anti-chapa 4).

Segue a repressão ao movimento político organizado na UFF... o REitor aprova o REUNI no “Palácio da Justiça Burguesa” com o forte aparato repressor do Estado Burguês, a Polícia Militar! O que já era previsto aconteceu: a REItoria e seus *sequazes*, que não são *bobos*, passaram, sem o menor constrangimento, o rodo em todo o Movimento Social Organizado na UFF e “aprovou” à revelia de toda a Comunidade Acadêmica o REUNI na UFF. No vídeo que foi gravado o ato simbólico de aprovação, o REitor, cinicamente, diz para a câmera que está filmando: “*democracia se faz assim, é o desejo da maioria*”. (...) O REUNI passou, porém a luta continua e temos que nos preparar para o duro confronto que teremos com a gestão fascista de Bobo Salles e sua corja de corruptos roedores! (Fora Salles. O CUV [Conselho Universitário] não nos representa. Pela construção da Assembléia Comunitária na UFF Já!).

Além da oposição ao REUNI, as “velhas” demandas de cada universidade iam compondo as pautas das agendas dos estudantes. Assim, a luta também era por construção de restaurantes universitários; apoio à política de cotas; aumento da verba de assistência estudantil; construção de novas residências estudantis; reforma e ampliação das bibliotecas; contratação de funcionários e professores; democratização dos espaços de tomadas de decisão

⁵⁶ Textos produzidos pelo grupo de um dos estudantes entrevistados e disponibilizado por ele para as autoras.

da universidade, entre muitas outras que já compõem a luta dos estudantes há muito tempo, mas nunca foram atendidas (Araújo, 2009, OSAL, 2007-2011)⁵⁷.

Bringel (2009) destaca dessas manifestações a possibilidade de ruptura e tensionamento das ações estudantis, presente nas disputas das diversas formas de agir e nos vários questionamentos dos coletivos de estudantes organizados nas ocupações: tomar decisões por meio da representação ou da autogestão? Como se organizar (ou não) os grupos? Como dialogar com as instâncias instituídas da universidade, principalmente do movimento estudantil? Como legitimar as decisões coletivas? A quem se referenciar? Quais demandas privilegiar? Como executar a ação?, entre outros. Com base na ideia de um tensionamento das formas de ação, tomamos a renovação dos repertórios de ação política e da instituição de novas formas de mobilização e de outros atores e linguagens, não como uma superação das maneiras convencionais de se inserir na política, mas, antes de tudo, de uma *disputa* entre as diversas formas de agir. Nas ocupações, novos grupos, novas formas de comunicações coexistiam com velhos discursos, grupos instituídos e tentativa de inserção dos partidos.

Chama atenção nessas manifestações a escolha da ocupação das reitorias, que assume um lugar de destaque nos repertórios de ação coletivas dos estudantes, como principal meio de contestar as políticas vigentes, a reforma universitária e de expor as demandas e conflitos dos estudantes (Bringel, 2009). Referindo-se a essas mobilizações, Bianchi, Braga e Carneiro (2008) falam sobre o *ato de ocupar* como sendo uma reapropriação das universidades, tanto por outros sentidos como também por outros atores, como o próprio estudantado; dizem os autores:

A ocupação nas reitorias e universidades é um ato simbólico por meio do qual tem lugar a reapropriação pelo público daqueles espaços que teoricamente são ou deveriam ser públicos. Como tal, a ocupação é uma resignificação do território na qual a sede da autoridade universitária, da tradição acadêmica e da burocracia universitária passa a ser a sede de sua contestação, transgressão e questionamento. O espaço da imobilidade passa, assim, a ser o espaço do movimento. A ocupação é, também, um ato por meio do qual os estudantes interpelam às autoridades universitárias e governamentais colocando em evidência uma agenda

⁵⁷ Em 2008, novas ocupações de reitoria e manifestações se deram, por diferentes razões, mas principalmente envolvendo as escolhas dos reitores, que os estudantes viam como pouco democráticas, como foi o caso da ocupação da Universidade do Oeste do Paraná. Na capital paulista, estudantes fizeram vários protestos, para reivindicar que o reitor, Ulysses Fagundes Neto, renunciasse ao cargo, após ser acusado de usar o cartão corporativo para pagar gastos pessoais em uma viagem à *Disney World*, e, com muito humor e sarcasmo, eles usaram máscaras dos personagens do *Mickey e Minnie Mouse* para realizar suas ações (OSAL, 2007-2011). O clima de mobilização persistia entre os estudantes que seguiram lutando em defesa da universidade pública, exigindo melhorias no ensino, na sua estrutura e verdadeira democracia nas tomadas de decisão das universidades. Esse clima contagiou estudantes de universidades distantes dos grandes centros e da influência dos movimentos estudantis formalizados, como foi o caso da ocupação, em 2009, por estudantes da Universidade do Estado da Bahia, dos *campi* localizados nas cidades de Caetité, Guanambi e Bom Jesus da Lapa, organizados a partir do Movimento Estudantil do Alto Sertão (MEAS). Não sabemos se movimento ainda existe, mas seu *blog* não foi atualizado. Para informações sobre as demandas do movimento, confira em: <http://meas.zip.net/>

política que de outro modo permaneceria na penumbra. Exercendo seu direito à rebelião, os estudantes estão redefinindo os termos da discussão e argumentando, com seus atos, em favor da autonomia universitária e da defesa de uma universidade pública (Bianchi, Braga e Carneiro, 2008, p. 24).

Outra questão sobre as manifestações estudantis contra o REUNI, destacada por Araújo (2009), foi a oposição que se formou declaradamente contra a UNE. Diz a autora que as manifestações tiveram sua importância ao reafirmar e legitimar outras formas de lutas, colocando em xeque a representatividade de algumas entidades de estudantes universitários e da UNE, principalmente. Segundo Araújo (2009), os estudantes não só questionaram a ausência da UNE, mas, sobretudo, a postura contrária que essa entidade assumiu: “*essas manifestações e protestos aconteceram apesar da UNE e contra ela*” (p. 168).

Araújo (2009) aborda em seu artigo as rupturas no movimento estudantil entre a década de 1960 e as mobilizações de 2007 e 2008, com destaque para o papel que a UNE desempenhou no movimento na década de 1960 e a emergência de alternativas de participação e organização, gestadas em oposição à Entidade Nacional, nos dias atuais. Pontua a autora que a função de organização e centralização das lutas estudantis, executada pela UNE, foi sendo cada vez mais questionada por muitos setores do movimento estudantil. As críticas à essa entidade se acentuaram a partir do governo Lula quando ela passou a atuar mais como “parceira” do governo do que como questionadora de muitas das políticas públicas destinadas à educação; por causa disso, muitos estudantes acusam a UNE de “governista”, até mesmo setores de dentro da UNE – a *Oposição de Esquerda da UNE* – comungam da crítica. A posição de apoio explícito da UNE ao REUNI provocou rachas na entidade e despertou muitos protestos de estudantes contra a sua postura de cooperação com o governo nas reformas destinadas à educação superior, principalmente quando estas estavam na mira de muitos questionamentos por parte de vários atores, incluindo parte do movimento estudantil. Diz Araújo (2009, p. 165)

Trata-se, aqui, de partes da *Reforma*, que a UNE, não apenas defendeu, como para a qual se apresentou como co-autora, em especial do projeto de Lei 7.200/06⁵⁸, tendo acompanhado o MEC nas, assim chamadas, *caravanas*, que visitaram algumas universidades, com o intuito de propagandear a *Reforma*, revelando uma estratégia política propositiva e de colaboração com o governo.

Além da proximidade com setores do governo, outras críticas já eram destinadas à UNE há algumas décadas, como o aparelhamento partidário da entidade, seu distanciamento das lutas e das entidades estudantis de base. Tratam-se de críticas ao processo de institucionalização e burocratização da ação política que se estendem a muitos grupos

⁵⁸ Projeto de Lei de Reforma Universitária.

políticos convencionais, conforme verificamos em trabalhos anteriores (Castro, Pérez e Silva, 2009; Silva e Castro, 2013).

3.3.2 *Revolta dos Pinguins: a mobilização estudantil contra o pacto educacional mercantil no Chile*

Começamos denunciando a crise na educação pública e sua mercantilização em nosso país, o endividamento irracional dos estudantes, o papel precário do Estado na educação, a municipalização dos estabelecimentos, o acesso excludente ao ensino superior, a falta de democracia nas instituições e os negócios empresariais em torno das universidades privadas (Camila Dowling, vice-presidente da Federação dos Estudantes da Universidade do Chile, *Le Monde Diplomatique/Brasil*, 2012).

Outras ações dos estudantes que chamaram a atenção da mídia, de ativistas e pesquisadores de vários lugares do mundo foram as manifestações que ocorreram no Chile, em 2006, e que ficaram conhecidas como Revolta dos Pinguins. Essas mobilizações foram organizadas pelos estudantes secundaristas chilenos, e tiveram seu momento de maior intensidade durante os meses de maio e junho desse mesmo ano. Enfatizamos a questão da intensidade durante esses meses, quando o movimento ganhou maior visibilidade, principalmente midiática, pois, como lembra Ruiz (2011) no título de seu artigo, *“Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006”*, não se tratou de um movimento que nasceu naquela época⁵⁹ e também cujas repercussões se estendem para além daquele momento e mesmo para questões que não constituem propriamente as demandas estudantis. Assim, Ruiz (2001) e Cuadra (2008) tomam o movimento estudantil secundário de 2006 no Chile como inscrito em um ciclo mais amplo de mobilização social que vem se desenvolvendo em seu país. Diferentemente do que se possa pensar – que se tratam de ações que irromperam espontaneamente – ambos os autores defendem a ideia de que elas estão conectadas de certa forma não só à luta do próprio movimento estudantil mais amplo, como também se retroalimentam com outras causas chilenas: as lutas urbanas, as lutas dos mineradores, a questão indígena, etc.

⁵⁹ Cuadra (2008) mostra que a década de 1990 foi um momento importante para o movimento estudantil secundarista chileno, que se dedicou à tarefa de reconstruir seus grêmios no interior das escolas, que estiveram submetidos a um férreo controle nos anos da ditadura de Pinochet. Segundo Ruiz (2011), no final de 1999, dirigentes das organizações começaram a discutir o tipo de organização que deveriam ter os estudantes secundários de Santiago. Em 2001, é constituída a *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios* (ACES), que organizaram, nesse mesmo ano, um *“mochilazo”* (Ruiz, 2011, p. 15) durante quatro dias consecutivos. O saldo dessa manifestação foi de 700 estudantes presos pela polícia.

Nos textos que tratam sobre essas manifestações e que utilizamos aqui como parâmetro (Cuadra, 2008; Ruiz, 2011; Zibas, 2008), nos chama atenção o conflito geracional que se deu em torno do movimento. Isso talvez decorra da resposta imediata dada pelo governo de Michele Bachelet, empossado pouco tempo antes do ocorrido, que atribuiu às manifestações “*um caráter de expressão natural de rebeldia da ‘molecada’*” (Cuadra, 2008, p. 185); coisas de “*adolescentes que não sabem o que querem*” (Ruiz, 2011, p. 17); “típico da fase de vida” pela qual estavam passando os jovens (Zibas, 2008), não reconhecendo a legitimidade nas reivindicações dos estudantes, relacionadas à educação no país. Assim, como se tratava de um movimento estudantil encabeçado pelos estudantes secundaristas – “*garotos sem experiência*” (Cuadra, 2008, p. 185), havia nas primeiras respostas dos governos àquelas manifestações não somente um desmerecimento das demandas que os jovens reivindicavam (relacionadas à educação), como dos próprios atores que as protagonizavam (os jovens) e de seus discursos (tidos como rebeldes). Essa forma de compreender o conflito revela, segundo Ruiz (2011) e Cuadra (2008), um conflito geracional estabelecido entre as autoridades e os estudantes secundaristas. Esse conflito foi traduzido na negação da qualidade dos jovens estudantes como “sujeitos políticos” e interlocutores válidos e, consequentemente, na recusa de compreender sua ação coletiva. Ruiz (2011) pontua que as manifestações dos jovens, além de chamarem atenção da população para uma questão importante, também serviram para afirmação de um discurso “alteritário”:

Esta “toma de la palabra” que presenciamos durante las movilizaciones estudiantiles expresó en toda su magnitud aquel proceso de construcción discursiva de “otro” en que la alteridad no queda excluida de los discursos de los antagonistas sino que por el contrario forma parte constituyente del sentido de la experiencia. De otra forma, es en el mismo acto de negación del actor juvenil (estudiantil) por parte de las autoridades políticas educacionales (adultos) en que encuentra sentido por parte de los estudiantes la movilización emprendida y su posterior radicalización, así como en la discursividad estudiantil (expresada en manifestaciones estéticocorporales y lingüísticas) se aloja también la presencia de aquellos “otros” (adultos) sobre quienes vuelcan sus pasiones, sus deseos, sus reivindicaciones (Ruiz, 2011, p. 11).

As diferenças geracionais se transformaram, nesse processo, em alteridades políticas. Nesse e em outros contextos, do jovem – que tem sido objeto do discurso político do outro (o adulto) e servido de “*projeções da alteridade, neste caso, daquele que detém a palavra e imprime na juventude seus vícios renegados, recalques e desejos mais profundos*” (Filho, 2007, p. 163-164) – é retirada a possibilidade de representar a si mesmo nas instituições do mundo adulto, ou de ter fala própria, como lembra Castro (2011). Assim, quando os jovens estudantes aparecem falando por si, como nas manifestações da Revolta dos Pinguins, têm seus discursos, em princípio, desmerecidos. Fato que se contrasta com o que acontece nos dias atuais, em que a bandeira da juventude e a demanda para que ela fale é tão propagandeada em

diversos países. O contraste só não é maior porque, quando analisamos melhor essas demandas, observamos que a juventude é muito mais falada (por ONGs, fundações empresariais; organismos de cooperação internacional, pesquisadores, gestores, partidos políticos, entre outros) do que propriamente é autora de suas falas (Castro, 2011).

Ruiz (2011) considera que, de forma contraditória ao não reconhecimento por parte do governo, um dos ganhos das manifestações no Chile, foi o “*re-conhecimento*” (Ruiz, 2011, p. 12) do ator social “*jovem-estudante*” entre os próprios estudantes e entre a população em geral que apoiou as manifestações em vários bairros distintos da Cidade do Chile e destacados do centro de onde normalmente acontecem as mobilizações. Uma estratégia desenvolvida pela ACES foi expandir o movimento para as zonas periféricas. Essa é outra diferença atribuída a essas manifestações: além delas não terem sido encabeçadas pelo estudante universitário nem pela sua Federação, também não se restringiram aos estudantes secundaristas das escolas emblemáticas; houve uma difusão do movimento para a periferia “*geográfica e simbólica*” (Ruiz, 2011, p. 13).

As pautas, no início das mobilizações, eram pontuais: gratuidade do exame de seleção para universidade, passe escolar gratuito e sem restrições de horário, melhoria da merenda escolar e das instalações sanitárias, em mau estado em muitas escolas. A ampliação do debate nas assembleias estudantis e a adesão de muitos estudantes e também de outros atores, como os estudantes universitários e professores, contribuíram para a ampliação das pautas iniciais, com a inclusão, entre outros pontos: da anulação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE)⁶⁰; revisão da Jornada Escolar Completa (JEC)⁶¹; proibição da obtenção de lucros por parte das escolas privadas subvencionadas⁶² com as matrículas subsidiadas pelo governo;

⁶⁰ A LOCE foi promulgada no último dia do regime militar, e foi a mesma lei que, entre outras coisas, permitiu que a educação pública fosse transferida dos *liceus* sob o controle do governo federal para os municípios (Cuadra, 2008; Zibas, 2008).

⁶¹ Segundo Zibas (2008), a JEC foi introduzida no sistema educacional chileno em 2000, e foi consensualmente considerada um enorme avanço para a qualidade do ensino. Porém, os estudantes entrevistados pela autora alegam que a JEC transformou-se em um pesadelo, porque as escolas não proporcionam atividades diferenciadas (que era a proposta inicial), utilizando o tempo extra para reforçar os conteúdos escolares. Para esses estudantes, a JEC é preenchida por atividades monótonas e desinteressantes. Além disso, eles chamam atenção para a merenda (outra pauta de reivindicação dos estudantes), que, a seu ver, é pouca; e, por isso, muitos alunos chamam a JEC de “*jornada da fome*”. Segundo um líder estudantil, outra questão que envolve a merenda é o fato de ela ser destinada apenas aos alunos comprovadamente pobres, o que acaba estigmatizando aqueles que recebem, e muitos estudantes se recusam a pegar o lanche para não ser taxado de necessitado. Além disso, ressaltava Zibas (2008) que os colégios não possuem infraestrutura para abrigar os estudantes em dois períodos completos, o que torna o longo tempo diário em sala de aula insuportável para os estudantes.

⁶² O avanço da rede privada subvencionada é uma questão importante nas disputas políticas no Chile (Cuadra, 2008). Nos anos 1990, o sistema educacional chileno passou por grandes investidas neoliberais, cujas principais características foram: descentralização da gestão, com a municipalização dos colégios; subvenção pública à demanda tanto na rede municipal quanto na rede privada; e o “*financiamento compartilhado*” (Zibas, 2008, p. 200),

eliminação da possibilidade de seleção de candidatos à matrícula em escolas subvencionadas; estabelecimento com menor número de alunos por classes; que os alunos expulsos da escola por causa de sua participação na Revolta fossem readmitidos; aumento e fortalecimento da rede pública, a qual educa os setores mais pobres do país (Zibas, 2008).

Apesar da heterogeneidade de pautas que foi se somando ao movimento, a bandeira em torno da educação era clara, e se referia principalmente às denúncias da mercantilização que a educação vinha sofrendo no Chile, e ao fato de a segmentação educacional reproduzir a segmentação social. A este respeito, diz Cuadra (2008):

A Rebelião dos Pinguins tem a ver com a dor espiritual pela falta de sentido que a educação formal dá aos jovens. Assim, o fator fundamental que explicaria essa revolução dos jovens estaria na rejeição de um modelo educativo que reflete uma visão do país individualista e fragmentada. A rebelião surge precisamente porque o sistema educativo concebido durante a ditadura ressalta o caráter mercantil da educação (Cuadra, 2008, p. 188).

Por meio desses exemplos contemporâneos de lutas estudantis, percebemos que muitos estudantes de vários lugares do mundo vêm questionando de tantas formas uma série de desigualdades sociais, e muitos falam e agem do seu lugar de estudante. Convidam a universidade (lugar privilegiado, principalmente em países em que ela é destinada a poucos) e demais instituições de ensino a se implicar nas questões da cidade e do país em que ela se encontra⁶³. São muitas as formas que os jovens vêm se engajando e muitas que não sabemos, pois, como vivemos no mundo do apelo à visibilidade, contam, às vezes, as ações que chegam de alguma forma às notícias.

isto é, permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias. Segundo Zibas (2008), com base nas *Estadísticas de la educación*, referentes ao ano de 2005, disponibilizadas pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC), a rede privada subvencionada pelo Estado chileno alcançava 43% do total de matrículas no ensino fundamental e médio. Além disso, ainda era tolerado que as escolas privadas subvencionadas pelo governo fizessem seleção de pretendentes à matrícula.

⁶³ Já no final do ano letivo, o Reitor da UERJ antecipou o recesso de final do ano (marcado para começar no dia 21 de dezembro) e, de forma autoritária, decretou, quase no final da tarde do dia 17/12, que o recesso seria antecipado para aquele mesmo dia a partir das 18h. Tudo indica que a medida foi tomada após estudantes e representantes da “Aldeia Maracanã” iniciarem uma ocupação da instituição para reivindicar a participação de representantes da Aldeia no seminário “Centro de Referência da Cultura dos Povos Indígenas”, que seria realizado no *campus* Maracanã no dia seguinte (18/12). Os estudantes estavam também apoiando os integrantes da Aldeia, que mais uma vez foram removidos pela Polícia Militar. Os índios que viviam na “Aldeia Maracanã”, prédio que fica ao lado da UERJ, reivindicam a legitimidade do uso do espaço. Eles foram desalojados e o prédio foi cedido para um empreendimento da Copa do Mundo de 2014. Eles voltaram a ocupar a Aldeia Maracanã e mais uma vez foram expulsos pela Tropa de Choque da Polícia Militar. Ao conversar com alguns estudantes no momento da ocupação da UERJ, onde sou professora substituta – e também fui pega de surpresa com a medida do Reitor –, eles reponderam que a UERJ não pode se silenciar diante das arbitrariedades de um Estado do qual faz parte, “*arbitrariedades essas que acontecem diante de seus olhos*”, no que se referiram às obras bilionárias do Maracanã, que fica ao lado da universidade, ao desalojamento dos moradores da Favela do Metrô, que fica em frente a UERJ, e agora à tomada da Aldeia Maracanã. Segundo o olhar de outro estudante, este fato deixa muito marcados os problemas de se ter uma universidade “*a serviço do governo, e um governo nefasto*”. Ele se despediu de mim dizendo: “*então feliz ano novo!*”. Não sei se esses votos eram de lamento de um ano letivo que se encerrou com uma ação tão antipolítica ou de um ano que começa com luta, pois eles permaneceram lá para cobrar uma resposta da instituição.

CAPÍTULO 4

Juventude e o campo da política

Como foi dito na introdução, nosso objetivo é trazer o tema da juventude à luz de uma questão que julgamos relevante para pensar o processo de subjetivação dos jovens – a política. A tarefa, nesse sentido, é refletir a política não só como campo de ação dos jovens, mas como ela pode contribuir, por meio de suas práticas e discursos, para a transformação do jovem, ajudando-o na passagem de uma identificação restrita à família para uma identificação coletiva ampla, em que o embate com outros indivíduos que não são seus familiares se faz necessário; ou, como pontuam Castro e Mattos (2009, p. 795), “*como o campo da política pode oferecer dispositivos de subjetivação para os jovens de hoje*”. Ao mesmo tempo, procuramos refletir como a juventude pode ser tomada como parte integrante e importante para a mudança dos processos políticos e não apenas como objeto de reprodução das regras e dos discursos produzidos pelos adultos. Essa tarefa se apresenta como um desafio, posto que o campo da política permaneceu distante da experiência juvenil, como atestam essas autoras (Castro e Mattos, 2009) na abertura de seu texto.

Este capítulo se encaminha na direção de analisar como a juventude vem sendo teorizada e que papéis têm sido destinados a ela na concepção do espaço político (tópico 4.1), e quais sentidos e contribuições os jovens dão e/ou podem dar à política, na contemporaneidade (tópico 4.2).

4.1 A juventude a partir de uma visão desenvolvimentista

O percurso do desenvolvimento humano, e mesmo a aparição de novas fases nesse desenvolvimento, de nenhum modo está pré-determinado exclusivamente pela constituição biológica do indivíduo, mas resulta principalmente de alteração das condições sociais, econômicas, políticas e históricas (Keniston, 2008). O conceito de adolescência e juventude, que até pouco tempo atrás precariamente existia, agora não só é aceito como parte inerente da condição humana, como tem sido amplamente abordado por diversos atores sociais que vêm levantando a “bandeira da juventude”, associada à luta por direitos específicos para este segmento, com base na existência de diferenças específicas⁶⁴ (Castro, 2011).

⁶⁴ Se até o final da década de 1980, o campo da infância e da adolescente ia se constituindo constitucionalmente como prioridade no Brasil – com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 –, a defesa da construção de um campo voltado à juventude separado da infância e adolescência foi se fortalecendo posteriormente, baseada em argumentos que defendiam a existência de diferenças significativas entre essas fases

A concepção de juventude presente na sociologia funcionalista e nas abordagens desenvolvimentistas da psicologia clássica é de uma fase intermediária no ciclo de vida, a qual corresponde a um momento de transição da infância para a maturidade, em que os indivíduos, por meio de um processo de socialização e escolarização, adquirem elementos fundamentais para ascenderem ao mundo adulto e desempenharem plenamente os papéis sociais que lhes foram destinados (Castro, 2001; 2009). A atenção voltada à juventude sempre foi permeada pela preocupação de que a socialização pudesse se cumprir e a continuidade dos modelos sociais instituídos pudesse ser garantida (Abramo, 1997).

A juventude é, por essas abordagens, vista como uma espécie de “*vácuo temporal*” (Augusto, 2008, p. 158), que, diferente de outras fases da vida, “*define-se mais pelo que não é – nem criança nem adulto – do que pelo que efetivamente é e faz*” (*idem*). A categorização social da juventude a partir de sua efemeridade, presente nas abordagens desenvolvimentistas, a desqualifica como um ator social relevante, capaz de desempenhar um papel no mundo público. Do ponto de vista político, a juventude encontra-se, por essas abordagens, em situação de preparação para participar plenamente da vida social ampla e assumir seus papéis de cidadão; retirando-lhe, dessa forma, qualquer possibilidade de realização social no presente, com os conhecimentos e instrumentos que os jovens possuem (Pais, 2005).

Em uma sociedade altamente racionalizada como a nossa, a preparação dos jovens deixou de ser responsabilidade só da família e passou ser função das instituições formais de educação – a escola, que se encontra resguardada do mundo público e separada do resto da sociedade. No ambiente escolar, os jovens convivem com seus coetâneos, que estão submetidos ao mesmo processo de moratória social; restringindo, assim, a possibilidade de uma maior diversificação social (Coleman, 2008). A condição de aprendiz posiciona os jovens, como diz Bourdieu (1983, p. 114), “*socialmente fora do jogo*”. Como consequência, o mundo público não precisa lidar com uma classe de indivíduos – os jovens, que permanecem se preparando para a adultez em espaços resguardados. E, à medida que a sociedade demanda mão de obra qualificada, cada vez mais o tempo de preparo vai aumentando, principalmente para as classes média e média-alta (Monteiro, 2011), e o tempo de sucessão do patrimônio público e dos cargos dos mais velhos para os mais jovens vai se alongando. O momento dessa passagem, principalmente quando os jovens aspiram cedo demais à sucessão, é permeado por lutas geracionais, tanto por razões instrumentais como ideológicas (Bourdieu, 1983). Segundo Bourdieu (1983), os conflitos geracionais são

atenuados (mas nunca evitados) “*durante o tempo em que os velhos conseguem regular o tempo de ascensão dos mais jovens, regular suas carreiras e os cursos, controlar a rapidez de ascensão nas carreiras, frear aqueles que não sabem se frear, os ambiciosos que querem ‘queimar etapas’, que se lançam*” (p. 121).

Como a educação formal, em nossa sociedade, é convencionalmente designada a “preparar” as novas gerações para a esfera do trabalho e para o domínio público, no compromisso educacional reside um importante tensionamento geracional, principalmente quando uma parcela de estudantes incomoda os adultos e as instituições educacionais e políticas, reivindicando a dívida social de uma boa formação e mesmo outras questões que dizem respeito à sociedade (Castro, 2012).

O limite entre idades sempre foi objeto de disputa⁶⁵ nas sociedades, principalmente entre a juventude e a idade adulta, que representa a fronteira da transmissão do poder e dos privilégios entre gerações, conforme abordou Bourdieu (1983). A divisão das etapas da vida trata de uma repartição de poderes. A classificação etária, como são tantas outras classificações – por sexo, por classe, por raça, por região geográfica, entre outras –, produz uma distribuição de lugares em uma determinada ordem, de onde é esperado que cada indivíduo desempenhe os papéis que lhe são determinados. Para Bourdieu (1983), ao relacionar os jovens a uma categoria social dotada de interesses comuns vinculados a uma fase de vida específica, já fica explícita a manipulação. Nesse sentido, vamos na contramão da conclusão deste autor, e pensamos que “juventude não é apenas uma palavra”, mas carrega em si uma série de atribuições e funções dentro de uma ordem social que lhe é determinada⁶⁶.

⁶⁵ Uma disputa que se dá também no campo das disciplinas. Nos textos de muitos autores e pesquisas voltados ao tema da juventude, aparece não só a preocupação em desenvolver a conceituação da noção de juventude, mas também de atribuir quem está autorizado a falar em seu nome e dizer quais demandas e direitos lhes cabem (e, nessa disputa, parece que o menos autorizado é o jovem). León (2005), ao realizar uma divisão da competência de cada área disciplinar, atribui à psicologia a responsabilidade analítica do campo de estudo da adolescência, ao passo que caberia às outras disciplinas das ciências sociais e das humanidades a categoria de juventude, apesar do termo juventude ser também explorado por autores da psicologia (Castro et al, 2010).

⁶⁶ A juventude, inclusive, é uma palavra que, como lembra Castro (2011), vem assumindo, nos dias atuais, destaque no centros das discussões acadêmicas e políticas, e cujos sentidos vem sendo disputados pelas autoridades, ONGs, pesquisadores, fundações internacionais, entre outros atores. O foco do debate se centra na discussão sobre os jovens como sujeitos direitos e na convocação para que a juventude “levante sua bandeira”, expresse sua demanda. Questiona a autora se se trata, de fato, de uma ação que abre caminho para que os jovens se descubram e se subjetivem politicamente, isto é, se constituam como sujeitos capazes de uma fala pública potente para influir no curso da vida coletiva; ou se trata de uma ação que ainda oculta o silenciamento dos jovens, quando pouco permite que eles se expressem de fato e descubram o que querem e o que os oprime. Se prevalece o último caso, longe de ser um sujeito com fala própria, o jovem continua a ser falado e traduzido por um outro (o adulto). Spivak (2010) – em quem Castro (2011) se inspira para se perguntar se “os jovens podem falar?” – também, ao pensar a condição de subalternidade daqueles cujas falas não têm peso algum na esfera pública, argumenta que nenhum ato de resistência pode ocorrer “em nome de” um subalterno. A autora revela o

Para Mannheim (1968), a função (sociológica) da juventude está em se posicionar como “*reserva latente de forças revitalizantes*” (p. 72) para a sociedade. Essa função se atribui, segundo o autor, não ao fato de a juventude ser progressista por índole, mas ao fato de não estar completamente enredada no *status quo* e, por isso, não aceitar como natural a ordem social dada. Ou seja, a juventude possuiria uma maior potencialidade de operar qualquer mudança na ordem social porque, supostamente, chegaria de fora aos conflitos sociais⁶⁷. Observamos, nessa aposta, uma suposição de que haja uma separação radical entre os espaços de preparação – o mundo privado da família e dos espaços educacionais, nos quais os jovens se encontram resguardados – e os espaços onde operam as normas sociais do mundo adulto, uma vez que se presume certa preservação do jovem em relação ao mundo público (adulto). Não parece, no entanto, conter nela a reflexão de que se os jovens não participam dos espaços sociais amplos, podem, simplesmente, uma vez lá não sentirem a ordem de problemas como seus, não se apropriando desse mundo e se recusando a promover qualquer “revitalização das forças sociais”.

Identificar a experiência da juventude com o rechaço definitivo ao sistema, ou com a ideia de “radicalismo” (Ianni, 1968)⁶⁸, ainda que essa tenha sido uma característica vinculada a uma determinada geração, parece ser também um equívoco. Ser jovem não é ser

o problema que há no caso de atores sociais que julgam poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Agir dessa forma, segundo Spivak (2010), é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer um espaço de onde possa realmente falar e ser ouvido.

⁶⁷ Para outras abordagens, no entanto, a juventude é vista como sendo o próprio conflito social, à medida em que é tomada como uma fase de vida difícil e potencialmente delinquente (Abramo, 1997). Nesse caso, a função da juventude é de se resguardar aos lugares institucionais de preparação para se ajustar ao mundo “normal” dos adultos (Groppo, 2000; Islas, 2008). Segundo Sposito (2000), a condição juvenil, como problema social, jamais desapareceu do contexto de preocupações de vários setores da sociedade e da produção acadêmica. Durante os anos 1980 até recentemente, a questão das crianças e adolescentes “*em situação de risco social*” (Ibase e Pólis, 2007, p. 8) tomou conta do cenário social, e gerou uma mobilização em torno da defesa dos direitos desse segmento. Segundo Tommasi (2004), muitas ONGs foram criadas para realizar ações de atendimento direto a crianças e adolescentes em situação de risco social, a fim de “*prevenir as possíveis condutas de risco, ampliando as oportunidades formativas e de uso ‘saúdável’ do tempo livre*” (Tommasi, 2004, p. 2). Na segunda metade dos anos 1990, dentro da discussão sobre a “*juventude como sujeito de direitos – que demanda políticas públicas específicas*” (Novaes, 2012, p. 10) –, e no processo de construção de uma política nacional de juventude, também começam a ser delimitados projetos e programas que se pautam no entendimento da existência de uma vulnerabilidade e exposição aos riscos que marcam a singularidade juvenil, principalmente dos jovens das camadas populares e moradores das periferias de grandes centros urbanos.

⁶⁸ Ianni (1968) restringe suas reflexões às ações dos jovens de classe média. E o comportamento radical ou “inconformado” a que o autor se refere adviria da ação política contrária desses jovens com os interesses de sua classe e de “*uma relação de negatividade com o presente*” (1968, p. 229) e com o sistema de valores que a eles foi deixado. Nesses termos, a ação política inconformada do jovem se estabeleceria justamente no momento de sua rebelação contra a ordem social estabelecida e contra suas divisões de poderes. Seria em uma situação de não conformismo com as condições do jogo político, principalmente com suas regras, que surgiriam novas possibilidades de ação. Para Ianni (1968), o radicalismo da juventude se produz exatamente no momento em que ela descobre que seu “*comportamento é tolhido, prejudicado, e, muitas vezes, deformado institucionalmente*” (p. 238).

naturalmente revolucionário e “*não conduz necessariamente ao ativismo político*” (Keniston, 2008, p. 254). Pode, inclusive, o conflito vivido pelos jovens entre as normas sociais e aquilo que ele quer construir para si tomar a forma de aceitação do *status quo*. Desse modo, não atribuímos à juventude a característica essencial de questionadora da ordem social dada. Até porque para que novas formas de organização social, baseadas menos na aceitação irreflexiva do *status quo* e mais na cooperação e contribuição dos indivíduos, possam se estabelecer, não depende somente de fatores psicológicos de determinados indivíduos, mas também de uma série de condições políticas, sociais, econômicas e internacionais, por exemplo. Além disso, interessa-nos mais pensar como a política pode ser um campo não alheio à vida dos jovens, de modo que possa contribuir para sua trajetória, ao mesmo tempo em que possa ter a contribuição desses indivíduos. Isso só é possível de ser operado na medida em que tomamos a política como negócio também da juventude e não apenas dos adultos.

E o campo da política pode ter uma contribuição muito importante na vida dos jovens, já que é um momento em que eles se inserem em grupos sociais diversos e entram em contato com novos conflitos, que os possibilitam a criar condições reais de negociação com outros indivíduos; experimentam as regras do mundo de forma mais intensa e com maior liberdade; e entram em contato com suas vulnerabilidades, potencialidades e possibilidades (Castro, 2008). Assim como pode ter a contribuição dos jovens. Por ser um momento importante, em que muitas mudanças se processam, alguns questionamentos acerca dos valores familiares e sociais que receberam e a que caminhos percorrer podem ganhar força durante a passagem pela juventude (Keniston, 2008). Alguns jovens podem desafiar as leis, as instituições democráticas e as distribuições dos papéis reservados aos indivíduos na sociedade⁶⁹; podem questionar os espaços, atores e linguagens instituídos convencionalmente para a ação política, e disputar outros sentidos.

4.2 Sentidos e contribuições dos jovens à política na contemporaneidade

⁶⁹ Keniston (2008) identifica a postura de desafiar os valores políticos e as instituições vigentes como pertencendo à fase do desenvolvimento moral que o autor chama de “pós-convencional”. Para outros autores, como Augusto (2008) e Baquero (2001), ela está associada ao nível de capital social e escolar, sendo mais comum, portanto, entre os jovens que possuem certo grau de educação. No raciocínio dos autores citados, a escolaridade é vista como contribuindo para a confrontação da lógica convencional. Diríamos, no entanto, que a educação teria esse papel desde que ela possibilite a ampliação da capacidade crítica dos indivíduos, ao propiciar sua ação, abrigar sua contribuição e sua fala, posto que a escola pode, ao contrário, acenar para a manutenção de um *establishment* devido a sua forte função disciplinadora (Castro et al, 2010; Freire, 2008; Silva, Bacellar e Castro, 2012).

Dentre os mecanismos que operam nas relações intergeracionais, os adultos atribuem à juventude a função de preservar e renovar as instituições e ideias políticas, mas de acordo com o sistema presente de valores e o *status quo*. Espera-se que os jovens desempenhem seus papéis políticos geralmente em conformidade com as crenças e valores instituídos pela cultura dominante, de modo a preservar a conjuntura presente (Ianni, 1968). Nesse sentido, a ação dos jovens está prescrita, antes mesmo de sua realização, dentro de um modelo político específico – em relação às democracias ocidentais, trata-se do modelo representativo e institucional de política⁷⁰. Quando se manifestam contradições importantes entre aquilo que os adultos esperam que os jovens realizem e o que estes podem e querem efetivamente realizar, ou quando os jovens não agem dentro de um enquadramento que se espera – a partir de uma ação que não atrapalhe o trânsito e vida econômica da cidade, por meio de instituições e formas de ação e linguagens consideradas legítimas dentro da política instituída –, deflagra-se paralelamente um processo de desmerecimento e desqualificação das ações dos jovens, apontando sua imaturidade, o seu desconhecimento perante a vida e apelando para a experiência daqueles que viveram mais e sabem mais das coisas do mundo, como pudemos observar nas descrições de Cuadra (2008) e Ruiz (2011) das primeiras respostas governamentais à Revolta dos Pinguins.

No entanto, Krischke (2005, p. 325) nos lembra que “*nem sempre a juventude adere à democracia como os adultos talvez gostariam*”. O afastamento dos jovens dos processos políticos convencionais, atualmente, tem suscitado uma preocupação em relação aos rumos das democracias ocidentais. O livro “Um novo impulso à juventude europeia”, produzido pela União Europeia, em 2001, aborda essa preocupação em relação às estruturas institucionais, ao constatarem, por meio da pesquisa que realizaram, que:

os jovens investem-se menos do que no passado nas estruturas tradicionais da acção política e social (partidos, sindicatos), a sua participação nas consultas democráticas é fraca. As organizações de juventude sofrem igualmente com esta situação e sentem uma necessidade de renovação (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 10).

⁷⁰ Um marco de organização da sociedade moderna é a secularização de suas normas e valores e a atribuição à razão humana, como âmbito privilegiado de produção e reprodução da normatividade, a responsabilidade de organização da vida social (Dumont, 2003; Lechner, 1996). O modelo político vigente no período moderno é o deliberativo, que se baseia na ideia central de que, em uma sociedade democrática, as decisões devem ser tomadas com base em um processo de discussão racional entre cidadãos *iguais-livres-imparciais*; e a participação, por sua vez, deve estar circunscrita a uma série de procedimentos formais, com o objetivo de estabelecer um consenso, do qual decorreria a coesão do corpo social (Mouffe, 2005-2006). O discurso racional, a imparcialidade e o consenso são características norteadoras da forma como o processo político deve ser estabelecido. Desse modo, o significado da política moderna consiste na construção deliberada de uma ordem social cujo representante legítimo é o Estado, com suas instituições, responsáveis por intermediar e negociar os diferentes desejos dos indivíduos, por meio de procedimentos formalizados.

No Brasil, a expectativa era que, com a chegada da democracia aliada ao processo de modernização da sociedade, a juventude aderisse ao sistema democrático, e que os canais convencionais de participação política pudessem ser revitalizados. Porém as análises do cenário político a partir dos anos 1990⁷¹ nos mostram que o engajamento dos jovens não se encaminhava nessa direção (Sousa, 1999). Esses jovens testemunharam crises no retorno ao governo civil, junto com contradições da formalidade democrática ao lado de vestígios de autoritarismo na política, além de problemas acarretados por uma grande desigualdade econômica, social e política que persistia (Mische, 1997).

Observamos por meio de nossa pesquisa e de outras (Beaskoetxea, 2008; Mesquita, 2008; Norris, 2001; Pleyers, 2009; 2010; Ruiz, 2010) que os jovens veem cada vez menos sentido no modelo representativo, na partidarização, no voto ou na ação de alguns grupos políticos formalizados. No que tange ao problema do modelo representativo, presente nas democracias deliberativas, a crítica dos jovens se refere à “sub-representação”, ou à “não-representação” de grupos sociais menos privilegiados. Como atesta Young (2006), a

⁷¹ Na América Latina, as décadas de 1970 e 1980 foram um momento de intensa mobilização, em um contexto marcado pela esperança na transformação social por meio da organização popular. O mapeamento da luta política da década de 1990 no Brasil, realizado por Doimo (1995) e Gohn (1997; 2008) mostra certo arrefecimento do processo mobilizatório, com a desarticulação de muitos movimentos e a absorção de várias lideranças pela institucionalidade política. Segundo essas análises, as palavras “articulação” e “parceria”, ao invés de “contraposição” – muito pregnante nas décadas anteriores, foram dando o tom do diálogo entre Estado e movimento social. Nesse contexto, muitos movimentos se burocratizaram ou se tornaram prestadores de serviços estatais. As novas pautas passaram a girar em torno de reflexões sobre as *políticas públicas*, marcando a incorporação dos movimentos sociais à lógica da ação institucionalizada. Os movimentos sociais passaram a organizar as ações coletivas e a “mobilizar seus ativistas”, a partir de projetos previamente formatados por instâncias governamentais e instituições internacionais. Em relação à organização das demandas dos movimentos sociais, Gohn (2010) chama atenção para o que denominou de “*política da identidade*”, que se refere à assunção dos movimentos a uma identidade construída de cima para baixo. Diz a autora (Gohn, 2010, p. 31): “*não se trata de uma identidade construída na trajetória de um movimento, mas de uma identidade modelada, outorgada, na qual determinados sujeitos são mobilizados para serem incluídos*”. Nesse sentido, não seria o movimento a criar a mobilização por meio de suas demandas dirigidas às autoridades, mas seria ele o resultado de ações estratégicas de governos. A partir dos anos 1990, o apelo às políticas públicas também chega ao centro do debate das mobilizações estudantis, pelo menos daquelas ligadas às entidades institucionalizadas. Segundo Mesquita (2003), a ideia da participação por meio da criação de projetos, a serem desenvolvidos pelo poder público, marca a diferença entre a fase reivindicatória do movimento estudantil de décadas atrás e o caráter propositivo dos anos 1990. A criação dos Conselhos de Juventude, do Acampamento da Juventude do Fórum Social Mundial (o ramo mais propositivo e institucionalizado do movimento antiglobalização) e das secretarias de juventude emergem, nos últimos anos, dentro da demanda de aproximar o tema da juventude ao de políticas públicas (Ibase e Polis, 2007). Mesquita (2003) pontua que no 46º Congresso Nacional da UNE, a temática “políticas públicas de juventude” foi amplamente debatida entre os estudantes. Em trabalhos anteriores (Castro, Pérez e Silva, 2009; Silva, 2009), percebemos que, para muitos jovens, principalmente aqueles que agem em periferias e comunidades das grandes cidades, a luta pela autonomia de seus grupos e por liberdade para sua ação está vinculada à crítica a grupos que são cooptados e que reproduzem em suas práticas o clientelismo que tanto esses jovens censuram. Alguns deles optaram por formar seus próprios grupos, ao se posicionarem criticamente em relação aos modos como ONGs, das quais muitos já participaram, atuam em seus bairros e mantêm diálogo com as esferas governamentais, trabalhando mais como “parceiras” dos governos do que como questionadoras de suas políticas.

desigualdade socioeconômica produz com frequência desigualdade política e exclusão de certos grupos (subalternos) de discussões políticas importantes.

O deslocamento para domínios não-convencionais de participação se faz, geralmente, em resposta à “*incapacidade dos instrumentos institucionais para gerar interesse, confiança e mobilização política*” (Augusto, 2008, p. 174). Atualmente, observamos que há uma significativa diversidade de práticas coletivas entre os jovens, inúmeros agrupamentos de natureza diversa, muitas vezes, efêmera, que buscam instituir “*novas formas de negociação com o mundo das instituições*” (Sposito, 2000, p. 84). Mesmo que de forma fragmentada e precária, algumas ações dos jovens por vias não-convencionais podem levantar elementos antagonistas importantes, quando elas põem em questão a lógica dominante de fazer política – seus códigos, seus atores, suas pautas e modos procedimentais – e propõem outras formas de dar sentido à sua trajetória no mundo público e de participar dele; o que certamente não se trata de uma tarefa fácil.

Contra a política instituída socialmente – que apregoa qual deve ser o espaço da ação política, quem está autorizado a participar dele, e por quais códigos deve se guiar o agir – alguns jovens vislumbram outros sentidos para sua trajetória/posicionamento no mundo público, isto é, para sua “*subjetivação política*” (Castro e Mattos, 2009, p. 796). E contra as formas hegemônicas de viver e participar, que normatizam a sexualidade, o lazer, o trabalho, o tempo, o mundo público e seus atores (Holloway, 2002), uma parcela da juventude disputa outros modos de estar no mundo, de ser no mundo e participar dele.

A atitude política dos jovens em privilegiar meios não-convencionais de participação é traduzida, muitas vezes, como “apolítica”, “desengajada”, “acomodada”. Questionamos até que ponto todo afastamento dos meios convencionais de participação significa necessariamente um *apoliticismo* que comprometeria as instituições políticas. De outro modo, ao analisar as ações que se dão distantes das práticas instituídas de participação, interrogamos se o afastamento dos jovens da política convencional poderia acenar para outros sentidos, atores, espaços e modos de agir no campo político. Como veremos no capítulo 6, nos relatos dos jovens que participaram da nossa pesquisa empírica sobre o sentido de sua participação aparece justamente essa intenção de demarcar um confronto com as normas políticas – seja ela do país, da cidade, ou da universidade –, que prescrevem como, por quem, e se utilizando de quais instrumentos a ação política deve ser concebida. Em termos de seus questionamentos acerca da ação política estudantil dentro da universidade, esse tensionamento se traduz à medida que os jovens questionam: as entidades formalizadas de participação dos estudantes, representadas pelos CAs/DAs e DCEs, que, segundo eles, estão mais em conformidade com

os poderes instituídos na universidade do que propriamente em contraposição a eles; o modelo representativo, como forma de deliberação da política estudantil, que prevalece nessas instâncias, com sua hierarquia e atribuição de cargos e poderes internos; além de sua pauta de reivindicação que se restringe, muitas vezes, às questões acadêmicas e ao cotidiano estudantil, sem levar em consideração uma problemática social maior.

Ainda, compartilhamos das conclusões de Augusto (2008) de que as análises que temem os rumos dos processos políticos quase sempre situam o problema na não adesão dos indivíduos aos seus aparatos institucionais, e raramente suas críticas recaem sobre o próprio funcionamento e organização dos sistemas políticos – com seu excesso de burocracias, sua estrutura hierarquizada elitista e com base em um modelo de representação que os jovens, principalmente os desprovidos material e socialmente, não se sentem representados. Assim procedendo, as críticas dessas análises comumente recaem sobre as transformações da condição juvenil, atribuindo-a características como individualista, egoísta, consumista, desengajada, e não também como sintoma da incapacidade por parte das instituições políticas em integrar as demandas e contribuições dos jovens.

Apoiando-nos em Muxel (1997) e Kovacheka (2005), arriscaríamos dizer que o trânsito de parcela da juventude por outras vias e por agendas políticas não contempladas pelas instituições formais, como uma forma de reagir ao funcionamento da “*máquina política*” (Augusto, 2008, p. 164) e à sua dimensão elitista, pode acenar para uma democratização ainda maior dos processos políticos. As transformações nos repertórios de ação coletiva para além das instituições da modernidade podem indicar uma mudança intergeracional do modo como os jovens experimentam o engajamento político. Parte da juventude, a partir de seus questionamentos aos modelos políticos que foram deixados pelas gerações anteriores, talvez queira reivindicar a legitimidade de decidir o tipo de sociedade que deseja e as ações que fazem sentido para ela.

Enfatizamos o caráter contingencial dessas ações dos jovens que acontecem por vias não-convencionais, ao demarcar que elas “podem” acenar para um confronto com a política instituída, pois, por outro lado, podem também se apresentar como ações que se recortam como eventos isolados, sem que haja uma articulação entre a diversidade de experiências que os jovens realizam e o funcionamento da sociedade como um todo. Podem se tratar de ações fragmentadas que não se articulam em torno de uma ação mais estruturada que confronte uma ordem de valores e as engrenagens sociais amplas a que estamos submetidos, que determina a natureza dos diversos problemas sociais.

As recentes mobilizações que têm acontecido nos últimos anos ao redor do mundo – Espanha com o 15M⁷², Nova York, com *Occupy Wall Street*, México com o # Yo Soy 132⁷³, Brasil, Turquia – têm levantado uma questão para a população em geral e pesquisadores sobre como “nomear” esses acontecimentos, e como posicioná-los dentro de um contexto de luta maior. Bringel (2013a; 2013b), em seus dois artigos sobre os recentes acontecimentos no Brasil, nomeia as mobilizações como “Levante” e sua justificativa se apoia na ideia de que se tratam de uma “*irrupção de atores sociais em alcance coletivo contra os poderes instituídos*” (2013b, p. 51), além da inserção do conflito e da agitação social. A ausência de outros elementos mais estruturais faz com que o autor não nomeie as manifestações como “movimento social”. Para Bringel (2013b), a indignação e o ódio, presentes em várias ações dos manifestantes, sobretudo naquelas que se destinavam a instituir certa “desordem” nas ruas, “*não é um movimento social. É um estado de ânimo. E, como tal, pode ser expresso de diversas maneiras*” (p. 45). E, para o autor, as ações frutos da indignação não são nomeadas movimentos sociais não devido à “desordem” que causam, mas porque não necessariamente se cristalizam em uma ação política estruturada, que seja capaz de subverter uma ordem de valores. O que não significa dizer que, em alguns casos no Brasil, esse processo não esteja acontecendo. Também é importante não limitar as mobilizações contemporâneas à sua face visível (aquilo que acontece nas praças e nas ruas), confluindo para o que Bringel chama de “*miopia do visível*” (2013b, p. 44), quando se limita os sentidos da ação coletiva ao que aparece, às pautas ou agendas que são apresentadas nos jornais e nas mídias.

⁷² Em 15 de maio de 2011, vários acampamentos foram realizados nas praças da Espanha para protestar contra as consequências do capitalismo e para reivindicar outros parâmetros e formas de participação política; estes acontecimentos ficaram conhecidos como “15M”.

⁷³ Em 11 de maio de 2012, o então candidato Enrique Peña Nieto, da *Coalición Compromiso por México*, foi assistir a um fórum sobre cidadania na *Universidad Iberoamericana* e, durante sua apresentação, muitos estudantes gritaram ao fundo do auditório, em protesto contra o candidato. No dia seguinte a essa visita, os jornais relataram “o sucesso” da tal visita, omitindo as acusações e protestos dos estudantes. Frente à “manipulação midiática”, 131 estudantes da *Iberoamericana* emitiram uma resposta à Peña Nieto por meio de um vídeo no portal do *You Tube*, e em poucos dias a *hastag* #131 *alumnosdelalbero* se converteu em um *Trending Topic*, em nível nacional e global, com acesso de milhões de visitas. Em 19 de maio, uma semana depois do ocorrido, a população do México foi convocada pela redes sociais para participar de uma mobilização contra o candidato, e cerca de 200 mil pessoas saíram às ruas de quinze cidades do país. A partir das manifestações, configurou-se a emergência do movimento #YoSoy132 – o nome surge como uma forma de solidarizar-se com os 131 estudantes da *Iberoamericana*. A mobilização provocou a discussão de um conjunto de questões que se estendeu entre algumas universidades, públicas e privadas, do país. No dia 30 maio, os estudantes organizaram uma *Asamblea Nacional Inter-Universitária*, na *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), com a presença de representantes de 74 universidades e organizações civis, que se dividiram em mesas de discussões sobre vários temas, entre eles: espaço público e mídia social; postura e posição política do movimento; eleição e transparência nas campanhas; políticas educativas; violência e repressão aos movimentos sociais; meio ambiente, entre outros (Aguirre, 2013).

Beaskoetxea (2008) considera como aspectos da “*nova cultura participativa*” (p. 33) a inconstância, o esteticismo, a informalização, o voluntarismo, a fragmentação e a heterogeneidade de atores e demandas. Bringel (2013b) observa nas recentes mobilizações um maior protagonismo de indivíduos sem vinculação a grupos organizados, organizações descentradas e repertórios de ação mediáticos e performáticos. Além dessas características, Ruiz (2010) chama atenção para “*a política da visibilidade*” (p. 98) presente no cenário contemporâneo de participação política que, segundo este autor, expressa-se por meio de uma demanda da aparição dos descontentamentos sociais nos espaços públicos (e/ou nas redes sociais) que, muitas vezes, esgota-se nela mesma. Partindo dessa análise, poderíamos dizer que o conflito nas ruas de vários lugares do mundo, por meio de diversas formas de expressividade, incluindo as ações radicais, como as dos *Black Blocks* no Brasil, seguiria também a demanda da visibilidade, da aparição.

Pela via da *performance*, que também se insere na “política da visibilidade”, os jovens se utilizam, nas suas manifestações, de ações inusitadas que envolvem muito humor e criatividade, como os “apitaços”, “panelaços”, “beijaços”, “abraçaços”, “catracaços”, entre outras. Essas iniciativas podem acenar para uma crítica aos conteúdos autoritários, à racionalidade impessoal e aos formalismos das instituições políticas convencionais, que sempre exerceram um intenso controle sobre as iniciativas sociais daqueles desprovidos de poder, e desqualificaram as ações que não seguem os padrões procedimentais da política (Alvarez, Dagnino e Escobar, 2000). A arte e a cultura, por exemplo, são referências significativas para as experiências juvenis (Mesquita, 2008; Sousa, 2002). As manifestações por meio do *hip hop*, do *rap* e do grafite são bastante apreciadas pelos jovens, sobretudo os moradores de periferia, que utilizam essa forma de expressão como resistência à criminalidade e à violência, e também como oposição à cultura dominante (Sousa, 2002). Eles utilizam o produto de sua arte (as letras das músicas, os desenhos, as danças, etc.) para se expressar e denunciar o que vai mal no seu bairro e na sua cidade: “*É com a música que desmascaramos a ditadura disfarçada dos governos que seguem nos matando*”⁷⁴ (OSAL, 2007-2011). Outras iniciativas se esgotam na própria aparição de atos isolados que chamam a atenção para uma questão específica. Nesses casos, questionamos o que estaria em jogo em termos de ação política: se se tratariam apenas de ações para “carnavalizar”, aparecer, ou se contêm algum sentido de disputa das distribuições dos lugares e atores no jogo político.

⁷⁴ Fala de um estudante *rapper* durante uma manifestação, em 2008, no centro do Rio de Janeiro, para lembrar as lutas contra a ditadura militar. O ato ocorreu em memória à morte do estudante secundarista Edson Luis, que foi morto no dia 28 de março de 1968 durante um confronto por policiais militares no restaurante Calabouço. O ato marcava os quarenta anos da morte do estudante (OSAL, 2007-2011).

Das mobilizações sociais na contemporaneidade, gostaríamos de destacar dois aspectos que, para nós, podem acenar para elementos antagonistas importantes da política instituída: um se refere à contraposição encampada pelos jovens aos modelos de desenvolvimento econômico e político vigentes; e outro, com destaque para o caso brasileiro, refere-se à contraposição e ao desencanto dos jovens com setores da esquerda de nosso país, principalmente aos ligados ao governo.

É claro que não há um sentido único entre o conjunto de manifestantes nesses protestos, mesmo em relação a cada país, mas, pelo contrário, prevalece uma *disputa* entre os vários atores, demandas, pautas, interpretações, etc. No Brasil, por exemplo, não há dúvida de que as manifestações foram desencadeadas pela luta organizada pelo Movimento Passe Livre (MPL) de São Paulo contra o aumento da passagem, mas este acabou dividindo a cena com tantos outros grupos, pautas, atores. Segundo Rolnik (2013) a ocupação da cidade passou a ser disputada por diferentes sentidos. Diz a autora:

No decorrer dos protestos, houve uma disputa nos cartazes empunhados pelo conjunto heterogêneo que ocupou as ruas, e uma guerra de interpretações e vozes rebeldes. (...) e fez emergir não uma, mas uma infinidade de agendas mal resolvidas, contradições e paradoxos (Rolnik, 2013, p. 8).

Porém, nas várias manifestações que aconteceram pelo mundo afora, à parte as particularidades dos protestos em cada país – tanto relacionadas à forma com que as mobilizações se encaminharam quanto às suas demandas –, chama atenção o descontentamento dos jovens com a ordem econômica que acirra cada vez mais as desigualdades e, principalmente, com a ordem política que se mostra frágil em conter os avanços das misérias sociais e possibilitar a participação dos indivíduos. Concordamos com Žižek (2013) que particularizar as lutas é correr o risco de perder de vista a equivalência entre as várias opressões mundiais que têm suas raízes em um sistema político, econômico e social excludente e desigual. Para o autor (Žižek, 2013), o que une esses protestos pode ser reduzido à combinação de duas questões:

i) o descontentamento com o capitalismo como sistema (o problema é o sistema capitalista em si, não a sua corrupção em particular); e ii) a consciência de que a forma institucionalizada de democracia multipartidária representativa não é suficiente para combater os excessos capitalistas, ou seja, que a democracia tem de ser reinventada (Žižek, 2013, p. 104).

E é precisamente em direção ao questionamento do sentido da política tal como ela é exercida em nossa sociedade ocidental – a partir dos procedimentos deliberativos –, contido na ação dos jovens, que se dirige o nosso interesse. Nas recentes mobilizações contemporâneas encampadas pelos jovens, afirma Rolnick (2013), que a despeito da heterogeneidade, “*os modelos de desenvolvimento e as formas de fazer política estão em*

questão” (p. 12). Contra o modelo de organização baseado em estruturas verticais e centralizadas, grupos inseridos em movimentos, como a Revolta dos Pinguins, no Chile; 15M, na Espanha; *Occupy Wall Street*, em Nova York, # *Yo Soy 132*, no México e as recentes manifestações no Brasil, propõem formas que privilegiam práticas horizontais de tomadas de decisão, sem personificação de lideranças, nem comando de partidos.

Na “*nova cultura participativa*”, que aborda Beaskoetxea (2008, p. 33), um aspecto destacado é o “*furor anti-institucional*” (*idem*) que prevalece nas ações dos jovens que buscam outro sentido para a participação política. Os jovens demonstram sua insatisfação com com as formas convencionais de organização política, inclusive de certos movimentos sociais que são hierarquizados e/ou ligados ao aparelho estatal e à partido políticos⁷⁵. O “apartidarismo”, princípio que norteia vários grupos e organizações, compõe a luta de vários jovens há muitos anos. Em nossa pesquisa de campo, os jovens também chamam atenção para os problemas do aparelhamento partidário do movimento estudantil e expõem suas críticas aos esgotamentos dos partidos em termos de luta política⁷⁶.

Nas assembleias e ocupações que acompanharam essas manifestações, foi comum a opção dos jovens pela autogestão como princípio organizativo das atividades que eles propuseram, o que funciona também como contraponto às críticas que fazem ao modo como os processos decisórios da política acontecem, principalmente no que dizem respeito à representatividade. Paralela à demanda dos grupos e dos protestos, havia sempre uma denúncia aos procedimentos formais da ação política. Os vários acampamentos que foram realizados durante o “15M” nas praças da Espanha se dirigiam a protestar contra a desigualdade econômica e social, as consequências nefastas do capitalismo e, sobretudo, para

⁷⁵ Em uma assembleia realizada no 25 de junho, no Largo de São Francisco de Paula (onde se situa o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ), para discutir os rumos dos próximos atos que seriam realizados no Rio de Janeiro, avaliar o andamento das manifestações até ali, organizar a metodologia dos encontros e também tirar as pautas para as manifestações posteriores, um episódio marcou a rejeição dos jovens aos grupos vinculados às estruturas partidárias e governamentais. A mesa que coordenou a assembleia era composta por representantes do movimento estudantil de várias universidades, movimentos populares, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Sem Teto, entre outros. Antes que a assembleia começasse, uma estudante pediu para que um integrante da mesa, que também era integrante da UNE, sáisse; disse ela: “*A UNE do PCdoB e do governo não pode participar da plenária em nome da democracia*” (relato retirado do relatório produzido pelas pesquisadoras).

⁷⁶ Nas recentes manifestações no Brasil, a questão do apartidarismo foi ganhando contornos de antipartidarismo, influenciado principalmente pela grande mídia que reforçava cada vez mais a ideia da “corrupção” de partidos e políticos. No clima do antipartidarismo, muitos grupos se viram na obrigação de explicar seus princípios. O grupo de um dos jovens que entrevistamos enviou um informe em seu blog explicando a frase “*não é picuinha, vem sem legenda que essa luta é tua e minha*”, que o movimento vinha defendendo nas manifestações, a escolha pelo suprapartidarismo, como modo de se distanciar dos “*circuitos eleitorais do movimento estudantil*”, reconhecendo a importância dos partidos para a democracia e demonstrando seu apoio aos de esquerda nessas manifestações: “*Nós reconhecemos, legitimamos, apoiamos e construímos junto com todos os partidos de esquerda esta luta pelo transporte público de qualidade e acessível ao povo*”.

reivindicar outros parâmetros e formas de participação política. No site do “Esquerda.Net”, onde encontram-se arquivados vários dossiês sobre os acontecimentos de 2011 na Espanha, o professor da *Universidad Politécnica de Madrid* e ativista social, Manuel Garí, escreveu em um dossiê sobre as ocupações, chamando atenção para a insatisfação da juventude com as estruturas de representação política de seu país:

A palavra-de-ordem “Não, não, não nos representam!” põe em primeiro plano o divórcio existente entre a juventude (e também dum amplo sector social) e as elites políticas institucionais, a famosa “classe política” (que termo mais perturbador!). Os “políticos” – profissionalizados em instituições e partidos – aparecem ante os seus olhos não como quem soluciona por delegação os problemas colectivos mas como agentes ao serviço da banca e dos empresários (Garí, 2011).

“Não me representa” se tornou uma frase também bastante utilizada pelos jovens nas recentes manifestações no Brasil, como crítica aos processos políticos como um todo. O MPL, que tem como referência de organização do movimento as manifestações desencadeadas contra o aumento da passagem durante o mês agosto de 2003 em Salvador, que ficaram conhecidas como *Revolta do Buzu*, relembra que já naquela época os estudantes que pulavam os muros das escolas para bloquear as ruas em diversos bairros da cidade organizavam-se de forma descentralizadas a partir de assembleias realizadas nos próprio bloqueios (MPL/SP, 2013):

A Revolta do Buzu exigia na prática, nas ruas, um afastamento dos modelos hierarquizados; expunha outra maneira, ainda que embrionária, de organização. Ao fugir de qualquer receituário pronto, a revolta deixava em aberto o sentido das mobilizações, tanto no que se refere à organização do transporte quanto à do próprio movimento (MPL/SP, 2013, p. 14).

No documentário sobre a *Revolta do Buzu*⁷⁷, produzido por Carlos Pronzato, fica clara uma grande divergência que se estabeleceu quando as lideranças de entidades estudantis foram chamadas pelos representantes municipais para negociar o fim das manifestações. Essas lideranças julgaram que as condições propostas pelo secretário de transporte representavam um avanço para as lutas estudantis, pois contemplavam as pautas que vinham sendo discutidas no seio do movimento estudantil há muitos anos. Os estudantes que não estavam referenciados aos grêmios e às entidades estudantis questionaram a legitimidade dessas lideranças e das juventudes partidárias para representar aquele movimento, que eles julgavam amplo. Em várias assembleias organizadas livremente, os estudantes optaram pela continuidade das mobilizações, posto que as medidas não beneficiavam o trabalhador pobre, os desempregados, que também estavam apoiando o movimento. Entendemos que a grande questão que se colocava ali não era apenas a demanda em si – a revogação do aumento da

⁷⁷ Para acesso ao documentário *Revolta do Buzu* de Carlos Pronzato, confira em: http://www.youtube.com/watch?v=K4vK_w4_OEQ (último acesso em 05/01/2014).

passagem – mas também a forma como os processos políticos e as negociações deveriam acontecer. Esses estudantes criticavam o fato de algumas lideranças estudantis aparelhadas com grupos partidários se colocarem como representantes de um movimento que estava tentando produzir, a duras penas, um processo de negociação democrático que envolvesse todos os participantes e estendesse a discussão para a sociedade, de modo a não ficar circunscrita ao meio estudantil. Apesar das negociações das entidades estudantis com o poder público quanto ao cessar das mobilizações, o movimento continuou protestando e contou com uma adesão massiva de estudantes de diversas partes da cidade de Salvador.

Assim como foi em Salvador, em 2003; em Florianópolis, em 2004, na *Revolta da Catraca*; nos anos que seguiram em várias cidades do país; e, em 2013, em São Paulo, paralelas às discussões sobre a demanda do MPL – o acesso à cidade como um direito e todas as implicações que isso acarreta – caminhavam as reflexões sobre o processo organizativo do próprio movimento e os processos políticos amplos. Desde que surge⁷⁸, em 2004 em Florianópolis, o movimento tem princípios claros que muito contrastam com o modelo político vigente:

Surge então um movimento social de transportes autônomo, horizontal e apartidário, cujos coletivos locais, federados, não se submetem a qualquer organização central. Sua política é deliberada de baixo, por todos, em espaços que não possuem dirigentes, nem respondem a qualquer instância externa superior (MPL/SP, 2013, p. 15).

Segundo os integrantes do MPL/SP (2013), o movimento que surge no seio das lutas estudantis tenta se constituir de forma autônoma em relação a algumas entidades estudantis, e com base em outros princípios organizativos. A luta do MPL – que em seus primeiros anos era pelo o passe livre estudantil – se amplia para a luta pela apropriação do espaço urbano, principalmente pelos trabalhadores. Nesse contexto, há também uma ampliação do trabalho do MPL, que deixa de se limitar às escolas, para adentrar os bairros e comunidades e fazer

⁷⁸ Muitos jornais anunciam com surpresa a irrupção das recentes mobilizações no país, como a notícia do *El País*, do dia 12 de junho de 2013 que abre a manchete dizendo: “*Brasil, poco acostumbrado a protestar en la calle, esta vez se ha levantado*”. Ou tantas outras que fazem alusão de que “o gigante acordou”, marcando a ideia das manifestações recentes irromperem espontaneamente no cenário social, como se tratasse de uma novidade e não de um processo de lutas, com continuidades e rupturas (Bringel, 2009). Nesse sentido, mostra-se muito interessante o título do artigo do MPL/SP (2013) “Não começou em Salvador e não vai terminar em São Paulo”, para fazer alusão de que, ainda que o marco do movimento seja a *Revolta do Buzu*, que aconteceu em Salvador, em 2003, movimentos anteriores que chamavam atenção para a precarização da vida urbana já abriam caminhos para que eles escrevessem essa história. Doimo (1995) ao descrever a evolução dos “Movimentos Reivindicativos” de 1975 a 1990 (p. 95), fala sobre o Movimento de Transporte Coletivo, que se organizou em várias cidades do país (Londrina (PR), Cubatão (SP), Ipatinga (MG) e Campina Grande (PB). Segundo Rolnick (2013, p. 9): “a ‘fagulha’ das manifestações de junho não surgiu do nada: foram anos de constituição de uma nova geração de movimentos urbanos – o MPL, a resistência urbana, os movimentos sem-teto, os movimentos estudantis – que, entre ‘catracas’, ocupações e manifestações foram se articulando em redes mais amplas” (p. 9). Bringel (2013) também chama atenção para a ideia de uma continuidade dos processos de luta, ao tratar as manifestações no Brasil como sendo compostas por múltiplas organizações e descentradas, “*conquanto não espontâneas*” (Bringel, 2013, p. 45).

alianças com outros movimentos sociais urbanos. Mas, nas suas ações e organização, busca ainda construir outros sentidos para sua participação política:

É assim, na ação direta da população sobre sua vida – e não a portas fechadas, nos conselhos municipais engenhosamente instituídos pelas prefeituras ou em qualquer uma das outras artimanhas institucionais –, que se dá a verdadeira gestão popular (MPL/SP, 2013, p. 16).

O segundo aspecto, que de certa forma está também interligado ao primeiro, diz respeito à crítica que foi levantada a setores da esquerda, o que não se limita ao Brasil e nem à época contemporânea. Desde a década de 1970 os chamados novos movimentos sociais de diversas partes do mundo expuseram suas críticas à “velha esquerda”. Os “novos movimentos sociais” no Brasil, com seu caráter popular, atuantes na luta contra a ditadura e no período de redemocratização, já criticavam a centralização, a hierarquização e as perspectivas de mudança social da “velha esquerda”, defendendo autonomia, a organização horizontal, a política voltada para as questões do cotidiano, representadas pelas carências de sobrevivência imediata, como saúde pública, moradia, transporte coletivo urbano, saneamento básico, entre outras. Nesse período, a luta pela autonomia era marcada, principalmente, pelo desejo de se distanciar da política clientelista do Estado e das representações elitistas, sejam do partido ou das vanguardas, e de se firmar uma democracia de base (Alonso, 2009; Bringel, 2013; Paoli, 1991). No caso do cenário político brasileiro atual, as manifestações trazem denúncias principalmente aos partidos de esquerda que conseguiram alcançar hegemonia nos governos (em diversas esferas – municipal, estadual e federal), e enterraram a pauta da participação popular (Rolnick, 2013). No *blog* do “Movimento Tarifa Zero”, os militantes Marcelo Pomar e Flora Lorena deixam claro seu desencanto com setores da esquerda de nosso país, principalmente aos ligados ao governo, devido ao abandono de uma política popular, com base na qual alguns partidos foram construídos; falam eles que:

os jovens de hoje estão sozinhos, porque a geração de esquerda mais velha está quase integralmente preocupada em defender projetos eleitorais, garantir cargos no estado e fazer as indispensáveis flexões táticas no discurso, isolando essa juventude. (...) Um levante que teve no aumento das tarifas do transporte público seu estopim, mas que na realidade é órfão do abandono das lutas sociais por aqueles partidos que as hegemonizaram nos anos 80 e 90, sobretudo o PT e que agora ajudam a reprimi-la. A culpa é do horizonte tacinho da nossa esquerda que institucionalizou-se. (...) E como há um descolamento evidente da base social – que não para e caminha com suas próprias pautas, confusas ou não –, da direção política que hegemonizou a luta da classe trabalhadora, essa mesma direção política olha assustada para as manifestações, pendulando entre uma posição reacionária alinhada ao discurso da ordem e servindo de marionete à direita, para uma posição de diálogo, ainda que no campo técnico, sem disposição de reconhecer os erros, baixar tarifas, e apresentar propostas ousadas e inovadoras, que visem a democratização do acesso aos direitos e conquistas que se concentram nas cidades⁷⁹.

⁷⁹ *Movimento em disputa* – 17/06/2013 (por Marcelo Pomar e Flora Lorena Branco Muller). Disponível no *site* do *blog* do *Movimento Tarifa Zero*: <http://tarifazero.org/2013/06/17/movimentos-em-disputa/> (acessado em 05/12/2013).

A “Carta aberta do MPL-SP à presidenta Dilma Rousseff” – quando esta se vê compelida a marcar um encontro com representantes de vários movimentos sociais diante da agitação que tomava conta do Brasil – também deixa registrada a surpresa do convite devido à distância do governo (e um governo de esquerda) com as lutas de base:

Ficamos surpresos com o convite para esta reunião. Imaginamos que também esteja surpresa com o que vem acontecendo no país nas últimas semanas. Esse gesto de diálogo que parte do governo federal destoa do tratamento aos movimentos sociais que tem marcado a política desta gestão. Parece que as revoltas que se espalham pelas cidades do Brasil desde o dia seis de junho têm quebrado velhas catracas e aberto novos caminhos. (...) Esperamos que essa reunião marque uma mudança de postura do governo federal que se estenda às outras lutas sociais: aos povos indígenas, que, a exemplo dos Kaiowá-Guarani e dos Munduruku, têm sofrido diversos ataques por parte de latifundiários e do poder público; às comunidades atingidas por remoções; aos sem-teto; aos sem-terra e às mães que tiveram os filhos assassinados pela polícia nas periferias⁸⁰.

É claro que não há um sentido único perseguido pelos manifestantes nesses protestos, mas acreditamos que o questionamento de alguns grupos de jovens ao modelo político hegemônico pode levantar elementos antagonistas importantes no que se refere à política, na medida em que põe em questão o sentido, a institucionalidade e os objetivos do projeto político vigente no Brasil. Os jovens chamam atenção para a “orfandade” que a geração atual experiencia em relação aos projetos políticos – como destacam os militantes Marcelo e Flora –, devido ao abandono da luta social pelas gerações mais velhas que hoje estão no poder. Para além das causas presentes nessas manifestações, o modo de organização e ação política ocupava o centro das preocupações dos jovens. Eles denunciavam as desigualdades políticas e as exclusões estruturais que persistem na sociedade brasileira. Por meio de suas críticas aos modelos políticos vigentes, alguns jovens expuseram o círculo vicioso de reprodução da desigualdade social pela democracia política formal.

Os capítulos que seguem (5 e 6) abordam as discussões suscitadas pela análise da investigação empírica.

⁸⁰ Para acesso à Carta na íntegra, confira em: <http://saopaulo.mpl.org.br/2013/06/24/carta-aberta-do-mpl-sp-a-presidenta/>

CAPÍTULO 5

A ação do estudante por meio das instâncias estudantis universitárias formalizadas de representação e os dilemas dessa participação

Este capítulo se destina à análise da pesquisa de campo realizada na segunda etapa, referente às entrevistas com os estudantes representantes de CAs/DAs e DCEs das universidades públicas do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UNIRIO, UFRRJ, UERJ) e da PUC-Rio. Incluindo CAs/DAs e DCEs, entrevistamos representantes de 64 entidades⁸¹, o que computou um total de 128 estudantes entrevistados.

Para entrar em contato com os representantes dessas instâncias, percorremos diretamente os principais *campi* dessas universidades. Essa etapa da pesquisa de campo foi relativamente longa, pois visitamos muitos *campi* e faculdades que se encontram espalhados pela cidade do Rio de Janeiro, Niterói e Seropédica. Tivemos um conjunto de faculdades bem diversificado em termos de áreas do conhecimento, e também uma heterogeneidade em relação aos estudantes que entrevistamos. No conjunto de entrevistas, há militantes mais antigos e outros nem tanto; militantes que ocupavam cargo de presidência e outros que não ocupavam nenhum cargo específico. Como não agendávamos⁸² previamente uma visita, fazíamos a entrevista com os representantes que estavam nas entidades ou na faculdade no momento. Nem sempre a entrevista aconteceu com o militante mais antigo. Mesmo nesses casos, a experiência se mostrou interessante, pois além de ter a perspectiva de diversos militantes, desde os mais antigos aos mais recentes, muitas vezes, eram os mais novos nos CAs/DAs ou DCEs que davam respostas menos enquadradas e que mostravam certos questionamentos que, para outros, poderiam aparecer, mas sabiam como responder com alguns “chavões específicos”. Quando alguns representantes insistiam, por exemplo, que poderiam existir estudantes de diversos partidos, mas isso se dava sem conflitos para o grupo, geralmente, eram os “sem experiência” que traziam alguns incômodos, como foi o caso de um estudante do CA de Direito da UFF, cuja impressão sobre a suposta harmonia com a diferença partidária era: *“não pode dizer que não tem influência. Se tem alguém ligado ao PSOL, a*

⁸¹ Ver em Anexo (II) a relação dos CAs/DAs e DCEs visitados.

⁸² Uma dificuldade que enfrentamos dizia respeito ao horário de funcionamento dos CAs, DAs e DCEs. Poucas vezes encontramos aqueles que funcionavam em um horário fixo e flexível. Por exemplo, o CA do Instituto de Matemática da UFRJ, que agrega cinco cursos (Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Matemática, Matemática Aplicada, Ciências Atuariais e Estatística) possui um horário fixo – dizia a placa pregada na porta: *“funcionamos todos os dias de 12h às 13h”* – mas não flexível. Em alguns casos, visitamos mais de uma vez algumas entidades que estavam fechadas e/ou que os representantes não se encontravam. Além disso, o funcionamento dessas entidades é também influenciado pelo calendário acadêmico das faculdades. Em época de provas, as sedes tendem a ficar esvaziadas. Em razão dessas variáveis, foi difícil agendar previamente uma visita.

gente não vai dialogar porque somos oposição”. Esse aluno foi logo silenciado por outros membros que insistiam em dizer que os interesses do CA estavam acima das disputas partidárias.

Nessas visitas às universidades, a primeira impressão que tivemos é que essas instâncias são *reconhecidas* como órgãos de representação dos estudantes pela universidade, mas, contraditoriamente, nem sempre *conhecidas* por essa instituição. Isto é, tratam-se de instâncias que a universidade toma como legítimas na representação discente, mas nem sempre tem ciência sobre as práticas e ações dessas entidades e, às vezes, nem sabe onde estão situadas as suas sedes.

Em algumas universidades, foi fácil encontrar as sedes dos CAs/DAs e DCEs, como foi o caso da UERJ, que não só tinha a relação de seus CAs/DAs e DCEs listados no seu *site* como a maioria dessas instâncias possui uma sala relativamente espaçosa. Em outras universidades, esse processo não se deu com muita facilidade. Até conseguir achar a sede ou falar com um representante de um CA/DA, perguntávamos a alguns alunos, íamos até a secretaria ou direção das unidades acadêmicas e, para nossa surpresa, não foram raras as vezes que eles não sabiam informar. Na faculdade de economia da UFF, um estudante a quem foi perguntado se seu curso contaria com um CA ou um DA respondeu: “*acho que tem esse troço aí*”, mas também não tinha a informação de onde ficava a sede. As universidades onde mais se repetiu essa situação de desconhecimento da existência do CA/DA, tanto por parte dos alunos como do corpo de funcionários e professores, foram a UNIRIO e a UFRRJ. Caso emblemático aconteceu na UNIRIO, em que uma secretária da faculdade de história assegurou que naquele curso possuía um CA com uma sede bastante estruturada, posto que era um dos CAs mais antigos e que tinha até uma revista. Na procura pela tal “sede estruturada”, deparamos com uma representante desse CA que ficou surpresa com essa informação que nos foi passada pela secretária e, às gargalhadas, nos informou que o CA sequer tinha uma sala. Em alguns cursos dessa mesma universidade, essa situação do desconhecimento da existência do CA se repetia.

Na UFRRJ, casos parecidos aconteceram. Alguns alunos não tinham informações muito precisas sobre os CAs de seus cursos, tampouco alguns funcionários das secretarias, coordenações e direções. Ao perguntar a um professor do Instituto de Física e Matemática sobre o DCE daquela universidade ou o CA daqueles cursos, tivemos a seguinte resposta: “*isso é coisa de aluno, né? Eu não sei porque eu sou professor aqui*”, ao que ficamos nos perguntando se tratava-se de “coisa só de aluno” mesmo. Mesmo sobre o DCE, que achávamos que tinha maior visibilidade, igualmente as pessoas a quem perguntávamos ou não

sabiam muito bem do que se tratava ou, quando sabiam, não tinham noção de onde ficava a sede. Um estudante da Associação Acadêmica Atlética dessa universidade, que gentilmente nos conduziu até a sede do DCE, ao ser perguntado sobre os CAs e ouvir a explicação sobre os objetivos da pesquisa, respondeu: *“não sei dessas coisas de política não, é melhor você perguntar lá no DCE”*. No DCE, os estudantes não pareciam muito espantados com a informação sobre a dificuldade de encontrar os CAs, nem eles mesmos possuíam uma lista dos CAs existentes e suas localizações, apenas daqueles com quem mantinham contato. Depois soubemos que muitos CAs de fato não possuem sala, principalmente os dos novos cursos, outros não existem mesmo.

Dado esse panorama, não nos espantamos com o fato de que também a UNIRIO e UFRRJ foram as universidades em que encontramos uma quantidade razoável de CAs que estavam fechados, ou algumas salas em situação precária (mais no caso da UNIRIO). No Instituto de Ciências Sociais e Humanas da UFRRJ, os DAs de Direito, Filosofia, Hotelaria, Belas Artes e Relações Internacionais encontram-se reunidos em uma sala pequena para abrigar tantos grupos, e seu espaço é dividido por baias, como em uma empresa. Cada baia, que representava um desses CAs, possuía uma mesa de escritório e um computador. Em uma sala ao lado desta, encontravam-se em condições parecidas, porém um pouco melhores, pois o espaço era um pouco maior, os DAs de Economia Doméstica, História, Administração e Economia. Na UNIRIO, no prédio onde está localizado boa parte dos cursos de ciências humanas, os CAs ficam concentrados no subsolo desse prédio em uma condição precária – o lugar é insalubre e úmido; todos esses CAs estavam fechados. Uma representante do CA de turismo explicou que as salas ficam fechadas porque são pequenas, não têm janela e não dá para reunir os alunos, por isso a sala *“funciona mais como depósito”*. Fomos até a sala dos departamentos e, mais uma vez, não descobrimos nenhuma informação sobre os CAs – suas salas e seus representantes. Fomos informadas de que os estudantes acabam se encontrando em outros lugares, e fazem suas reuniões em salas de aula, quando precisam. Segundo uma representante do CA de História, a promessa é que os CAs ganhem uma sala com as obras que estão acontecendo na universidade por conta do REUNI. Alguns cursos novos se deparam com a dificuldade de estabelecer os seus CAs. Na Faculdade de Educação, houve uma tentativa de formar um, mas, segundo dois ex-representantes, a iniciativa *“não vingou”*. As justificativas, segundo eles, podem ser devido ao fato do curso ser noturno e muitos alunos trabalharem, e também ao grande número de evasão: *“O CA acabou morrendo, mesmo antes de se institucionalizar”*. Na Faculdade de Matemática, os representantes do CA deste curso estão tentando mantê-lo com muito custo. Mencionaram as mesmas justificativas dos

estudantes da Faculdade de Educação: o curso é novo e a evasão é enorme. Além disso, segundo eles, as ciências exatas não têm uma tradição de alunos engajados na militância política.

Às vezes, em meio a essas andanças pelas faculdades, o incômodo que se apresentava se acentuava quando, após explicar os objetivos da pesquisa, as respostas de algumas pessoas vinham se alinhar com aquele ambiente “aparentemente apático”. Na secretaria do Instituto de História da UFRJ, uma funcionária, após ouvir os objetivos da pesquisa, disse: “*que frustrante!*”, como se fosse sem propósito investigar aquele tema – o engajamento estudantil. Alguns alunos, como no CA de Comunicação Social, Cinema e Produção Cultural da UFF perguntaram surpresos: “*pesquisa de doutorado sobre o movimento estudantil?!.*”. Não sabemos ao certo o porquê dessas reações, talvez a descrença na própria política estudantil, ou de que se trate de um tema que tivesse ficado no passado. Mencionamos acima “aparentemente apático”, pois também se percebia naquelas universidades algumas tentativas, ainda que precárias, de pensar a própria universidade, a sociedade, os problemas que nos afetam, o sentido do que é estudado e formas de ação que renovem aquele espaço, tentativas essas que não se esgotam na participação por meio dessas instâncias. A maioria dos alunos com quem conversamos era solícita e mostrava-se curiosa, por exemplo, em saber quantos CAs existiam no total, o que já tínhamos de resultado, e também compartilhavam algumas desilusões e dificuldades em relação à política, de modo geral, na universidade, e aos desgastes que as entidades estudantis sofreram ao longo dos anos. Outros ficavam desconfiados, pois não sabiam, ao certo, onde essa pesquisa seria publicada e de que forma, mas, nesses casos, geralmente no meio da conversa algumas impressões se dissolviam e a entrevista acontecia sem problemas.

Chamou nossa atenção, nessa visita às universidades, a sociabilidade proporcionada pelas salas de muitos CAs, que funcionam como um espaço importante de encontro dos estudantes. Em sua maioria, elas estavam sempre cheias de alunos conversando, comendo, escutando música, descansando, fazendo reunião ou trabalho. São salas que se destacam do restante da universidade por sua estética, com cartazes, frases escritas na parede, pinturas, fotos e objetos diversos: “*O CA dessa faculdade era bem estilizado, com vinis pregados na parede e muitas fotos*” (Diário de Campo: Faculdade de Filosofia/UERJ). No CA de Geografia da UFRJ, uma aluna comentou que naquelas paredes estavam as histórias de muitas turmas que haviam passado por ali, muitos cartazes de movimentos sociais, fotos de autores importantes para eles, como Marx e Bakunin, frases revolucionárias. Na porta do CA do Instituto de Matemática da UFRJ havia um cartaz convidando o aluno a entrar: “*Você pode*

pegar provas passadas, livros, almoçar, conhecer um pouco o curso conversando com os veteranos. É uma sala pequena, porém acolhedora” (grifos nossos). Chamam atenção os CAs da PUC-Rio que ficam concentrados em um lugar chamado “Vila dos Diretórios”. A Vila é constituída por casinhas antigas e também se destaca da estética imponente do prédio principal, conhecido como “Pilotis”. Nenhum CA estava vazio, muitos estudantes estavam por lá batendo papo, ouvindo música, trabalhando: *“A casa está sempre aberta e cheia de alunos”*, comentou um representante do DA de Engenharia. Alguns estudantes apontam a importância da Vila como um lugar de experimentação: *“a Vila é um refúgio! Um lugar onde não tem seus pais, você pode ficar doido aqui”* (Relações Internacionais). Mais de um aluno utilizou a palavra “refúgio” para se referir a esse espaço, como também o relaciona a um lugar para discutir sobre diversos assuntos, como aparece no comentário de um estudante de Comunicação Social: *“a Vila é o refúgio dos alunos, lugar para trocar ideias, relaxar, descontraír”*.

Britto (1968) chama atenção para a transformação do espaço universitário brasileiro, que vivia, a partir da década de 1960, um processo de descentralização e isolamento de suas faculdades nas diversas cidades universitárias criadas nas grandes cidades do país, tornando o ambiente universitário pouco acolhedor, e dificultando a organização política estudantil; diz a autora (Britto, 1968, p. 44) que *“o tempo flutuante em que se diluem as existências estudantis; a falta de contatos numa ‘vida’ universitária que não é senão uma coexistência”* contribuem para corrosão dos laços coletivos. A partir do que Britto (1968) pontua e do que observamos das condições do ambiente universitário, consideramos que a sociabilidade e o encontro promovidos pelos espaços do CA/DA e DCE cumprem um função importante.

Essas foram algumas impressões gerais da visita às universidades que consideramos parte importante da pesquisa de campo, pois elas sinalizam e se alinham com as questões extraídas da análise do conjunto de respostas dos estudantes.

As perguntas direcionadas aos membros dos CAs/DAs e DCEs tinham como objetivo investigar como a militância vem se dando nesses espaços de participação e a partir de quais reivindicações; o que surge como demanda e impõe objetivamente como resultado da ação dos estudantes que compõem essas entidades – tanto em relação às demandas da universidade e estudantis quanto do contexto social amplo; como conjugam os problemas vivenciados dentro da universidade e no campo da educação com problemas da sociedade como um todo; qual sentido esses jovens atribuem à universidade; como (e se) mantêm diálogo com alguma instância coletiva da universidade e/ou da sociedade; com que frequência se reúnem; como

funciona a gestão do grupo; como mantêm contato com os estudantes que não são integrantes das entidades; e que tipo de ação realizam.

A partir da análise dessa etapa do trabalho empírico, algumas questões foram suscitadas sobre a ação estudantil universitária realizada por meio dessas entidades. Destacamos, no capítulo, alguns eixos analíticos extraídos do conjunto de respostas dos estudantes que se referem: à relação do estudante com o coletivo e à questão da representação (tópico 5.1); ao direcionamento da ação do CA e ao dilema apresentado aos estudantes sobre para onde voltar a ação – para a causa do estudante e para questões internas e/ou se ocupar com questões sociais amplas (tópico 5.2); e à dinâmica e organização dos coletivos (tópico 5.3).

5.1 O dilema da representação

A partir das perguntas sobre se a entidade estudantil CA/DA e DCE mantinha diálogo com algum coletivo ou instância da universidade ou da sociedade, pretendíamos rastrear se a ação dos estudantes, por meio de suas entidades, encaminhava-se no sentido de conjugar suas demandas com um sentido mais amplo, seja relacionado à educação e às questões relativas à universidade ou aos problemas sociais. Pretendíamos investigar se esses coletivos de estudantes se encaminham para um sentido plural da ação, a partir da correlação de forças com outros grupos (da universidade ou da sociedade), de maneira a compor uma luta ampla de disputa política. A correlação de forças com outros grupos, de modo a produzir uma equivalência entre diversas causas e posicioná-las dentro de um contexto social maior, é uma questão importante em termos políticos. Mas também trata-se de uma tarefa difícil, conforme abordam os estudantes em suas respostas.

Uma das maiores dificuldades em torno da correlação de forças com outros grupos ou coletivos abordada pelos estudantes se refere ao fato de os coletivos CAs/DAs e DCEs se reportarem a um conjunto heterogêneo, que varia desde estudantes militantes e não-militantes, partidários e não-partidários, engajados e não engajados, entre outras diferenças. Nesse caso, o conflito vivenciado e abordado pelos estudantes remete à questão da representação, da dimensão indivíduo-coletivo.

Sobre o diálogo que os CAs mantêm com os coletivos ou instâncias fora e dentro da universidade, percebemos, nas entrevistas, que essa era uma questão bastante delicada. Muitas vezes, os estudantes acabavam dando respostas que indicavam que essa relação se dá por iniciativas individuais e não por parte do coletivo: *“isso é tudo uma iniciativa individual; as*

“pessoas têm suas experiências por fora e trazem pra cá. Não há nada homogêneo” (DA Geografia/UFF); *“o pessoal [movimentos sociais e coletivos estudantis] vem aqui, expõe as ideias deles, distribui panfletos. Quem se interessa vai atrás”* (Geologia/UFRJ); *“vai de pessoa pra pessoa. Tem gente de vários partidos aqui, mas tem gente que não”* (Educação/UFRJ); *“a gente, como CA, não, mas como indivíduos a gente constrói a UNE, a oposição de esquerda da UNE, mas também tem gente que compõe a majoritária”* (Ciências Sociais/UERJ).

Às vezes, são enfáticos em dizer que o vínculo com os grupos, coletivos ou movimentos é formado pelos estudantes que compõem o CA – e de fato vários participam de vários movimentos –, mas que o CA, enquanto grupo, não toma nenhum posicionamento; e muitos afirmam que talvez essa deva ser a postura do CA, a de não se envolver mesmo com questões “externas” ou interesses que não digam respeito especificamente às questões dos alunos e do curso ao que o CA está referenciado.

Alguns estudantes falam que o CA é um espaço em que as pessoas se encontram e discutem sobre várias questões, incluindo a participação de seus membros em alguns movimentos sociais ou envolvimento político, mas nem sempre o CA toma um posicionamento em relação às questões levantadas e discutidas. *“Não há coletivo organizado, cada um se movimenta de forma autônoma”*; *“as discussões são muito individuais”*, dizem os estudantes de Filosofia da UFF sobre o envolvimento do CA com outros grupos e movimentos de dentro e fora da universidade. Outro estudante dessa faculdade conclui que os alunos têm suas opiniões, seus posicionamentos, e nem acha necessário ter que chegar a um posicionamento que seja do coletivo. A justificativa do estudante continha certa defesa da heterogeneidade e das diferenças entre os posicionamentos dos indivíduos, da não rigidez nos processos organizativos, e da abertura para pertencas múltiplas.

A dificuldade envolvida nas tomadas de decisão coletivas é trazida por uma estudante da faculdade de Geografia da UFRJ, que a partir da reflexão sobre a heterogeneidade presente no seu curso, questiona: *“nem sei se esse coletivo [CA] deveria existir mesmo”*. Sua justificativa estava apoiada na reflexão de que “uma vontade coletiva” pode, por outro lado, não significar nada, ou pode ser tão nefasta quanto deixar que cada indivíduo escolha o melhor caminho e tome a decisão que melhor lhe convier. Como exemplo, ela citou o movimento que se configurou entre os estudantes na última greve das universidades federais que, ao seu ver, foi um movimento espontâneo, sem comando de grupos organizados, mesmo que esses grupos também estivessem presentes. Ela relatou um episódio de uma assembleia que aconteceu no Fundão, um dos *campus* da UFRJ, em que os estudantes estiveram

presentes: *“havia uma mar de estudantes que há muito não se via”*. Também segundo essa estudante, muitos alunos tinham receio de participar do movimento estudantil pelo desgaste que esse movimento sofreu nos últimos anos, principalmente devido às disputas partidárias, mas estavam ali para pensar os rumos da greve e da universidade e para discutir sobre diversos assuntos. Sua avaliação sobre o esvaziamento da participação estudantil na greve se deve à apropriação de um movimento amplo por alguns grupos que quiseram tomar a frente da representação de uma massa heterogênea de estudantes, que não era orgânica e talvez nem devesse ser, na opinião dessa estudante: *“não somos orgânicos. Se colocar como representante acho que é muito superficial”*. A greve, segundo ela e muitos estudantes com quem conversamos, foi mais uma vez um divisor de águas entre parcela do movimento estudantil convencional e os estudantes que não o compõem. Porque se fez presente, nos espaços de disputas, como nas assembleias, a tentativa de cooptação do movimento geral de greve por setores do movimento estudantil, aos quais muitos jovens possuem questionamentos. Acrescenta essa estudante que alguns grupos do próprio movimento estudantil quiseram dar um direcionamento único àquelas mobilizações, sem considerar uma diversidade de interesses.

Nas explicações dos estudantes também continham a justificativa de que não pode o CA, enquanto instituição, se posicionar em relação a algum grupo específico, posto que é uma instância representativa – representam o conjunto de alunos de determinado curso, e estes poderiam não se sentirem ligados a tal grupo ou nem terem interesses propriamente políticos. Diante desse conflito, quando a saída não era pela separação entre as escolhas e interesses dos indivíduos e aquilo que era interesse do grupo (que nem sempre ficava claro qual era), outra saída apontada por muitos estudantes era tentar equivaler o coletivo a algo que tudo abarca, e que pudesse, assim, contemplar todas as diferenças. E, nesse movimento, eles se referiam ao CA/DA ou DCE como congregando várias bandeiras (às vezes, até opostas) das lutas dos sujeitos que compõem tais instâncias: *“a chapa é bem plural e se identifica com vários movimentos”* (Direito/UFF); *“queremos fazer um DA para todos, abrir a sala para todo mundo, aberto a todos que quiserem entrar”* (Educação/UFRJ); *“nesse coletivo, eu sou trotskysta, minha namorada é maoísta e tem uma galera anarquista também”* (Filosofia/UERJ); *“é um lugar heterogêneo, há membros da UNE e da ANEL, gente filiada a alguns partidos e gente sem filiação alguma, como eu”* (DCE/UFRRJ).

Em suas entrevistas, os estudantes nos passavam a impressão de que o CA era um lugar heterogêneo⁸³ e, mais do que isso, que as diferenças coexistiam sem conflitos. Pouquíssimos eram os estudantes que arriscavam mencionar algumas divergências de interesses entre os membros do CA ou entre o CA e o conjunto de alunos. Por outro lado, reconhecemos a dificuldade que envolve a própria pergunta. Posto que se trata de instâncias representativas de grupos bastante heterogêneos, como é caso de qualquer curso de graduação, talvez os estudantes temessem em, ao evidenciar o diálogo do CA com algum grupo, coletivo ou movimento, denotar algum posicionamento específico que pudesse ser questionado por um terceiro⁸⁴.

Young (2006) diz que um dos maiores problemas que envolve os discursos sobre representação é o entendimento de que o indivíduo ou grupo que representa se põe em uma relação de substituição ou identidade com os muitos representados. Pitkin (2006) também argumenta que normalmente as concepções em relação à representação tomam o processo de representar como algo “especular”, isto é, considera o ato de representar simplesmente como uma forma de substituir, ou pôr-se no lugar de (*stand for*), em vez de pensá-lo como

⁸³ Contrapondo a fragmentação advinda dos posicionamentos dos indivíduos que compõem os CAs, chama atenção aqueles vinculados à UNE, por haver uma fala relativamente uníssona, não só dentro de um mesmo CA como entre outros que também eram vinculados à UNE; todos estavam de acordo com como o movimento estudantil deveria acontecer e ser. Nesse casos, quando era perguntado sobre se o CA mantinha vínculo com algum grupo ou movimento, as repostas não perpassavam tanto a separação indivíduo-grupo, e eles afirmavam claramente o posicionamento do CA em relação à UNE, a alguns partidos, aos DCEs – simpatizando com aqueles que também estão próximos da UNE. Nesses CAs, geralmente há bandeiras da UNE estampadas na parede. No CA de Direito da UFRJ (CACO), os estudantes comentam claramente: “*Somos um dos principais centros acadêmicos que compõem a UNE dentro da UFRJ*”. Outro estudante complementa: “*O CACO é a maior formiga que tem no movimento estudantil*”. O CACO (Centro Acadêmico Cândido de Oliveira) é bastante estruturado. Eles nos deram folhetos que falavam sobre o funcionamento e atividade do grupo, um manual do calouro de 2013, um livro que eles produziram e editaram – “CACO 90 anos de História: Série Memorial”, nos apresentaram o site; tudo muito organizado. A atual chapa já está à frente do CA há mais de vinte anos. É importante também enfatizar que esse posicionamento em relação à UNE se referia, geralmente, aos CAs que compõem o que eles chamam de “ala majoritária” da UNE, que se refere ao subgrupo que ocupa a direção da UNE há muitos anos e é constituído principalmente pela UJS, kizomba e Levante Popular da Juventude – juventudes dos respectivos partidos PCdoB, PT e Consulta Popular. Dentro da UNE, há também o setor que compõe o que eles chamam de “oposição de esquerda”. Como muitos estudantes informaram, a oposição de esquerda da UNE é um subgrupo pequeno e se opõe à ala majoritária, que, para eles, se alinha às políticas do governo “*de forma corporativista*”: “*é a direita da UNE, a base governista*”, diz um estudante de Direito da UERJ. Para os estudantes da ala de oposição, a razão de ainda se manter na UNE é que eles acreditam no potencial do grupo: “*abandonar um marco histórico que foi a UNE pode ser um problema*” (Ciências Sociais/UFRRJ).

⁸⁴ De modo geral, a associação do CA com alguns tipos de coletivo esbarrava em menos resistência do que a associação com a UNE, DCE ou partido, o que pode advir de uma crítica a esses grupos e também por demonstrar uma relação mais direta com a política, no caso dos CAs que buscavam deliberadamente se afastar dessa conotação. O vínculo com coletivos ligados às questões de gênero, raça e meio ambiente, por exemplo, não causaram tanto incômodo ao ponto de se fazer forte essa separação entre os interesses dos indivíduos e do coletivo: “*com partido não, mas com movimentos sociais acho que todos, principalmente o grupo negro, que faço parte, e de reforma agrária, que é bem forte aqui na Rural*” (História/UFRRJ). Mas percebemos que, muitas vezes, tratava-se de uma relação que se dá mais no nível da simpatia à causa ou da opção pelo politicamente correto do que propriamente uma aliança estruturada com os movimentos sociais.

atividade. Young (2006), que conceitualiza a representação em termos de *difference*, defende que a função de qualquer ação de representação, ou *falar por*, não pode ser confundida com um requisito identitário, que significaria nesses termos *falar como*. Conceber a representação como um relacionamento diferenciado (Young, 2006) ou como um atividade (Pitkin, 2006), implica admitir que uma vontade coletiva nunca é coesa e homogênea, e significa atentar para a pluralidade de atores e interesses envolvidos na ação coletiva, e consequentemente lidar com o conflito advindo da pluralidade. O que não equivale apenas admitir uma heterogeneidade em termos de uma separação dicotômica entre os interesses dos indivíduos que compõem um grupo e os do próprio grupo, como acenado nas respostas de muitos estudantes. Para Young (2006) e Pitkin (2006), significa criar canais para que as diferenças possam se pronunciar e se fazer presentes nos embates políticos. Implica tomar as diferenças e os conflitos advindos da sua presença como parte do grupo e não problema dos indivíduos isoladamente. E reconhecemos que os processos e embates coletivos, ou seja, organizar-se coletivamente, é uma tarefa difícil, que requer lidar e confrontar os conflitos advindos dos diferentes pontos de vistas e desejos dos indivíduos.

Não atentar para as diferenças implica tomar a representação apenas como mera formalidade, sem o compromisso de ser, de fato, verificada. O negligenciamento das diferenças pode ser responsável pela invisibilização, exclusão e não-representação de certos grupos. Tal é o caso verificado por Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) na prática de certo silenciamento dos órgãos de representação discente da UFMG (onde foi realizada a pesquisa empírica, que serviu de base para o artigo das autoras) em relação à diversidade de gênero, social e racial do estudantado dessa universidade. Concluem as autoras que os órgãos oficiais de representação discente dessa universidade não consideram satisfatoriamente as especificidades de seus estudantes, principalmente aqueles que não se encaixam no padrão do “público tradicional” de uma universidade federal, como os negros e negras e/ou indivíduos oriundos de camadas populares.

O problema da representação ainda se torna maior para os grupos marginalizados dentro das universidades. Como observa Young (2006), poucos negariam que os membros de grupos sociais menos privilegiados são sub-representados na maioria das democracias contemporâneas. A desigualdade socioeconômica produz com frequência desigualdade política e exclusão de certos grupos (subalternos) de discussões políticas importantes. E essa é uma questão importante, principalmente em relação à educação superior nesse país, que ainda carrega seus tradicionais traços elitistas e segregacionistas (Martins, 2009). Além disso, trata-

se de uma discussão importante para o movimento estudantil convencional que é acusado por muitos estudantes de ser elitista e fechado (Mesquita, 2003).

A questão envolvendo o tema da diferença foi pontuada também pelos estudantes da PUC. Rebatendo a fala de um estudante de Relações Internacionais que comenta que a “*Vila* [onde estão situados os diretórios acadêmicos da PUC] *é um lugar plural, que todos podem ir, frequentar o espaço*”, outro estudante desse mesmo curso diz que acha o contrário, que aquele lugar é muito homogêneo, a interação entre as pessoas se dá a partir das festas e que parece ser “harmonioso” porque, de fato, não há embates políticos; “*todos estão de acordo em se divertir*”, e acrescenta esse jovem: “*todo mundo é amigo de todo mundo porque a política não entra em pauta*”. Esse estudante insiste no argumento de que há um esvaziamento de questões políticas importantes nos espaços de participação da PUC como um todo e, principalmente, na Vila, o que pode ser responsável por causar a impressão da ausência de conflitos.

Sem que nenhuma pergunta conduzisse diretamente à questão do convívio social e da diferença, um estudante de Comunicação Social também da PUC começou um discurso de que a Vila dos Diretórios é um lugar de encontro, onde os alunos convivem melhor com as diferenças, e ainda explora o fato de haver certa mistura social ali. Ele comenta que os alunos convivem bem com o pessoal das barracas que vendem comida, que são em sua maioria moradores da Favela da Rocinha; questão que aparece na fala de outros. A impressão que tivemos conversando com esses estudantes é que muitos achavam que só o fato de estar na Vila – lugar considerado alternativo em relação ao resto da universidade (e isso é muito pregnante naquele espaço) – representava, por si só, uma atitude política progressista. Outros estudantes, ao contrário, compartilham da opinião de que o ambiente político estudantil na PUC, incluindo as entidades estudantis formalizadas, mantém certo silenciamento em relação a questões sociais importantes que se dão não só fora da universidade, como lá de dentro mesmo: “*o estudante da PUC está preocupado em se especializar, se profissionalizar. A maioria tem um poder aquisitivo alto e não precisa se mobilizar*” (História/PUC). A PUC tem recebido muitos alunos advindos da política do PROUNI que, certamente, se diferem do padrão do estudantado dessa universidade, cujas mensalidades são altíssimas. Porém, não encontramos nem os estudantes “prounistas” (como eles chamavam) na Vila e nem os representantes dos DAs sabiam alguma informação sobre os desdobramentos da política do PROUNI na universidade.

Além das questões abordadas pelos estudantes que acenam para a dificuldade que envolve a representação nos CAs/DAs e DCEs – lidar com as diferenças –, acrescentaríamos

outra que representa um desafio para a organização coletiva, e diz respeito à precariedade dos laços coletivos em nossa sociedade contemporânea. A fragilidade da aliança dos indivíduos em torno de um coletivo não é um aspecto que se restringe às instâncias de participação estudantis universitárias, que têm sofrido muitos desgastes nos últimos anos, mas alcança também o ambiente universitário, de modo geral, que se mostra frágil em termos da luta política em torno de um projeto coletivo. Além disso, a formação dos estudantes é cada vez mais dotada de um sentido individualizado. A instrumentalidade da formação universitária reforça o sentido individual da trajetória estudantil que se baseia no cumprimento de etapas, com o objetivo da conquista do diploma no final do curso. A subjetividade resultante desse processo se pauta em uma capacitação individual, acompanhada da competição entre os estudantes pelos lugares de destaque na universidade e, posteriormente, no mundo do trabalho e na sociedade. Dentro dessa perspectiva individualizada de projeto de educação, o sentido coletivo de qualquer ação estudantil esbarra em dificuldades (Silva, Bacellar e Castro, 2012). Essas questões contribuem, de um lado, para o recrudescimento das práticas individualizadas e, de outro lado, para a formação de coletivos de “*laços débeis*”, como indica Beaskoetxea (2008, p. 33) para falar das organizações coletivas contemporâneas. Britto também atribui o afrouxamento dos laços nos agrupamentos estudantis como uma consequência das transformações que sofreu a instituição universitária; diz a autora (Britto, 1968, p. 44):

a influência de uma pedagogia – ou a sua ausência – que favorece atitudes individualistas no trabalho intelectual, entre outros fatores cria um clima de quase anomia no qual os estudantes só conseguem formar um *agregado*, isto é, a forma mais frouxa de agrupamento.

Os estudantes têm noção dos desgastes que as instâncias universitárias de participação estudantis têm sofrido nos últimos anos. No entanto, muitos estão em seus grupos tentando, a duras penas, conciliar as demandas de suas vidas com as demandas a que seus grupos são interpelados. Uma estratégia que eles vêm utilizando para fortalecer essa instância de participação e gerar interesse e confiança nos estudantes é voltar as ações de seus grupos para questões relacionadas ao curso e aos alunos.

5.2 O conflito do direcionamento da ação das entidades estudantis

Carxs estudantes,

A universidade mascara com a euforia de diplomas e chopadas a lógica absurda do mérito, nos alimentando com os espetáculos do academicismo: seja o “estudante preparado para o mercado de trabalho”, ou o “estudante com consciência cidadã”; ambos nada mais são que projeções da miserabilidade de nosso meio. Assim, nossa nobre condição de ser “mão-de-obra barata” nas filas do desemprego passa ser como um bife a ser saboreado com luxo pelo capital...

(Convocatória dos estudantes do CA de Filosofia/UERJ para discutir a atual condição das universidades e seu papel diante da sociedade.)

O conflito envolvendo a questão sobre qual deve ser a direção da ação dos CAs/DAs e DCEs e sobre o que privilegiar é algo pregnante nas falas dos estudantes entrevistados. Alguns pontuam que a ação dessas entidades deve se revestir de um sentido amplo, apoiados no argumento de que os problemas que afetam os estudantes fazem parte de um cenário maior de opressão. Outros estudantes defendem que o CA deve se ocupar de questões que dizem respeito aos cursos e às universidades. Acreditamos que o confronto entre os problemas enfrentados pelos estudantes com as engrenagens sociais amplas (da universidade ou da sociedade) a que estão submetidos é questão importante em termos do horizonte político (Castro, 2008). Por outro lado, também reconhecemos que não se trata de uma tarefa fácil. Os estudantes relatam que suas entidades são, muitas vezes, interpeladas por questões práticas e urgentes que exigem deles dotar suas ações de estratégias concretas para alcançar tais demandas, o que acaba, por vezes, negligenciando a dimensão macro dos problemas. Nesse caso, o conflito entre as dimensões micro e macro dos problemas que afetam os estudantes se faz presente. É sobre os sentidos das ações coletivas dos estudantes e os dilemas que envolvem essa questão que se ocupa este tópico.

Na pesquisa de Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) com as instâncias de representação discente da UFMG, uma das questões investigadas dizia respeito aos eixos de campanha dessas instâncias durante as eleições. As autoras observam que um dos principais focos dessas campanhas é *“tornar os DAs, CAs e Grêmios uma instância de representação discente dentro da Universidade, um espaço politizado na tentativa de resgatar o papel desses órgãos como organismos de defesa dos direitos dos estudantes no espaço público”* (p. 53). A ideia contida nessa demanda dos estudantes é a mesma verificada por nós na pesquisa de campo sobre a concepção dos estudantes de para onde se deve voltar a ação dessas instâncias. Muitos deles estavam de acordo que o “CA/DA e DCE deveriam voltar-se para os alunos”, *slogan* presente na fala dos estudantes e nos cartazes que estampavam as universidades em épocas de campanhas. Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) chamam atenção para a redundância contida nessa defesa dos estudantes, uma vez que a função de representação direta dos estudantes é o principal papel dessas instâncias. Nesse sentido, afirmam as autoras que *“as campanhas empenham-se em reforçar o que já é previsto legalmente como função primeira de DAs, CAs e grêmios”* (p. 53).

Para além da redundância presente no enunciado “o CA voltado para os alunos” – que concordamos com Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008) de que realmente há –, observamos

que ele implica em duas outras questões: a ideia da ação política movida para causas que dizem respeito ao cotidiano das faculdades e suas demandas e às demandas dos estudantes, em detrimento de uma ação que se volta para as questões políticas amplas. Outra questão contida no enunciado, e que possui uma ligação com a primeira, é uma tentativa de resgatar essas instâncias, tão desgastadas politicamente, principalmente pelas disputas partidárias, e conquistar a adesão dos estudantes que criticam o fato do CA/DA ou DCE estar envolvido em discussões e ações que não dizem respeito ao cotidiano das universidades diretamente, negligenciando os problemas urgentes que vivem as faculdades.

A tentativa dos estudantes de tirar a “imagem negativa” que esse espaço carrega advinda da vinculação estreita com a política, principalmente com a partidária, transcorre em muitas entrevistas: *“os DAs estavam muito desgastados politicamente, e os alunos não se sentiam representados; quando tinham algum problema, eles resolviam diretamente com a direção e com a coordenação da faculdade, não procuravam o DA”*, diz um estudante de Direito da UERJ. Uma saída encontrada pelos estudantes para se afastar desse imaginário do CA como um lugar de disputas partidárias e políticas parece que foi voltar as atividades do CA para os alunos e para as questões internas: *“por conta dessa imagem que os DAs já carregam, procuramos ser o mais neutros possível. A nossa preocupação é com o curso, aqui são as coisas do curso. Embate político a gente leva pro barzinho”* (Relações Internacionais/UFRJ). Esse estudante de Relações Internacionais até mencionou que algumas questões políticas, como a situação da África, do Cone Sul, da América Latina etc., são caras ao curso, mas que o CA *“tem que ser o mais neutro possível”* em termos adesões políticas, e *“só aqui”*, reforça ele, como se no bar ou em outros espaços os conflitos políticos pudessem aparecer. Na entrevista de um estudante de Psicologia da UFRJ, aparece certa preocupação dos membros de seu CA com a distância que há entre as entidades estudantis representativas e a massa de estudantes. Ele atribui essa distância até às palavras por eles utilizadas: *“até das palavras usadas nos conselhos de CAs, a gente achava que isso afastava um pouco as pessoas, a pessoa comum, aquela que nunca teve um contato com o movimento estudantil, que acha que política é uma coisa ruim, que é partidário e tudo mais”* (Psicologia/UFRJ).

As respostas que traziam essa separação entre questões políticas e questões internas foram muitas: *“política não, nada de política, questões acadêmicas só, trote, etc.”* (Ed. Física/UERJ); *“somos alheios às questões envolvendo política, estamos preocupados com questões acadêmicas e nada de política”* (Engenharia/PUC); *“é mais para resolver questões institucionais como, por exemplo, questões ligadas à modificação do curso, reforma*

curricular. O resto corre por fora!” (Geografia/UFF); “o que é mais importante é a reunião de departamento, o que importa é a questão acadêmica. Não somos políticos” (Física/UERJ); “são assuntos que dizem respeito ao instituto” (Letras/UERJ); “é mais questões ligadas aos alunos, currículo e questões de alunos mesmo” (Psicologia/UERJ); “a gente tenta fugir das questões externas. Alguns integrantes têm mais experiência na militância, eles que participam mais disso aí” (Engenharia/UFRJ); “a galera se preocupa mais em se formar, estagiar. A gente não se engaja muito nas questões políticas” (Geologia/UFRJ); “o que a gente precisa, a gente consegue aqui com a direção. Então a gente corre atrás do nosso, a gente atua mais para os alunos” (Engenharia Agrícola/UFF); “nosso interesse é a escola de química e, na engenharia, o pessoal não tem muito tempo pra participar dessas atividades políticas, deixa isso pro pessoal das ciências sociais que tem mais tempo para se dedicar a essas questões políticas” (Química/UFRJ).

Em relação às ações voltadas para as questões internas e para os interesses dos alunos, percebemos que muitas delas não eram descritas no sentido de questionar a universidade, os cursos, o sentido do que era aprendido e, muito menos, a função da universidade na sociedade ampla. Tratavam-se, muitas vezes, de ações práticas e pontuais. As ações mencionadas pelos estudantes foram: recepção dos calouros, representação no colegiado, discussão sobre os currículos dos cursos, palestras, cineclubes, organização de excursões para congressos, esporte, reivindicação de bandejões, entre outras. Em relação às ações que o CA realiza fora da universidade, as mais citadas se referiam aos trotes solidários, como arrecadação de roupas, alimentos e brinquedos, e doação de sangue, como se observa na convocação do CA do Instituto de Matemática e Estatística da UFF: *“Trote Cultural UFF 2012/2. Mais uma vez faremos nossa boa ação de início de semestre! Junte-se a nós na popularização da doação de sangue. Não dói e não há riscos de contaminação”*.

Sobre o fato de o CA não se ligar a assuntos da sociedade mais ampla, mas que digam respeito às questões do curso, diz uma estudante de Economia/UFF:

a gente não vem puxando nenhuma bandeira contra a desigualdade social, REUNI, ou coisa assim. A gente quer é melhoria das matérias, dos prédios, porque, assim, a gente tem resposta imediata e respaldo dos alunos. Falar dessas bandeiras políticas, a gente acaba falando para nós mesmos e não dá em nada. Então a gente se restringe às questões internas.

Essa estudante traz em sua fala uma ideia de eficácia, como se discutir desigualdade social não levasse a resultados concretos, ao passo que se dedicar às reivindicações da faculdade, à falta de materiais no curso e etc. pudesse levar a resultados possíveis de serem realizados. O interessante é que ela comenta o interesse do CA em se engajar em ações pela melhoria das matérias e do prédio, mas não em discutir o REUNI, que é um projeto voltado

para o ensino superior. Como contraponto, essa mesma aluna comentou que a última ação que fizeram no sentido de discutir questões para além do curso foi um cineclube que abordava a discussão indígena, quando índios da tribo Guarani-Kaiowá ameaçaram realizar “morte coletiva”, caso o governo insistisse em despejá-los das terras onde viviam acampados: *“a gente investiu na questão indígena, trouxemos um representante da Aldeia Maracanã, algumas pessoas até apareceram, mas não rendeu em nada, acabou ali”*.

O conflito que envolve os aspectos macro e micro da ação foi trazido por uma parte dos estudantes que entrevistamos que concorda que o movimento estudantil tem que ser algo expandido para além da universidade e que os CAs/DAs e DCEs precisam se articular com outras frentes, coletivos e movimentos da sociedade. Embora esses mesmos estudantes admitam a dificuldade de realizar esse trabalho a partir do CA, uma vez que esbarram com a resistência de outros que temem que o CA, ao se dedicar às discussões mais amplas, perca de vista questões internas de ordem prática. Algumas falas apontam nessa direção: *“eles [integrantes da gestão anterior] falavam da guerra no Iraque, mas não viam que estava faltando sabonete no banheiro”* (Direito/UERJ). Avalia um estudante de Psicologia da UFRJ que as questões referentes à educação dizem respeito aos alunos e são importantes, mas, muitas vezes, eles são interpelados por questões urgentes, e, assim, fica difícil levar a cabo algumas discussões:

a gente se incomodava, por exemplo, quando pessoas que compunham esse movimento estudantil mais macro traziam coisas que são da nossa realidade, mas são um tanto afastadas. Tinha a história do REUNI muito presente que a gente debatia, mas tinham algumas coisas como, por exemplo, o plano do MEC pra educação, uma coisa mais macro. E na época a gente estava com falta de bebedouro, falta de água no banheiro. E a gente queria primeiro se organizar aqui pra conseguir, pelo menos, que essas questões macro viessem, mas que elas não fossem priorizadas sem olhar pra gente aqui dentro mesmo (Psicologia/UFRJ).

Também dois estudantes de Cinema e Produção Cultural da UFF reivindicam uma maior proximidade do DA com as necessidades de seus cursos, que, segundo eles, são cursos caros que requerem muitos equipamentos. Nessa linha de argumentação, esses estudantes criticaram o movimento estudantil, em geral, por se voltar para questões da política e da sociedade mais ampla e levantar pautas distantes das necessidades dos cursos: *“tem uma galera que pensa em política e não pensa no curso”*, *“eles [se referindo ao Encontro Nacional dos Estudantes de Comunicação] contemplam pautas que não tem nada a ver, como a Marcha da Maconha. Não tenho nada contra a Marcha da Maconha, mas a gente precisa de regulamentações, leis e equipamentos”*.

Na PUC, o alheamento dos CAs frente às questões mais amplas é algo que se destaca, e os próprios alunos tiraram essa conclusão: *“questões políticas são bem difíceis de serem*

levadas adiante pelos estudantes da PUC"; (Comunicação Social); *"movimenta-se muito pouco sobre as questões sociais"* (História). Os estudantes deram várias razões pra essa desmobilização dos CAs em relação à política e à sociedade, de maneira geral. Todos os argumentos abordavam, de uma forma ou de outra, uma questão circunscrita à classe e aos valores dos alunos daquela universidade. Segundo um estudante de Comunicação Social – ex-aluno e participante do movimento secundarista no Colégio Pedro II, e um dos que mais enfatizou esse incômodo –, questões mais amplas, como passe livre, o problema da educação no país, da saúde, entre outros, não tocam os alunos da PUC, pois os mesmos não vivenciam tais dificuldades em seu cotidiano: *"a cultura da PUC é uma cultura de festinhas, de galerinha da zona sul"*. Outro estudante de Relações Internacionais, que também argumenta sobre a alienação dos DAs frente aos problemas sociais amplos, destaca a Vila dos Diretórios como um lugar importante de experimentação, de discutir sobre diversos assuntos, incluindo política, mas, ainda assim, segundo esse estudante, as discussões acontecem *"de um modo zona sul, que fala e nada faz"*. Assim, dizem esses jovens que as questões que mobilizam os estudante da PUC dizem respeito estritamente ao cotidiano dessa universidade, e que questões mais amplas passam ao largo de suas preocupações: *"por exemplo, a manifestação contra a retirada da Aldeia Maracanã, vários estudantes estavam lá, isso nem chegou aqui"* (Relações Internacionais); *"existia antes pessoas que eram mais ativas, mas o perfil do alunado da PUC é de isolamento social. O movimento de resistência na PUC acabou"* (outro estudante de Relações Internacionais).

Outra parte dos estudantes demonstra com convicção que as ações do CA devem se voltar para os interesses dos alunos – que nem sempre fica claro quais são, mas que eram traduzidos por eles como demandas práticas, voltadas estritamente ao curso, aos alunos e à infraestrutura da universidade: *"a gente constrói dentro das Letras; o CA é focado na letras, por isso suas ações são voltadas para o curso: assistência estudantil, questões envolvendo a grade curricular, lotação de turmas, calorada, festas culturais"* (Letras/UFRJ). Outro exemplo desse tipo de ação encontramos em um cartaz que trazia as propostas de uma chapa que estava concorrendo à eleição de DA do Instituto de Matemática/UFF:

Reunião com alunos para discutir melhorias para o curso e para o instituto; horário de atendimento aos alunos para dúvidas e sugestões; recolhimento de materiais didáticos; divulgação de bolsas e demais projetos da universidade; representação da matemática nas Olimpíadas da UFF; continuidade ao Projeto Incentivo ao Esporte e à Cultura na Matemática; aquisição de materiais esportivos; divulgação de eventos culturais da universidade.

Às vezes, a tecnicização da ação era explicitamente presente na descrição das ações do CA, como na fala de um estudante da Escola de Química/UFRJ: *“A gente tenta funcionar como uma empresa no funcionamento do DAEQ”* (Escola de Química/UFRJ).

Não era algo recorrente, mas, em alguns CAs, os estudantes mencionaram algumas ações menos estritas ao curso. Alguns estavam engajados nas discussões sobre o EBSEH – a reestruturação dos hospitais federais e terceirização dos serviços, um assunto que estava na pauta do dia no momento de algumas entrevistas –; nas discussões sobre algumas medidas do governo federal relacionadas ao ensino superior, como o ENADE e o REUNI; na luta pela educação na última greve dos professores, funcionários e alunos; e em alguns projetos de extensão criados por eles, como “Bio na escola”, “Bio na Praia” e “Bio na rua”, criados pelos estudantes do CA de Biologia da UFRJ para trabalhar biologia com crianças e jovens. Foi mencionada também a participação do CA nas Executivas Nacionais de seus cursos. E, para alguns CAs, principalmente os ligados às ciências humanas, a proximidade com alguns temas e movimentos sociais se dão a partir do próprio campo de estudo. Este é o caso dos estudantes de arquitetura da UFF que justificam sua participação na “Conferência das Cidades” pelo fato do curso estar inserido nas questões urbanas e fundiárias; e dos estudantes de Ciências Sociais da UFRJ que mencionam alguns eventos organizados por eles para discutir a questão do trabalhador, da desigualdade racial e social.

Alguns estudantes percebem a importância das demandas sociais, mas trazem um discurso de que é preciso se estruturar melhor internamente e, em um momento posterior, poder se ocupar de questões externas à faculdade: *“a gente funciona para dentro da faculdade e depois vamos crescer para fora”* (Artes/PUC). Um estudante do CA de História da UERJ comenta que, no começo, a luta era por estrutura (cadeira, ar condicionado, etc.), e que agora podem se dedicar a outras ações. Ainda nessa linha de argumentação de uma linearidade das ações – um antes e um depois –, estudantes da Engenharia/UFRJ, ao se referirem à mobilização que fizeram recentemente para a melhoria nos transportes públicos e segurança do *campus* do Fundão, dão a entender que não desconhecem os problemas sociais, mas o CA tem que começar de questões próximas às suas realidades, ou de questões em que eles se vejam como capazes de mudar: *“a gente entende que os problemas são muito mais amplos, mas a gente não consegue resolver o problema da segurança na cidade, temos que começar a pequenos passos, resolvendo uma coisa ali e outra aqui e, assim, vai até que se consiga algo grande”*. Resposta parecida também foi dada por um estudante de Ciências Sociais da UFRJ. Para ele, só seria possível conseguir a adesão de outros estudantes para

uma ação partindo de problemas vivenciados no cotidiano e, mais do que isso, problemas concretos:

A gente tem uma alegoria no movimento estudantil do papel higiênico. A gente tem que partir mesmo da luta por papel higiênico, é por isso que muita gente vai se revoltar na universidade, falta papel higiênico, é o bebedouro que tá quebrado. Pra discutir reforma universitária tem que partir daí mesmo, porque é o nível onde os estudantes mais sentem a precariedade do ensino. E a gente só vai organizar os estudantes partindo da realidade deles, da discussão do mais concreto. A gente envolveria poucos estudantes discutindo uma reforma universitária hoje.

Já outros poucos estudantes foram radicais em seus discursos e responderam que as ações do CA precisam ter um vínculo com a política e com as questões da sociedade de maneira geral. Para um estudante de Geografia da UERJ, é preciso *“politizar essa discussão”*, isto é, mostrar que os problemas que existem na faculdade não são problemas isolados, mas têm ligação com a sociedade como um todo. Uma integrante do CA de Ciências Sociais/UERJ mencionou que, na semana acadêmica daquele curso, eles convidam participantes de movimentos sociais para que os debates não fiquem restritos a temas acadêmicos, mas que possam se relacionar com as questões sociais: *“é preciso trazer os movimentos sociais para dentro da universidade”*, afirma ela. Outro estudante de Filosofia também da UERJ se colocou de maneira crítica em relação aos CAs que se reduzem a executar ações burocráticas como falta de papel higiênico, por exemplo: *“O CA tem que ser um lugar para os alunos se organizarem politicamente, para fazer interações maiores com a sociedade e fazer jus ao tripé pesquisa, ensino e extensão. Alguns alunos acham que o CA tem que se preocupar é com o papel higiênico. Isso é medíocre!”*. Ainda cita como exemplo do descompromisso político do movimento estudantil, em geral, a campanha do agasalho⁸⁵ feita pelo DCE da UERJ no mês de junho – momento em que se vivia uma situação de intensa mobilização política na cidade e no país, em que vários estudantes, inclusive dessa universidade, estavam engajados em discussões sobre o cenário social e político do Brasil. Em relação à campanha, diz esse estudante: *“e a contribuição do DCE é com uma campanha do agasalho?! Faça-me o favor”*. Como ele, uma estudante⁸⁶ de História da UFF, também estabelece uma crítica aos movimentos formalizados da universidade por, segundo ela, *“não dar conta das questões sociais e por se ocupar de uma luta vaidosa e partidarizada”*.

Assim, as respostas dos estudantes sobre o sentido da ação de seu grupo indicam que há aqueles que concordam que a ação do CA deve se restringir aos problemas das faculdades

⁸⁵ Dizeres do cartaz sobre a campanha do agasalho: *“DCE UERJ: Eu vou para ousadia. Ousadia é ser voluntário. Campanha do agasalho. Venha participar!”*.

⁸⁶ Essa estudante milita em um coletivo marxista e não participa do CA de seu curso, ao qual possui muitas críticas. Encontramos com ela na faculdade vendendo um jornal produzido por seu grupo.

e cursos; outros que reconhecem a importância do envolvimento do CA com questões sociais amplas, mas, ao mesmo tempo, sentem-se interpelados pelos estudantes que cobram um posicionamento do CA em relação aos problemas internos – e eles próprios reconhecem a urgência de certos problemas –; e alguns poucos estudantes, pelo fato de entenderem que os problemas que as universidades enfrentam estão circunscritos a questões de ordens maiores, entendem que a ação do CA deve ser sempre perspectivada dentro de um sentido macro.

5.3 A dinâmica e organização coletiva

Sobre o funcionamento dos CAs, encontramos entre os estudantes a tentativa de construir outra forma de organização baseada em uma maior democratização em suas tomadas de decisão. É significativo o número de CAs organizados segundo autogestão, sem mencionar aqueles que não nomeiam dessa maneira, mas apontam para uma organização descentralizada e com distribuição de poderes entre os estudantes⁸⁷: *“gestão coletiva sem hierarquia; os processos de decisão são feitos por meio de assembleias”* (Faculdade de Educação/UFRJ); *“há coordenadores porque tem que ter, mas não há hierarquias”* (Ed. Física/UERJ); *“colegiado e des-hierarquizado, todos os alunos têm direito a voto e participação, e possuem o mesmo peso que dos demais membros”* (Direito/PUC); *“gestão colaborativa, os estudantes assumem funções de acordo com o interesse de cada um e todos possuem o mesmo poder de decisão e de voz”* (Comunicação/PUC); *“A gestão do grupo é horizontal e por colegiado”* (Geografia/PUC); *“A gestão do grupo é horizontal, todo mundo tem a mesma responsabilidade e não possui hierarquia”* (Artes/PUC); *“aqui não tem nada de eleição, todos os alunos do curso têm poder de tomar decisão”* (Geologia/UFRJ); *“gestão participativa, não tem eleição, entra na chapa quem quiser”* (Produção Cultural/UFF); *“sem hierarquia”* (História/UFRRJ).

A opção pela autogestão, como forma de organização coletiva, dá-se como alternativa ao modelo representativo que muitos criticam: *“porque a autogestão é o contraposto da*

⁸⁷ O modo de funcionamento por vias mais democráticas parece ser tão difundido entre os CAs, que a pergunta sobre como é a gestão do CA causou certo desconforto para um estudante de História da UERJ. Este jovem disse que não poderia responder, pois era a norma do grupo. Respeitei a decisão, mas perguntei se aquilo valia para mim porque era estranha ao grupo, ou para todos, inclusive alunos. Ainda assim, deixei ele à vontade para responder se quisesse, pois o objetivo não era constrangê-lo. Ele continuou dizendo que não havia problema algum e que era norma do grupo não comentar sobre seu funcionamento e que isso valia para a segunda pergunta também. Quando já estava no corredor, ouvi esse estudante me chamar. Ele disse que queria me falar como funcionava a gestão do CA, mas que não poderia porque tinha dois alunos lá na sala. Comentou que a gestão já estava no seu sétimo ano e que eles possuem um presidente e vice e demais diretorias, divididas por temas. Essas diretorias não possuem poder de deliberação, cabendo isso somente ao presidente e vice. Então percebi que ele estava constrangido de me falar isso na frente dos outros estudantes.

democracia representativa. Esse caráter autogestionário vem combater frontalmente o paradigma burocrático” (História/UFF). E como um contraposto de um modelo vigente, a autogestão foi vista também como um processo de resistência:

Pra mim, autogestão é um processo de resistência, complemente diferente ao *laissez-faire*, ou deixe estar, porque é um jeito de você promover sua própria autonomia, tomar as rédeas do seu percurso e não deixar que te alienem do que diz respeito a si mesmo. Então é um processo de resistência no sentido que vão por em xeque esse clientelismo de que “ah, vou delegar a um outro, vou deixar que um outro responda por mim”. E essa coisa do clientelismo diz respeito a como a gente lida com o mundo, no sentido de delegar ações que são importantes pra nossa própria mudança pro outro, e isso vai desde a questão política, partidária, até questão que tenha a ver com a educação e a situação do estudante brasileiro, que diz respeito a nós (Psicologia/UFRJ).

A delegação de certa função a um outro (o representante) pode, segundo uma estudante de geografia da UFRJ, abrir brechas para os indivíduos não participarem diretamente, ao passo que considera a autogestão uma *“forma de as pessoas se sentirem responsáveis e livres”*. A respeito da crítica ao modelo representativo, diz também um estudante de filosofia da UFF:

não há representantes lá, a parada é de autogestão. O debate nas instâncias tradicionais está esgotado. O DCE não representa ninguém, representa o interesse das sociedades capitalistas, funciona nos moldes dessa sociedade, com as mesmas divisões de cargos e de poderes: tem diretor financeiro, presidente, etc. Tudo é burocratizado de cima para baixo. Não há espaço para a experimentação e uma massa de coisas.

Segundo esse estudante, há uma transferência da forma como o poder é exercido na sociedade mais ampla para os pequenos núcleos (universidade, empresas, família, etc.): *“é tudo um rolo compressor. E a vontade popular onde fica?”*, questiona ele, que prossegue no argumento: *“se você representa a vontade popular, nunca vai ser ela mesma, vai ser outra coisa”*. Para ele, as demandas populares deveriam ser expressas pelo povo, e não por alguém que fala em seu nome. Uma forma de organização em que ele aposta, e diz estar próxima do modelo de autogestão, é a anarquia: *“a anarquia é uma autogestão. Tem uma galera aqui que se diz anarquista por se basear em certos autores anarquistas, como Bakunin. Eu mesmo não me refiro a esses caras [os autores], eu me refiro aos anarquistas: às pessoas e aos coletivos que estão tentando, experimentando outras formas de participar, de questionar o que está posto”*. Esse estudante se posicionava de forma clara contra as instituições, por entender que elas reproduzem uma forma de política da escala macro, como a ideia da representação e das divisões desiguais de poderes (Filosofia/UFF)⁸⁸.

⁸⁸ A fala desse estudante é bastante inflamada, contestatória. Foi uma entrevista muito interessante. Ele não é aluno do curso de Filosofia de fato, mas assiste às aulas e acompanha o curso período por período sem estar matriculado na universidade. Os demais estudantes e alguns professores o reconhecem como aluno do curso. Ele mora em uma ocupação em Niterói e é de uma família bem humilde, sua mãe é empregada doméstica.

Os estudantes percebem problemas no modelo representativo como todo, nas diversas instâncias da universidade, da cidade e mesmo do país. Também a forma como muitos militantes estudantis se organizam dentro das instâncias participativas – de modo verticalizado, centralizado – compõe as críticas dirigidas a setores do movimento estudantil convencional. Os alunos do CA de Geografia da UFF relatam casos de como a dinâmica nesse movimento se encaminha para uma centralização. Como exemplo, citaram a ocupação da reitoria da UFF, pelos alunos, na última greve⁸⁹. Segundo eles, havia duzentos estudantes acampados pertencentes a grupos diversos, inclusive ao DCE, e também sem vínculo com nenhum grupo. Eles descrevem o movimento como espontâneo e sem nenhuma ligação formal com alguma instância estudantil específica. O problema começa, segundo eles, quando o DCE tenta tomar a frente do processo e falar por um movimento bastante heterogêneo, representá-lo como uma voz única, desconsiderando uma diversidade de vozes que imperava. Um estudante mencionou que todos ali tinha um alvo em comum – a reitoria, que não havia cumprido as exigências estudantis contidas em um documento por ela mesmo assinado. Essa questão acaba se perdendo, quando o conflito em relação à forma como aquele movimento seria gerido (e por quem) prevalece: *“não havia concordância quanto à forma de funcionamento daquele movimento, e a gente não elencaria heróis da resistência. Tem sempre gente que tenta se promover”* (Geografia/UFF). A partir desse conflito nessa ocupação e decorrentes desgastes, eles decidiram voltar a se autogerir dentro do CA, após um período de gestão representativa sob o comando de alguns alunos ligados ao PSTU: *“o germe da autogestão nasceu aí”*.

Desse modo, muitos estudantes veem na autogestão uma possibilidade de se organizar de uma forma menos centralizada e mais democrática. Porém, alguns deles, sem ser contra a autogestão, criticam o modo como, muitas vezes, o processo é realizado, de maneira muito frouxa, como se o nome bastasse para que uma democracia imperasse nos grupos: *“a galera levanta a bandeira autogestionária, mas são agestionárias: quem quer se compromete, quem também não quer é tranquilo, não tem essa exigência”* (Filosofia da UFF). Esse aluno foi bastante crítico à forma como seu CA conduzia a autogestão, não havendo nenhum constrangimento para o grupo ou para o indivíduo em relação a acordos do tipo: “faz se quiser”, “venha se quiser”, etc. É como se a própria ideia de autogestão (ou a ideia que eles têm de autogestão) favorecesse essa conformação frouxa, pois os indivíduos a entendiam

⁸⁹ Vários estudantes com quem conversamos, logo após o período de greve, relataram seus incômodos com a dinâmica organizativa do movimento estudantil, principalmente do “comando oficial de greve”, que pretendia falar em nome de um coletivo heterogêneo e homogeneizar a luta, além das disputas partidárias trazidas por setores do movimento estudantil.

como um *laissez-faire*, em que cada um contribuía (ou não) da forma que pudesse ou quisesse, sem nenhum constrangimento:

Algumas pessoas entendem a autogestão como *laissez-faire*, no sentido de cada um faz o que quer, deixe estar, é isso aí, como se um ideal libertário ou um ideal horizontal fosse inimiga de alguma organização. E tem uma frase do Malatesta, e eu concordo, que diz: “nós preferimos a organização sob pena de recair em alguns momentos na hierarquia à total falta de organização, onde nada disso seria possível” (Psicologia/UFRJ).

Outros estudantes também não eram contra a autogestão, mas ainda viam no processo eleitoral algo importante por nele se estabelecer uma disputa de projetos: “*a disputa eleitoral é interessante, pois há uma disputa em torno de um projeto, além de uma campanha eleitoral ser muito reveladora*” (Direito/UERJ); “*por mais que a coisa não seja perfeita, houve uma eleição, uma votação, um programa político foi discutido e escolhido*” (Filosofia/UERJ); “*porque tem o risco da privatização do espaço público, e a burocracia, de uma forma ou de outra, permite se tiver um grupo dissidente que seja feita uma justiça, que possa competir e tudo mais*” (Geografia/UERJ). O que avaliamos que não necessariamente isso pode acontecer. Uma chapa pode não ter de fato um projeto comprometido, pode ganhar sem haver um debate consistente, ou acontecer o que muitas vezes observamos que é a eleição com uma só chapa e, nesse caso, não há disputa, conforme pontua um estudante de Psicologia da UFRJ, que fala sobre a passagem da gestão do CA para a autogestão: “*a ideia da chapa servia a um propósito burocrático de responder a um estatuto, que diz que tem que ter uma eleição todo ano e tudo mais, mas era muito forte a ideia presente de que a gente estava fazendo teatro pra gente mesmo, porque não tinha duas chapas*”. Além da justificativa em torno da eleição, os estudantes temem que a autogestão abra brechas para uma individualização do processo político, como se houvesse o risco de os indivíduos gerirem para si mesmos individualmente e não em nome de uma proposta coletiva: “*quem o estudante vai representar? A ele mesmo? O grupo?*” (Direito/UERJ); “*tento fugir desse personalismo, ele tem que representar um grupo, um programa*” (Filosofia/UERJ).

Há ainda os estudantes que se posicionam declaradamente contra a autogestão, por ver nesse modelo uma via para a ineficácia. Por coincidência (ou não) todos que se posicionaram dessa forma pertenciam a CAs ligados à UNE. “*Ineficácia plena isso*” (Direito/UFRJ); “*tende à desorganização e a algo que acaba que ninguém se responsabiliza*” (Direito/UFRJ); “*é uma porta para a bagunça e ineficácia*” (Letras/UFRJ); “*o CA é autogestionado e significa que é uma caixinha de surpresa [risos e em tom irônico]*”, dizem alguns estudantes – todos eles ligados à UNE –, sobre a autogestão. Talvez não seja coincidência posto que a UNE é uma entidade que possui um modelo de organização estabelecido e centralizado.

É muito interessante e de grande importância a experimentação dos estudantes de outras formas de organização baseadas em valores democráticos. Alguns CAs, como o de Psicologia da UFRJ, buscam conhecer o que é autogestão, refletem sempre se as tomadas de decisão são de fato autogestionadas, e reconhecem e procuram enfrentar as dificuldades advindas desse processo:

Porque autogestão é muito difícil, o processo de organização é mais lento, para tomar uma decisão é mais difícil, porque temos que discutir até chegar a um termo e isso pode acabar desmobilizando. Mas eu acho que é importante a horizontalidade, a organização pela base e a possibilidade da criação de um espaço de fala-escuta. Sou partidário da autogestão.

Embora haja o discurso da autogestão relacionado à suposta igualdade entre os indivíduos no grupo, alguns estudantes procuram reconhecer que um processo horizontal não necessariamente teria que anular as diferenças no grupo, e mais do que isso, que as diferenças sejam reconhecidas, mas que elas não se transformem em desigualdades. Assim, eles comentam que algumas figuras se destacam, seja pelo seu comprometimento, seja pelo respeito que possuem dos demais integrantes – respeito este que pode advir do tempo de militância, por exemplo. Isso exige do grupo uma constante reflexão sobre o papel desempenhado pelos indivíduos, para que uma igualdade possa de fato ser verificada. Sobre as dificuldades de lidar com a diferença dentro de um grupo autogestionado, falam os estudantes:

Olha só eu sou mais velho, então talvez, quando fale sobre o que nós temos sido, a fala surja muito mais imponente de que a de uma pessoa do primeiro período. E acho que a gente precisa afirmar essas diferenças. Mas, ao mesmo tempo, refletir se de fato a gente não está exercendo isso que a gente condena numa posição de liderança: uma posição de chefia do mais velho, do mais experiente, do veterano e tudo mais; e também não calar a fala do mais novo (Psicologia/UFRJ).

E a gente começava a se articular a partir dessa horizontalização das relações. Só que tem uma questão muito importante aí que é o conhecimento, ele é poder na nossa sociedade e quem tem mais conhecimento pode se utilizar desse fato pra angariar poder pro seu projeto. E eu comecei a perceber que alguns membros ali tinham mais acúmulos, por exemplo, o J., ele é um cara que sabe muito, muito mesmo, ele é muito estudioso, investiga a fundo, é muito articulado. Ao mesmo tempo que ele era um fonte de conhecimento pra gente, ele era também uma fonte de ordenamento. Então eu batia de frente com ele e falava: “cara, você está utilizando do seu conhecimento pra estabelecer uma relação de controle com a gente” (História/UFF).

Passou a acontecer o seguinte: as relações não eram tão horizontais; porque, pra defender um projeto, alguém sempre tinha algo a mais a dizer, e anular uma voz, e por mais que essa voz não tenha experiência na práxis, ela aporta ali uma série de angústias, de necessidades, uma série de coisas, e isso era muitas vezes ignorado. E também as decisões que eram tomadas de forma horizontal, elas passaram a não se efetivar na prática. Essas decisões que a gente tomou não se reverteram em prática (Filosofia/UFF).

Outros estudantes evitam enfrentar o que de fato aquele modelo escolhido por eles implica nas suas ações. Assim, falam como se somente o nome (e não a nomeação, que implica em um trabalho político e identitário mais complexo) cumprisse a função de exprimir

algum valor democrático, como se houvesse um certo idealismo de pensar que o grupo autogestionado fosse um grupo “pós-conflito”, isto é, que uma vez instaurada a autogestão os conflitos se dissolveriam. Quando perguntados sobre como seria essa forma de organização – a autogestão –, muitas respostas eram do tipo: *“o próprio nome já diz, autogestão, qualquer um pode chegar e assumir”* (Filosofia/UFRJ); *“funcionamos como autogestão, o que significa que qualquer aluno pode falar em nome do CA, pois isso implica que todos os alunos são do CA”* (História/UNIRIO); *“o CA funciona como autogestão e acaba que nós todos somos do Centro Acadêmico porque somos estudantes de Ciências Sociais. Então, de alguma forma, a gente já é o Centro Acadêmico por nós mesmos”* (Ciências Sociais/UFRJ).

Questionamos se a autogestão é isso mesmo, um modo de funcionamento em que todos estão inseridos automaticamente no processo. Um caso analisado por uma estudante de Geografia da UFRJ, e que aconteceu em seu CA, mostra muito bem que, se os indivíduos não tiverem implicados e comprometidos com a organização e mobilização de um determinado coletivo, o nome dado à sua forma de funcionamento passa a ser secundário. Segundo essa estudante, o CA daquele curso funcionou como autogestão por muito tempo. Houve uma mobilização de uns alunos para que fosse implementado uma eleição, o que foi instituída após a decisão em uma assembleia. Uma chapa foi eleita naquele momento e nenhuma outra eleição aconteceu desde lá, houve novamente um esvaziamento das ações do CA e, segundo os estudantes entrevistados, o grupo passou novamente a ser organizado por autogestão, mas sem ser instituído formalmente. Então chegaram à conclusão de que *“no fundo, se não houver mobilização, seja com chapa eleita ou autogestão, não adianta”*. É interessante observar, e isso foi percebido em mais de uma CA, que o lugar vazio de participação era facilmente nomeado autogestão: *“Eu acho que todo mundo está de acordo que, de fato, tem que ser uma autogestão, mas a gente nunca debateu muito, sempre aconteceu espontaneamente, naturalmente desde que eu estou no grupo sempre foi autogestão”* (Ciência Socais/UFRJ).

Esse modo de funcionamento, ao mesmo tempo que abre espaço para uma outra forma de participação, que englobaria uma maior contribuição de todos e de igual forma, muitas vezes, é um espaço vazio, de todos e de ninguém, como bem descreve uma estudante da Psicologia da UFRJ, que chama atenção para o risco desse deslocamento: *“o risco da autogestão é que sendo de todos, e todos podendo tomar a decisão, pode acontecer de ninguém tomar para si e esperar do outro, que tem o mesmo poder que você”*. Ainda, observamos que a saída pela autogestão de alguns CAs, embora possa parecer um processo coletivo, mais se aproxima de uma forma de compartilhar a não-participação dos indivíduos.

Nesses CAs, a autogestão é apenas um modo de nomear algo que se diz democrático e que todos podem participar, mas que, na prática, trata-se de CAs esvaziados, não tão mobilizados.

Na contracorrente dessa ideia, alguns estudantes mostram a preocupação de avaliar a autogestão como um processo coletivo e os conflitos advindos desse modo de organização que, como enfatizam, nunca é acabado, principalmente em se tratando de um grupo que se refere a um curso de graduação, que recebe algo em torno de cem novos alunos em média por ano.

A gente entende que a autogestão só se torna uma coisa palatável quando praticada. Na verdade, uma dificuldade também é que a gente não entendia o que que era autogestão, não entendia no sentido de dar solidez mesmo pras coisas que a gente estava buscando fazer, porque era sempre muito caótico em relação ao que a gente debatia e o que a gente colocava em prática (História/UFF).

Porque essa autogestão não acontecia de fato entre a gente porque tinha muita disputa, sabe? Muita disputa por direcionamento político. A gente tem que entender que a autogestão é uma organização coletiva. Não são os indivíduos que estão em jogo, é o coletivo (Filosofia/UFF).

Assim, percebemos que o modo de se organizar a partir da autogestão representa uma tentativa dos estudantes de construir algo que não fosse administrado por uma lógica já existente. Muitos estudantes trouxeram questionamentos à hierarquização das distribuições de poderes e centralização, presentes na política instituída da sociedade, da universidade e de parcela do movimento estudantil. Alguns refletem, experimentam, esbarram em problemas que a própria autogestão impõe e buscam alternativas para a organização coletiva.

Muitas questões puderam ser levantadas a partir do conjunto de entrevistas com os estudantes integrantes dos CAs/DAs e DCEs. Essa etapa do trabalho de campo foi muito interessante, pois entramos em contato com estudantes de diferentes faculdades, cursos e universidades e pudemos vivenciar um pouco do seu cotidiano. São instâncias que se diferenciam quanto ao modo como se organizam e às ações que executam, e podemos inferir que de nenhum modo tratam-se de um tipo de militância homogêneo.

O esvaziamento dessas instâncias institucionalizadas de participação e o descrédito de parcela dos estudantes na sua política é reconhecida pelos próprios estudantes que as compõem. No entanto, eles acreditam no potencial desses espaços para a expressão das demandas estudantis e fortalecimento de suas lutas dentro da universidade. Muitos compartilham da dificuldade do agir coletivo dentro de uma instância formalmente representativa – e de um grupo muito diverso – e, ao mesmo tempo, ter que gerar confiança do estudante que não vê pertinência na ação dessas instâncias. O próprio direcionamento da ação voltada para as questões que concernem aos estudantes e às faculdades funciona como uma estratégia para tentar distanciar os CAs/DAs e DCEs do envolvimento com algumas

discussões políticas amplas, que alguns até consideram importantes, mas acreditam que não trazem resultados imediatos; e também para gerar interesse do estudante que critica o fato dos CAs/DAs e DCEs estarem distantes da causa estudantil.

Acreditamos que tanto os conflitos que envolvem a dificuldade contida na representação e, nesse sentido, ter que lidar com uma diversidade de interesses, como aqueles que envolvem enfrentar as dimensões macro e micro das demandas que interpelam os estudantes são tarefas difíceis. Mas, do ponto de vista da ação política, lidar com a diversidade de interesses e referir as causas dos indivíduos a um sentido amplo, ou seja, ligar o micro ao macro são tarefas fundamentais e necessárias. Em relação à última problemática, significa dar conta do dilema de não só privilegiar micro, sob o risco de fragmentar a ação em eventos isolados que não conseguem dialogar entre si; e nem somente privilegiar o macro sob a pena de não conseguir estabelecer estratégias de ação para resolver problemas que estão na ordem do dia. E muitos estudantes se veem às voltas com a tentativa de dar conta dessa balança.

O que observamos, muitas vezes, é que, com a justificativa de que possuem o compromisso de se reportar aos alunos do curso, mesmo aos que não participam ativamente do CA, a maioria dos estudantes com quem conversamos escapava das questões sociais amplas, utilizando-se da frase que muitos repetiam: “o CA/DA ou DCE voltado para os alunos”. Mesmo em se tratando de uma ação voltada ao curso e aos interesses dos alunos, poucos eram os estudantes que posicionavam a ação do seu grupo dentro de uma perspectiva maior que dissesse respeito, por exemplo, à educação ou à estrutura da universidade. Em relação às ações que se voltam aos alunos e para a universidade, elas se restringem, muitas vezes, a questões técnicas e pragmáticas. Também, poucos eram os que traziam certos tensionamentos em relação ao modo como a universidade está instituída na sociedade brasileira.

CAPÍTULO 6

Outros caminhos e espaços que estão para se criar e se instituir: o engajamento de estudantes universitários para além do movimento estudantil convencional

Este capítulo aborda as questões suscitadas a partir da análise das entrevistas com estudantes universitários que integraram a terceira etapa de investigação empírica, que compreendeu entrevistas semiestruturadas – nove individuais e uma coletiva. Os estudantes que participaram dessa etapa de investigação – Gabriela, Manuela, Leonardo, Renata, Felipe, Fabiano, Matheus, Thales, Tatiana, Gabriel Camilo e Tadeu⁹⁰ – buscam outras formas de participação política, na universidade e na sociedade, e possuem questionamentos ao modo como o movimento estudantil convencional se organiza e conduz as suas ações. A partir do estudo desses casos de militância, pretendemos analisar mais aprofundadamente a invenção de outros caminhos, conhecer espaços que estão para se criar e se instituir pelos estudantes.

A descrição detalhada de cada grupo e da trajetória do estudante entrevistado, tanto no grupo como na militância política, encontra-se disponível no quadro a seguir:

Gabriela
Gabriela tem vinte anos, estudou no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde participava do grêmio estudantil; hoje, é aluna da Faculdade de Arquitetura da UFRJ. Seu grupo surgiu no contexto da última greve das universidades federais e é composto por estudantes das faculdades alocadas no prédio da Reitoria/Fundão (Arquitetura, Escola de Belas Artes e Gestão Pública). Os estudantes que formaram o grupo foram motivados por uma insatisfação com a educação precária, a má infraestrutura das universidades e a desvalorização dos educadores. O movimento ganhou uma projeção grande dentro da greve da UFRJ, o que se deve, de acordo com seus membros, ao fato de estarem em um lugar estratégico e simbolicamente importante: a reitoria. O coletivo é autodenominado “ <i>autônomo, horizontal, suprapartidário e pacífico</i> ”. Seus componentes ocuparam o espaço da reitoria da UFRJ durante a greve e, para eles, a “ocupação” dos espaços públicos, que também passou a ter lugar nos movimentos sociais em todo o planeta, é importante e significa “ <i>transformar espaços</i> ”. Eles estiveram bastante ativos durante a greve e a ocupação do Canecão ⁹¹ . O grupo se desintegrou com a retomada das aulas e voltou a se articular com as mobilizações pelo país nos meses de junho e julho de 2013.
Manuela
Manuela tem dezenove e é estudante de Ciências Sociais da UFRJ. Seu grupo surgiu no contexto do Centro Acadêmico desse curso, em 2009, com a proposta de se organizar de maneira autogestionada e horizontal e trabalhar com um projeto de educação popular voltado para crianças moradoras do Morro da Providência, localizado na região central do município do Rio de Janeiro. Inicialmente, o grupo se voltou para a realização de atividades de “reforço escolar”, até reestruturar completamente suas ações, pois, no entendimento de seus integrantes, estavam reforçando aquilo que criticavam: o ensino formal. Eles valorizam outras formas de ensino, promovem discussões de questões sociais importantes com as

⁹⁰ Os nomes utilizados para se referir aos jovens são fictícios.

⁹¹ Antiga casa de *shows* do Rio de Janeiro que ficava no terreno do *campus* Praia Vermelha da UFRJ, e estava inadimplente por anos. A UFRJ entrou com um processo de reintegração de posse, que foi apoiado pelos estudantes, que reivindicavam uma política cultural e artística a ser conduzida pela UFRJ e não pelo setor privado, de modo a garantir o uso público do espaço.

crianças, a partir de atividades lúdicas, como música, pintura, leitura e gincana. Além disso, o grupo também está engajado nas mobilizações e fóruns contra as remoções de moradores de favelas e ocupações urbanas do centro do Rio de Janeiro, por conta dos “megaeventos”. O grupo atuava inicialmente em uma igreja que fica na parte baixa do morro; atualmente, estão instalados em um centro cultural, que fica na parte alta, onde as condições econômicas são mais precárias. A mudança para centro cultural foi descrita por Manuela como uma das maiores dificuldades que o grupo enfrentou, e se refere precisamente a uma questão de “*reconhecimento*”, por parte das crianças, em relação ao trabalho que o grupo realiza. Segundo ela, as crianças que frequentavam o grupo quando este estava instalado na igreja reconheciam muito mais as ações do grupo do que aquelas que frequentam o centro cultural. Manuela atribui essa dificuldade ao fato de tal centro cultural ser um local em que muitas atividades acontecem ao mesmo tempo, e haver muita rotatividade de projetos e de pessoas que vão visitá-lo. Além disso, havia também uma grande rotatividade no próprio grupo: *“tinha dias que a gente chegava lá [no centro cultural] e as crianças não queriam fazer nada com a gente, não gravavam o nosso nome por meses. Muita gente entrava no grupo com a expectativa enorme de chegar lá e fazer coisas maravilhosas e encontrava essa dificuldade, aí, saía. Quantas pessoas não saíram do grupo porque se decepcionaram?! A maior dificuldade que eu encontrei foi essa questão de chegar lá e não ser reconhecida, tudo que eu tinha planejado como atividade, planejava atividade maravilhosa e chegava lá e nada dava certo”* (grifos nossos).

Leonardo

Leonardo tem vinte e seis anos, é estudante de História da UERJ e foi militante do Centro Acadêmico de seu curso durante alguns anos. Seu grupo é dissidente de um coletivo criado, em 2011, por vários CAs da UERJ para disputar as eleições para o DCE. Entendendo a universidade inserida dentro de um contexto social amplo, Leonardo e alguns estudantes da UERJ criaram, logo após a greve geral de 2012, o grupo, que se inspira nas ideias de Darcy Ribeiro, principalmente no seu livro *A universidade necessária*. O grupo surge com o objetivo de pensar um projeto de universidade que não só discuta a universidade atual (seus currículos, divisão de poderes, forma de acesso, produção de conhecimento, etc.), mas que inclua um debate sobre o contexto social em que ela está inserida. Por isso entendem que as “disputas” não devem se restringir aos espaços da universidade (CAs/DAs, DCE, departamentos, conselhos) e aos estudantes: *“É preciso que o movimento se compreenda universitário e envolva todas as categorias num projeto político-educacional que derrube os muros da UERJ. De uma vez por todas!”* (informação contida na carta de compromisso do grupo, disponibilizada por Leonardo).

Renata

Renata tem vinte e nove anos, foi estudante de Ciências Sociais na UFRJ e, durante esse tempo, militou no Centro Acadêmico de seu curso. Ela também é integrante de um movimento anarquista. Seu grupo surge em 2008⁹² com o objetivo de resistir à violência do Estado em áreas de periferias e participar ativamente da sociedade. O grupo é composto por universitários e, por isso, mantém um laço com a universidade. Mas, por entender que a proposta tinha que ser “*voltada pra fora*” (para a sociedade), o grupo se aproxima dos movimentos populares com o objetivo de trabalhar com educação popular. O primeiro trabalho do grupo foi um curso preparatório para concursos públicos de níveis de ensino fundamental e médio voltado para os moradores do Morro da Providência e ocupações urbanas localizadas no entorno do Centro do Rio. Em 2009, eles abriram um pré-vestibular comunitário; e em 2011, começaram a trabalhar com educação de jovens adultos e adultas do Morro da Providência. Além dessas atividades, o grupo apoia as ocupações urbanas, a luta dos moradores da Providência contra as remoções e também a luta pela educação em escolas do estado e município do Rio de Janeiro e seus sindicatos. Nas cartas e documentos do grupo, ele é descrito por seus integrantes como um movimento político, anticapitalista, autônomo de qualquer partido político ou ONG; e tem como princípio de organização a autogestão, e como princípio político a democracia direta, rejeitando toda forma de gestão e governo baseados na hierarquia e na representatividade, e também o assistencialismo por parte de ONGs e governos nas comunidades populares.

⁹² Ano em que foram assassinados 3 jovens moradores do Morro da Providência, após terem sido sequestrados e entregues, por soldados do exército, a traficantes de outra favela.

Felipe

Felipe tem vinte e quatro anos, é estudante de Psicologia da UFRJ e participa do CA do seu curso desde que entrou para a faculdade, há cinco anos. Este é o único centro acadêmico que compõe o conjunto das entrevistas, pois dentre os CAs visitados, vimos neste uma tentativa de construir uma forma de ação e organização em moldes diferenciados do movimento estudantil convencional, ao qual o grupo possui muitas críticas. O CA funciona como autogestão desde 2009 e possui uma grande preocupação em entender o que é uma autogestão e em ser de fato autogestionado. Seus integrantes fazem grupo de estudos, foram bastante atuantes na última greve geral das universidades federais, elaboraram uma disciplina eletiva autogestionada sobre autogestão no curso de Psicologia da UFRJ no semestre de 2013/2, e atualmente estão se dedicando à produção de um material que conta a experiência do grupo com a autogestão. Além do CA, Felipe é integrante de um movimento também autogestionado de ciclistas, que tem como objetivo chamar atenção para as formas de locomoção e acesso à cidade. Ele é simpatizante do movimento anarquista, embora não se diga um. Acompanhamos também algumas reuniões e ações do CA, em que tivemos a oportunidade de conversar com outros membros e também ter acesso a algumas produções do grupo, como atas e um vídeo produzido, por eles, sobre a última greve na UFRJ.

Fabiano

Fabiano tem trinta anos, é estudante de pós-graduação do curso de Ciências Sociais da UFRJ, militou no Movimento Ocupa Rio, que ocupou a Cinelândia em 2011, e também participa dos fóruns comunitários que discutem as questões das remoções por conta dos “megaeventos”. Seu grupo compõe uma rede transnacional, composta de militantes, intelectuais, artistas, grupos de pesquisa, coletivos, ativistas de cursinhos pré-vestibulares populares, etc. Seus integrantes denominam o grupo como um *“estilo de militância que se organiza e nomadiza de um modo autônomo, independentemente de um centro orgânico, uma ‘sede’ ou qualquer tipo de organização rígida de princípios, membros ou diretivas”*. Como se trata de um grupo composto majoritariamente por universitários, a universidade é um espaço importante tanto como projeto a ser discutido e defendido quanto um meio para efetivar as ações do grupo.

Matheus

Matheus tem vinte e seis anos, é estudante de História da UFF e trabalha com produção de filmes sobre diversos movimentos sociais e contestação política. Ele produziu filmes junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao Movimento dos Sem Teto, às mobilizações estudantis na UFF nos últimos anos no contexto do seu grupo; além de vários outros sobre as recentes manifestações de junho de 2013 nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Seu grupo foi criado em 2012, durante a última greve das universidades federais, por estudantes que se denominam do “setor combativo do movimento estudantil universitário”, em contraposição ao que eles chamam de “setor burocratizado”; e se desintegrou um ano depois. Orientados pelo princípio organizativo, econômico, social e político baseado na autogestão, os quarenta estudantes que o compuseram tinham como perspectiva principal a ação direta e a horizontalidade. Sobre assuntos que concernem à universidade, defendiam um diálogo que contemple não só a comunidade universitária, mas integre toda sociedade de maneira irrestrita, pois lutavam por um projeto universitário voltado ao conjunto da sociedade. É importante destacar que foi um movimento bastante intenso: ocupou a reitoria da UFF em dois momentos, fez um piquete impedindo a passagem de alguns professores que continuaram dando aula, principalmente na pós-graduação, e participou de um “acampamento libertário”, organizado pelos estudantes da UFF no campus Gragoatá, também durante a greve. Na cidade de Niterói, o grupo fez várias intervenções urbanas contra o aumento das passagens nas barcas e ônibus e contra a especulação imobiliária. Por haver uma preocupação com a memória do movimento estudantil, Matheus e os demais integrantes do grupo produziram uma quantidade considerável de textos (cartas, documentos, artigos, etc.) e áudios em que analisam o atual contexto político da universidade e da sociedade e os atores implicados nessa conjuntura; além de dois vídeos-documentários, um curta e um longa metragem, que mostram o contexto da greve. O grupo é entendido por seus integrantes como continuidade de outras lutas

estudantis naquela universidade, como o movimento “Acampamento Maria Julia Braga”⁹³, organizado por estudantes que estiveram acampados por quase dois anos no *campus* Gragoatá da UFF. Segundo Matheus, seu grupo era composto principalmente pelos remanescentes desse movimento.

Thales

Thales tem vinte e quatro anos e é estudante de Ciências Sociais da UFRRJ. Ele é natural do Pará e lá militava no movimento secundarista e na Associação dos Amigos do Meio Ambiente, que, segundo ele, foi sua “*primeira experiência de se organizar para defender uma causa, a do meio ambiente*”. Pela entrevista, percebemos que a militância está bem presente na sua história de vida. Desde a adolescência convivia com a luta política de seu pai em questões ligadas à terra – conflito comum nesse estado –, e de sua mãe na luta pela educação por meio do sindicato de professores. Thales veio do Pará para estudar Engenharia Agrícola na UFRRJ e se engajou na Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (uma das mais atuantes politicamente dentre as executivas nacionais de curso, e que propõe uma discussão para além daquelas ligadas às demandas estudantis, como questões ligadas à reforma agrária). Ele desistiu do curso de Engenharia e passou a estudar Ciências Sociais nessa mesma universidade, e, nesse contexto, engajou-se no movimento estudantil, chegando a ser presidente do DCE. Buscando conciliar as questões estudantis com as da sociedade, em 2010, Thales se inseriu no seu grupo, que é um movimento social de jovens, surgido em 2005, nos moldes dos movimentos sociais do campo. Em 2010, o movimento se nacionalizou a partir da organização em três campos de atuação, e um deles é o meio estudantil universitário; e a responsabilidade de Thales é justamente organizar os estudantes, que hoje são a maior parcela do movimento. O movimento é difundido nos estados e cidades por meio do que eles chamam de “células”, e cada uma se organiza de acordo com a demanda local. As células presentes nos espaços universitários se organizam de modo a “*disputar o movimento estudantil*”. Na UFRRJ, existem duas células: uma ligada às ciências agrárias e outra ligada às ciências humanas. A entrevista com Thales foi bastante longa e bem interessante. Ele se mostrou bastante coerente com aquilo que acredita, e honesto quanto às dificuldades de agir politicamente.

Tatiana, Gabriel e Camilo

Tatiana tem vinte e um anos e estudava⁹⁴ Educação na UNIRIO, Gabriel tem vinte e três e estuda Música, e Camilo tem vinte e nove e faz Biblioteconomia. Este último estudante foi o que mais falou na entrevista; ele é natural do Pará, foi militante na Pastoral da Juventude e membro do PT e depois do PSOL ainda no seu estado. Aqui, participou ativamente do DCE da UNIRIO. Desencantado com a forma de ativismo que se dá nesses espaços, embora reconheça a importância deles para a sua formação política, e também descrente do modelo político representativo no campo da política, Camilo atualmente se dedica ao grupo e a ações vinculadas à arte. Ele também trabalha em um projeto

⁹³ Maria Júlia Braga, antiga dona do prédio hoje ocupado pela Casa do Estudante Fluminense (CEF), abrigava estudantes de classes baixas que, muitas vezes, vindos do interior do estado não tinham como se manter na cidade de Niterói. Em seu testamento, tal senhora entregou a propriedade ao governo do Estado do Rio de Janeiro, de forma a servir de abrigo aos estudantes que necessitassem: surge, então, em 1949, a CEF, que foi se configurando também como um espaço de resistência estudantil na cidade de Niterói, principalmente durante o período do regime militar. Muitas foram também as tentativas de estigmatizar a Casa para, assim, justificar seu fechamento. Em 2006, durante o governo de Rosinha Garotinho, muitos estudantes que se negaram a aceitar as exigências do Estado manifestadas num estatuto que proibia reuniões políticas dentro do prédio e quaisquer visitas aos residentes, dentre outras, foram desalojados no dia 4 de abril desse ano. Esses estudantes acamparam na calçada em frente a CEF, depois na Reitoria da UFF, e, posteriormente, no *campus* do Gragoatá, onde ficaram durante 1 ano e 10 meses. Nesse contexto, surge, o movimento “Acampamento Maria Julia Braga”, que se organizou em relação a várias questões dentro da universidade e não só à luta por moradia. O Acampamento foi desmontado por ordens do reitor Roberto Salles (relato retirado de textos disponibilizados por Matheus).

⁹⁴ Tatiana e quatro estudantes que também participam do seu coletivo abriram mão de suas matrículas na universidade, cada um por seus motivos particulares, mas todos, segundo eles próprios, tinham em comum um descontentamento em relação a essa instituição e ao modo como o ensino se dá. Todos saíram na mesma época e, segundo Tatiana, não foi um projeto deliberado coletivamente, mas esse incômodo era compartilhado no coletivo e um foi se apoiando na decisão do outro.

de arte-educação com crianças em uma escola municipal no Morro do Estado em Niterói. O grupo de Tatiana, Gabriel e Camilo surgiu no contexto geral de greve das universidades federais, quando alguns estudantes se desvincularam do comando estudantil da greve por discordarem da apropriação do movimento por alguns setores do movimento estudantil e, no dia 25 de junho de 2012, ocupou um espaço nos fundos da universidade. Esse espaço funcionava como depósito de entulhos pela instituição, estava abandonado, deteriorado e cercado por um matagal. Nas paredes destroçadas do espaço há pinturas, frases, poesias, sapatos colados na parte superior do prédio. Algumas pinturas foram eles que fizeram, outras já estavam lá. Segundo seus integrantes, esse “gesto espontâneo e autônomo” gerou um coletivo “*orgânico*” e autogestionado. Esse coletivo tem como objetivo propiciar um espaço de convivência entre os estudantes dessa universidade, formar uma rede colaborativa e horizontal de compartilhamento de pesquisa e conhecimento; chamar atenção para as demandas básicas e urgentes dos estudantes por moradia estudantil (inexistente nessa universidade), por uma creche universitária, para que alunos, professores e funcionários possam deixar seus filhos, e por uma alimentação acessível e saudável, já que o bandeirão que lá existia foi desmontado, e um de seus projetos é construir uma cozinha e horta comunitária. Eles elaboraram um projeto “*a vinte mãos*” e conseguiram o apoio da reitoria da UNIRIO, da decania do Centro de Letras e Artes (onde está situado o espaço que o coletivo usa) para uma reforma estrutural no espaço. Também, com muitas negociações com essas instâncias, eles conseguiram se inserir no projeto de construção do espaço, o qual chamaram de “*anarquitectura*”, pois pretendiam participar da obra prática e simbolicamente. Essa foi a única entrevista coletiva realizada. Além de Tatiana, Gabriel e Camilo, conversamos, em outros momentos em que visitamos a sede do grupo, com outros estudantes que foram muito importantes para conhecermos seu projeto e o ativismo que eles constroem. Dessas visitas, foram gerados relatórios.

Tadeu

Tadeu tem trinta anos e é estudante de pós-graduação da Faculdade de Geografia da UFF. Ele é alemão, iniciou sua militância participando da organização de alguns Fóruns Sociais Mundiais (no Brasil e na Índia), Fóruns Sociais Europeus (na França e na Alemanha) e também das versões locais, sendo que uma dessas foi organizada por ele e alguns amigos que estavam inseridos nesse contexto de militância. Tadeu vem de uma classe média-alta alemã e, incomodado com muitas questões referentes à sua classe, ao seu país e até mesmo ao “*tipo de geografia*” que aprendeu, decidiu romper com todos eles e estabelecer, a partir do trabalho que realiza no complexo de favelas da Maré – situado na Zona Norte do Rio de Janeiro –, outra forma de viver, trabalhar, agir politicamente e produzir conhecimento. Esse rompimento, traduzido como um sentimento de negação muito forte que perpassa toda a entrevista, envolve não morar na Alemanha – país onde, para ele, tudo é administrado de acordo com os interesses de forças dominantes –; romper com a geografia que lhe foi ensinada; e não trabalhar de forma hierárquica. Tadeu já simpatizava desde a adolescência com a esquerda radical da Alemanha e com o pensamento libertário. Não se organiza enquanto anarquista, mas também simpatiza com essa ideologia; é integrante da Federação Anarquista do Rio de Janeiro (FARJ). É muito presente em sua entrevista o envolvimento de sua vida pessoal com a militância, de modo que, para ele, não faz sentido “militar onde não reside e residir onde não se milita”. Consta em sua fala uma preocupação em estabelecer uma base territorial de militância e resistência, que é a Maré, lugar que escolheu para morar. Com mais três moradores da Maré, também estudantes universitários, Tadeu criou o grupo autogestionado de pesquisa socioterritorial, que tem como objetivo o estudo e promoção de debates sobre questões ligadas aos territórios de periferia da cidade do Rio de Janeiro e movimentos de resistência de seus moradores. Uma das produções desse núcleo é a construção coletiva de um livro que aborda as lutas de resistência em diferentes favelas da região metropolitana do Rio de Janeiro. No momento da entrevista, o grupo estava envolvido na atividade de elaboração do livro. Seus integrantes também realizam uma pesquisa sobre territórios para um grupo de pesquisa da UFRJ, pela qual recebem uma bolsa dessa instituição, e com esse dinheiro mantêm as atividades de seu grupo. Antes do grupo de pesquisa socioterritorial, Tadeu já havia se inserido em duas tentativas de organização coletiva com outros amigos aqui no Brasil. As duas iniciativas não vingaram, e ele retirou seu apoio ao se deparar, segundo ele, mais uma vez com o conflito envolvendo a classe média. Na sua visão, para os outros membros, a ideia de construir um coletivo de participação e discussão política era “*só um projeto bacana*”, que não necessariamente precisava ser de fato levado a cabo; nas suas palavras: “*era mais uma ideia de construir um coletivo entre privilegiados do que coletivizar privilégios*”. Além

disso, ambas as iniciativas se deram distantes do território da Maré, o que, para Tadeu, representa um incômodo. Também na Maré, em 2008, ele e os jovens que construíram o grupo de pesquisa socioterritorial se juntaram a outros pequenos grupos autônomos dessa comunidade e estabeleceram um coletivo, que foi mantido por eles com muito custo e em condições muito precárias. A relação nesse coletivo é descrita, por Tadeu, como muito conflituosa, pois se tratava de um coletivo composto por vários grupos que tinham em comum uma crítica à “invasão” de grandes ONGs na Maré e sua forma de atuação assistencialista, mas que desenvolviam trabalhos diferentes. Eles tiveram dificuldade em trabalhar de forma horizontal e com a dinâmica coletiva aberta. Assim, os membros do grupo de pesquisa socioterritorial optaram por se reestruturar e começar o trabalho de militância a partir de um grupo pequeno. A entrevista com Tadeu foi muito longa, com uma duração de quatro horas, e interessante. Mas foi também uma conversa muito difícil, algumas questões não eram fáceis de serem problematizadas ou perspectivadas. Por exemplo, a relação conflituosa com a classe média-alta (sua classe) era muito presente, o que dificultava conversar sobre outros conflitos para além dos de classe. A entrevista foi feita no Centro, à noite, e o local escolhido por ele foi uma praça onde havia crianças e jovens usando drogas. Era uma situação incômoda, e parecia que ele queria comunicar algo sobre o que acontecia ali, talvez algo sobre a contradição social em que estamos imersos, mas, muitas vezes, evitamos.

As perguntas destinadas a esses estudantes tinham como objetivo geral verificar como os jovens se organizam, que sentido eles dão à sua participação, e como articulam sua ação ao contexto mais amplo da sociedade brasileira. Assim, o roteiro incluiu perguntas sobre a trajetória dos jovens nos grupos a que pertencem; suas disposições subjetivas em relação à participação política; a história dos grupos, suas origens, atividades e objetivos; o diálogo com outros grupos da sociedade e da universidade; as percepções sobre a universidade, e as principais críticas dirigidas ao projeto universitário atual; as visões de sociedade e projeto social que o grupo compartilha; o que os jovens entendem por política e representação política. Por fim, tentamos avaliar como eles lidam com as diferenças dentro de seus grupos; que conflitos e dificuldades enfrentam; e o que esperam atingir como resultado de sua participação.

Destacamos no capítulo alguns eixos analíticos que sobressaíram das narrativas dos estudantes entrevistados, e que compõem os tópicos que seguem. Eles se referem a como os estudantes veem a universidade, quais críticas e conflitos possuem em relação a essa instituição e seus aparatos de participação, assim como sua importância dentro da sociedade ampla (tópico 6.1); como percebem o movimento estudantil convencional, seu papel, suas ações, e como se aproximam e/ou se distanciam desse movimento (tópico 6.2); como eles se organizam coletivamente e executam suas ações (6.3); e que sentidos esses estudantes atribuem à política instituída socialmente (6.4).

6.1 Conflitos e críticas em relação à universidade e seus aparatos

Quando eu me formar
 Não vou precisar
 De um papel
 Dizendo que sou bacharel
 Minha formação é de vida
 É divina
 É através da luz
 Da luz que acaba com as trevas em minha mente
 E quebra todas as correntes
 Hoje eu vivo sendo aprendiz
 Conhecendo o meu ser
 Pra ser mais feliz
 Aprendo com o meu pai e mestre interior
 Que ensina tudo através do amor⁹⁵.

Diferentemente dos representantes dos CAs e DCEs que entrevistamos, que poucas vezes esboçaram críticas em relação à universidade e ao seu modo de funcionamento, nas entrevistas dos estudantes que compõem essa etapa da pesquisa, as críticas ficam pregnantas, expressas principalmente na escolha de militar “fora” da universidade e/ou de seus aparatos regulamentados de participação, e na busca por formas alternativas de participação que relacionem a universidade à sociedade e vice-versa. Suas críticas vão desde a precarização da universidade, principalmente no que diz respeito à infraestrutura, até questões amplas ligadas ao conservadorismo da instituição, como se observa na fala de Thales, estudante da UFRRJ:

Está vendo a Rural? É linda, né? Todo mundo acha linda, mas se não chove ou se não é de noite. Se chove, é uma lamaceiro, e chove muito aqui; de noite a iluminação é precária e com poucos seguranças. Sem falar da quantidade enorme de professores substitutos e da evasão e esvaziamento de alguns cursos⁹⁶. (...) E é uma estrutura arcaica. Por mais que tenha um público maior de mulheres, antigamente se tinha mais homens pelos cursos de ciências agrárias, ainda há um certo conservadorismo e machismo aqui⁹⁷.

⁹⁵ Esses versos são de uma música composta por Gabriel, estudante da UNIRIO. Ele e os outros estudantes que participaram da entrevista cantaram a música no momento em que foram perguntados sobre questões da universidade. Gabriel pegou um violão e todos o acompanharam. Segundo ele, a música foi feita no contexto do seu coletivo e expressa os incômodos que compartilham em relação à universidade e à sociedade de maneira geral. Os outros disseram se identificar bastante com essa canção. Foi um momento muito especial, pois a música é bem bonita e eles cantaram com muita emoção.

⁹⁶ Sobre o esvaziamento dos cursos e o número de evasão, também um estudante de Economia Doméstica dessa universidade mencionou a dificuldade de se organizar politicamente devido à evasão que se faz mais presente em alguns cursos. Ele comentou que, em sua turma, dos trinta que entraram, só ficaram ele e mais três; no quarto e sexto período não há mais alunos.

⁹⁷ Outro estudante do CA de Relações Internacionais já havia enfatizado o conservadorismo dessa universidade, refletido em suas práticas machistas e religiosas. Ele destaca que não são raros os casos de assédio envolvendo mulheres. Na sua avaliação, isso não se deve apenas ao fato do *campus* de Seropédica ser escuro à noite, mas principalmente pela cultura machista que prevalece na Rural. Sobre as questões religiosas, um estudante do CA de História chama a atenção para quantidade de núcleos religiosos no *campus* que possuem até sala, e verificamos a presença de alguns: “*Andando pelo campus, percebi a presença de quatro grupos religiosos: evangélico, católico, espírita e Johrei; todos eles possuem sala. Na sala dos evangélicos estava escrito: ‘Para Deus o melhor! Para a Rural, o melhor de Deus’*” (Relatório de campo/UFRRJ: 10/07/2013).

Mais do que uma função meramente técnica, de formar mão de obra para o mercado (capitalista) de trabalho, esses jovens chamam a atenção para o compromisso político da universidade, que, nas suas visões, tem um importante papel a desempenhar socialmente. Seu compromisso social e político não pode se restringir a fornecer profissionais para o mercado e, segundo Fabiano, *“não pode ficar com certeza a cargo de um projeto de universidade como mercadoria, universidade-empresa”*. Outros estudantes também destacam essa questão:

A gente faz o nosso projeto pensando nas críticas que a gente tem a esse ensino tradicional. Um ensino que molda as pessoas conforme o mercado de trabalho, muito voltado para esse mercado de trabalho. (...) Essa coisa meio utilitarista, competitiva (Manuela).

A universidade é um espaço que serve para garantir o estudante um lugar dentro do mercado de trabalho e não dentro de uma discussão de problematização, de enfrentamento. Isso é da ordem utópica, os caras não querem isso. Formar um corpo técnico, e isso eu via muito nas assembleias os estudantes falando (Matheus).

A busca de alguns jovens pelo diálogo com outros grupos e movimentos fora da universidade é perpassada, muitas vezes, pela crítica que fazem a essa instituição, que, ao seu ver, serve às demandas do mercado e deixa a desejar no que concerne seu compromisso político na sociedade:

A minha formação política passou a se enriquecer muito mais a partir dessas relações [com os movimentos sociais] do que com a universidade. Então eu passei a frequentar outros espaços que não o da academia, por exemplo, sem teto, sem terra (Matheus).

Acho que meu trabalho final [do curso de geografia], escrever enquanto participante do processo organizador dos Fóruns Sociais, eu me preocupei muito com essa relação do conhecimento acadêmico com o movimento social. Então eu já tomei para mim que o meu ponto de partida, a longo prazo, não poderia ser a universidade (Tadeu).

Para esses estudantes, o compromisso político da universidade consiste em questionar o que está socialmente posto, de modo a servir de contraponto às injustiças sociais, e não de afirmar um projeto de sociedade que mantém e aprofunda as desigualdades.

Nessa configuração de hoje, você não vê a universidade se contrapondo a um modelo de sociedade que está se consolidando cada vez mais, que é essa sociedade capitalista. Eu vejo muito mais a universidade se afirmando enquanto um instrumento desses poderes do que uma contraposição política a esses poderes (Renata).

O conflito com a universidade, para alguns jovens, foi vivenciado de forma tão intensa que eles não buscaram apenas outras formas de militância – como fizeram muitos entrevistados – que questionassem esse espaço, mas também abriram mão de suas vagas na universidade. Esse foi o caso de Tatiana e outros integrantes do seu coletivo, que tomaram essa decisão pouco tempo depois de ocuparem o espaço na UNIRIO onde funciona a sede do

seu grupo⁹⁸. Não foi uma decisão deliberada coletivamente, mas todos apresentavam queixas em comum em relação à universidade, e um foi se apoiando na decisão do outro. Tatiana relata que poderia ter trancado, mas preferiu deixar a vaga para outra pessoa, e escreveu uma carta à direção descrevendo os motivos de tal decisão:

Eu não pretendo voltar. Aí, eu escrevi ‘eu deixo minha vaga pra um outro interessado’. (...) Eu estou nessa luta da educação, e, aí, foi um protesto também. Eu entrava aqui e só via gente reclamando, só ouvia reclamações, e eu: ‘cara, eu não vou ficar 4 anos da minha vida em um ambiente em que as pessoas reclamam, ao invés de entender que elas é que criam aquilo e precisam se organizar pra mudar’, e isso acontece no coletivo. O coletivo surge disso aí, de criar um outro modo de estar na universidade. (...) Eu tenho um projeto de, não um projeto de sociedade, assim, mas um projeto de vida, que é ter muitas outras pessoas também sonhando juntos, porque o nosso coletivo partiu do sonho. E a minha decisão de me desvincular parte de um princípio de que isso já acontece e que eu quero estar mais presente, pra fazer acontecer mais (Tatiana).

A permanência na universidade era sentida como conflitiva para esses estudantes que abriram mão de suas vagas, no entanto, a decisão de deixá-la não se deu com menos conflito nem para eles, nem para o grupo. Tatiana descreve que além dos conflitos familiares – ela vem de uma família de classe média escolarizada que valoriza a formação acadêmica –, vivenciou algumas experiências que ela julga contraditórias, pois deixou a universidade para se dedicar mais ao coletivo e a outros projetos, mas está se deparando com a dificuldade de bancar a decisão de trilhar caminhos diferentes, o que acabou ressoando na diminuição da sua participação no coletivo:

Ficou contraditório porque ao mesmo tempo que eu fiz esse movimento de tirar o meu vínculo com o curso, que tem um caminho pré-cursado e igual pra todos, que não é autônomo e é de comando e controle, pra tá mais presente aqui [no coletivo] e em outros lugares, em outros movimentos, parece que desse lugar eu me afastei mais. Foi tanta confusão de família. Na verdade, eu me enfraqueci emocionalmente. É difícil pra caramba⁹⁹. Acho que esse realizar, mas sem um direcionamento *a priori* que a instituição... Eu entendo que, quando eu falo realizar, eu não acho que a instituição ela realiza, ela só reproduz automaticamente. Eu que me desvinculei de algo que me direcionava, continuei muito individualizada até um certo ponto. E eu fico me perguntando se eu consigo estar nesse lugar da resistência, de não ter um diploma (Tatiana).

Por parte do grupo, o conflito ficou também presente, mesmo para aqueles que entenderam e apoiaram a decisão dos que saíram, e até a viram como uma forma de confrontação com um estilo de vida que é imposto aos indivíduos, como observa Gabriel: “*Eu*

⁹⁸ Cinco integrantes do coletivo de Tatiana abriram mão de suas vagas na universidade. Tatiana permanece no Rio se dedicando a alguns projetos desenvolvidos por ela ligados à contação de história e à capoeira. Os outros ocuparam uma terra no estado de São Paulo: “*E os outros disseram: ‘oh, a gente está partindo da universidade, porque a gente entende que está errado, não é por aí. A gente vai construir o nosso ‘monstrado’ [alusão ao mestrado] em outro lugar. Então eles saíram foram ocupar uma terra e fazer lá o que a gente estava fazendo aqui coletivamente’*” (Camilo).

⁹⁹ Tatiana, nesse instante, começou a chorar, a fala ficou travada, parecia bem angustiada. Já tínhamos nos encontrado antes e ela estava muito empolgada com o coletivo, com os planos para aquele espaço. Nesse momento da entrevista, fazia pouco tempo que ela tinha deixado sua vaga na universidade, era notório a angústia em sua voz. Ela estava um pouco confusa, se perdia nas perguntas e chorou em mais de um momento.

acredito que a gente está construindo uma ferramenta de sociedade diferente porque, quando alguém opta em nem trancar, mas desistir da universidade, pra aprender com a vivência da vida, ela já está fazendo uma ruptura com essa sociedade". Por outro lado, eles também avaliam que o coletivo surge como uma forma de contestação, de expor os incômodos compartilhados em relação à universidade, e uma tentativa de se inserir de outra forma nesse espaço, propor mudanças, ou seja, ser uma frente (coletiva) de resistência àquilo que os incomodava, conforme descreve Camilo: *"queríamos ser a ruptura e viemos contestar esse formato que acho que uma boa parte da galera da Casa considera quadrada essa forma de ensino, e isso não mostra que a gente está aprendendo e tem domínio de nada"*. Esse estudante fala de forma bem sincera das dificuldades que envolvem o trabalho coletivo, de conciliar as demandas individuais – ainda que, no caso dos jovens que optaram por sair da universidade, suas justificativas estivessem apoiadas em questões de ordem coletiva –, e também problematiza essa saída, pelo fato de enfraquecer o coletivo e o sentido de transformação da universidade. Ele chega a questionar se a opção por abandonar a universidade não foi, em última instância, uma saída individual:

Um dos principais problemas que a gente tem é com relação às crises individuais no nosso tempo. Como é que a gente pode se dedicar pra transformar esse sonho e transformar essas ações? A gente tem um monte de ação, mas como é que ela acontece? Porque eu não posso, não que eu não possa fazer uma ação sozinho, mas, se eu tô constituindo um coletivo, é mais legal que a gente faça em coletivo. (...) A gente acredita que nós não vamos realizar muitas ações sozinho. A gente precisa se unir com os coletivos que pensam parecido, ou numa pegada próxima da gente e construir. (...) Então acho que esse é o nosso principal problema que é convencer o outro de que isso é uma tarefa importante. Acho que esse é um dos maiores problemas. A contrapartida, eu identifico que a saída daqueles que optam por fazer um "monstrado", ele está fazendo falta porque é um fortalecimento da ação, mesmo ele estando contribuindo lá fora, externo, fora do muro da universidade. Porque eu acho que a gente precisa somar forças pra construir essa ruptura, ou construir esse novo (Camilo).

O conflito entre as questões trazidas por Tatiana sobre suas dificuldades individuais – ainda que apoiadas na demanda de sua classe, da sociedade e uma ruptura com isso – e o esforço que uma ação coletiva demanda, presente na fala de Camilo, fica marcado nessa passagem da entrevista, o que foi possível perceber de forma mais clara pelo fato dela ter sido coletiva. Em vários momentos, esses estudantes expuseram, de forma não explícita, alguns conflitos presentes naquela configuração coletiva. Tatiana falava da dificuldade referente à demanda de sua classe (média), ao que Camilo respondia falando da dificuldade de se manter em uma universidade elitista quando se é da classe baixa, que era seu caso¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Camilo veio do Pará e vive no Rio com muita dificuldade financeira. No momento da entrevista, ele estava morando na sede do coletivo porque não conseguia pagar um aluguel com a renda de trezentos reais que ganha em um projeto do governo do estado para dar aula de arte em uma escola no Morro do Estado, em Niterói. A UNIRIO, onde ele estuda, não possui alojamento.

São vários os incômodos e críticas em relação à universidade que os estudantes compartilham. De maneira geral, eles tomam a universidade como uma instituição elitista e fechada à sociedade e aos seus problemas. Mas, apesar de suas críticas, esses estudantes também reconhecem a importância dessa instituição para a sociedade, inclusive para sua trajetória de vida e de militante, por isso não abrem mão de disputá-la. Em suas ações, vemos seus esforços em relacionar, comprometer e trazer a universidade para o debate sobre o que acontece na cidade e no país. Os subtópicos que seguem versam sobre essas questões.

6.1.1 *A universidade como um dispositivo elitista*

É um problema “estrutural” do sistema em que vivemos o fato das universidades serem elitistas, segregarem por cor, classe e região, e dos que estão fora dela serem sobretudo negros, nordestinos e moradores de favela ou periferia (Cartilha de comemoração dos 5 anos do coletivo da Renata).

É unânime a crítica, entre os jovens entrevistados, que se refere à universidade pública como uma instituição elitista, apesar de reconhecerem algumas medidas realizadas ao longo dos anos que contribuíram para a transformação dessa instituição, como a entrada de estudantes de outras classes e raças:

A UERJ mudou um pouco esse caráter com as cotas, mas a universidade ainda é um espaço da elite, é um espaço da classe média. Porque as reformas que tiveram na universidade, no âmbito geral, elas não contribuíram pra democratização, mesmo que com as cotas, com o curso noturno, a UERJ acho que tem outra cara, tem uma experiência, tem outro significado, mas, no geral, acho que a universidade, desde que foi reformada em 68, ela simplesmente inclinou um pouco mais à classe média (Leonardo).

Hoje em dia até que a gente tem algumas modificações, mas a tendência foi sempre de uma universidade elitista, branca e com o próprio conhecimento voltado para dentro, sem uma discussão das questões mais amplas da sociedade, sem nenhum retorno pra sociedade (Renata).

A universidade é elitista, conservadora e tem o seu acesso negado ao povo brasileiro, historicamente foi negado, e está muito afastada da realidade dos nossos problemas; acho que isso é comum pra todos nós [do seu coletivo] (Thales).

A gente tem claro que a universidade é um espaço elitista. Primeiro, a universidade tem um processo de seleção. Porque quem entra na universidade tem uma posição material de diferenciação de outros segmentos populares. (...) o estudante proletário dentro da universidade, ele está em desacordo com o ordenamento da universidade. Porque a universidade por mais que tenha aparatos técnicos pra dar um certo subsídio a esse estudante que não tem essa inserção econômica... na verdade, esse estudante é o que mais evade, ele está sempre encontrando dificuldades concretas pra sua permanência na universidade (Matheus).

Quando dizem que a universidade é elitista, os estudantes não se referem apenas à composição do alunado, mas à própria concepção dessa instituição, que faz dela um lugar à parte da sociedade, ao seu ver. Sobre isso, diz Leonardo: *“a gente vê isso lá no curso de história, um professor abre a boca e o aluno não entende nada, mas não entende nada não porque teve uma educação que não foi condizente com o preparo pra universidade, não*

entende porque a universidade é outro mundo”. Eles levam em consideração que apenas a entrada de estudantes de outras classes e raças não se faz suficiente para que uma verdadeira mudança na instituição ocorra, mas que essas medidas devam ser acompanhadas com um intenso diálogo com a sociedade, como aparece na fala do Fabiano:

Estudar nesse lugar [UERJ] não deve ser fácil. Tem um menino aqui que eu conheci do Direito e que era morador de ocupação e ele falava pra mim: “não é que minha vida melhorou e vai no sentido de que agora está tudo bem. Ela vai melhorar em algumas questões, inclusive de renda, mas há um outro problema também”. Porque ele está vendo de dentro como é difícil operar um direito numa cidade com moldes escravocratas, pra gente dizer o mínimo, e numa universidade igualmente construída nos moldes dessa cidade.

Fabiano enfatiza o quanto essa instituição reflete os valores da sociedade brasileira ao demonstrar as diferenças existentes entre as próprias universidades públicas. Se antes, a elitização era fruto do reduzido número de instituições e vagas, que eram voltados principalmente para as camadas sociais média e média alta, hoje, mecanismos de distinção social podem ser observados, por exemplo, pelas diferenças entre o ensino público e privado e entre as próprias instituições universitárias; diz Fabiano: *“Por mais que a UERJ já tenha cota, as duas maiores universidades do país ainda estão engatinhando nessa questão, que são a UFRJ e a USP, que são na prática, não de direito, cotas pra elite branca. Quanto a isso, não tenho a menor dúvida, são universidades ultraelitizadas”*.

Além das diferenças entre universidades, os jovens também destacaram as discrepâncias e contradições presentes internamente nessa instituição, refletidas nas diferenças entre a graduação e pós-graduação, entre os cursos, entre alunos, professores, técnicos e profissionais terceirizados, e ainda geracionais; diferenças essas, muitas vezes, traduzidas em desigualdades, como reforça Fabiano:

como todos os modos de funcionamento delas [as universidades], que são exatamente produzir desigualdade com várias máquinas de seleção, de filtragem, de seleção do pessoal, de seleção das questões que são tratadas. Não é à toa, você olha pra um lado tem uma coisa na UFRJ, que é uma universidade mais elitizada, você vai no curso da Economia, 90% são homens e brancos; você vai no curso de Serviço Social, 90% são mulheres e negras. Então, por um lado, você tem uma desigualdade interna, uma assimetria, uma máquina ali de traduzir essa diferença em desigualdade, até em termos mercadológicos, mas você tem também ali uma porta de entrada pra questões, não é também à toa que o curso de Serviço Social tem uma outra pegada (Fabiano).

Do ponto de vista desses jovens, essas desigualdades estão entre as razões que contribuem para certo ruído na relação de alguns estudantes com a universidade. Camilo descreve que a relação que a universidade tem com os estudantes de seu coletivo é pautada pela estranheza, pelo atrito. Camilo descreve o canal de diálogo com a universidade com o que ele chama de *“acordo não-acordo”*, que se traduz em certa tolerância da universidade em relação à ocupação do espaço onde funciona a sede do grupo, mas, ao mesmo tempo, a

instituição não reconhece as demandas dos estudantes que lá estão: *“é literalmente pós-moderna a relação de diálogo que a gente tem com a universidade. Eles fingem que a gente não está aqui, estando. A universidade sabe quantas pessoas tem aqui, os seguranças sempre devem relatar e tal. Aí fica nisso: o acordo não-acordo”* (Camilo).

Os estudantes atribuem a universidade à característica de uma instituição elitista, responsável pelo silenciamento dessa instituição em relação à problemática geral do país. Como vimos no capítulo 2, a própria história do ensino superior, no Brasil, dá-se de maneira desvinculada de um compromisso com o processo social amplo. É sobre a distância entre a universidade e os problemas da sociedade, percebida pelos estudantes, que se ocupa o tópico que segue.

6.1.2 *A universidade como uma instituição fechada e sem diálogo com a sociedade e seus problemas*

A UERJ está de frente para a Mangueira. Pelo menos assim foi construída, com seu portão 01, seus jardins, teatro, capela e concha virados para uma das maiores favelas do Rio de Janeiro. No entanto, o conhecimento aqui produzido está de costas para seus moradores. Não é por acaso que a maioria dos frequentadores de nossa Universidade acredita, piamente, ser a Rua São Francisco Xavier e o portão 05, sua principal entrada! (Blog do coletivo do Leonardo).

Outra crítica feita pelos estudantes à universidade, muito relacionada com a que foi descrita acima, refere-se ao pouco diálogo que essa instituição mantém com a sociedade, seus atores e seus problemas:

Pela universidade ser bem elitizada, tudo que se produz nela fica rodando entre as mesmas pessoas, não se leva nada pra fora, não se constrói nada pra sociedade. E isso é uma coisa que a gente encontra muito nas Ciências Sociais, porque esse conhecimento todo que se produz aqui é... se pensa, pensa, pensa, mas na hora de construir alguma coisa pra fora, não se faz (Manuela).

Eu acredito que ela [a universidade] tem se fechado muito em si mesma. É incrível a capacidade que algumas pessoas têm de mergulhar nos livros e não conseguir relacionar isso com a realidade, e fica numa abstração que não dialoga com as questões que estão lá fora. Temos corrido atrás do próprio rabo, fechado em si mesmo. (...) Eu acho que a universidade, às vezes, foge um pouco da realidade social do país como um todo, se coloca em outro patamar que o resto da sociedade. A gente tem uma universidade que se ausenta dos principais problemas que a gente vive hoje no país. A gente passa por problemas diversos, de ordem econômica, social, e a gente tem uma universidade que se ausenta, não completamente, mas se ausenta de umas questões relativas à população (Thales).

Na opinião dos estudantes, a universidade deveria ser mais aberta à sociedade, de modo geral, e dialogar mais com outros atores da cidade, de outras classes, adentrar em outros espaços. No tocante à fala do Gabriel que justifica o alargamento dos interesses da universidade para além da própria instituição argumentando que *“conhecimento não tem*

barreira e espaço”, e fazendo dialogar nossos entrevistados, outros diriam que o conhecimento que se produz na universidade encontra barreira e espaço delimitado sim, quando questionam não somente quem frequenta a instituição universitária mas, e principalmente, o que é produzido por ela e a serviço do quê:

Pra se debater o papel da universidade, o papel da educação, é preciso interligar o conhecimento que está sendo produzido aqui com a população de uma forma em geral. Porque, aí, voltam aquelas mesmas perguntas: a quem serve esse conhecimento? Como que ele tá configurado? Quem tem acesso a esse conhecimento? E debater a universidade é debater o conhecimento que está sendo produzido aqui (Matheus, grifos nossos).

Eu acredito que a universidade tem uma responsabilidade e um dever de relacionar as questões que estuda com a sociedade, com a vida mais concreta e mais real das pessoas. E eu acho que a universidade tem se ausentado. E a gente tem vivido um academicismo, no sentido de uma produção num ritmo quase mercadológico de produzir, produzir, produzir... e infértil no sentido de que ela não encontra acento na sociedade, não encontra acento na realidade (Thales).

Muitos comentam o pouco diálogo que as universidades mantêm com algumas comunidades situadas próximas a alguns de seus *campi*, como é o caso do *campus* Maracanã, que fica próximo à Mangueira, ao Morro dos Macacos e à Favela do Metrô, que recentemente passou por investidas violentas da Polícia Militar para remoção de seus moradores; o *campus* Fundão, que fica próximo ao Complexo da Maré; e o *campus* de Seropédica, situado em um município com muitos problemas sociais. Os jovens chamam atenção para a existência de apenas projetos pontuais de suas universidades em algumas comunidades que não possuem uma periodicidade e são, às vezes, de cunho assistencialista. Cobrando os três pilares que prescrevem o modelo universitário – ensino, pesquisa e extensão –, Thales reivindica que universidade seja um espaço não apenas de produção de conhecimento, mas também de sistematização desse conhecimento.

De tão fechada, servindo a uma parcela específica da população e a interesses específicos, muitos estudantes questionam o caráter público dessa instituição. Como Fabiano, que descreve a universidade pública como “*cotas para uma elite branca*”, Matheus a relaciona a um espaço privado:

Isso aqui [a universidade] é um espaço privado. No entendimento do M. [seu coletivo], a universidade é um espaço em disputa, mas que fundamentalmente é comandado – é tanto que a gente usava o termo REItoria com REI – por instâncias de poder que negam que esse espaço seja um espaço público. (...) eu penso que isso aqui é um espaço privado que serve pra manutenção do *status quo*.

A aposta dos jovens, o que é também a motivação para suas ações, baseia-se em um projeto de universidade e educação pautado em uma maior diversificação do espaço universitário, tanto no que se refere aos atores que lá se encontram como ao arco das questões tratadas:

Provo por “a” mais “b” que uma universidade boa é uma universidade democrática. A composição do alunado, do corpo docente, os temas tratados quanto mais diversificados forem, mais produtivo. Uma universidade vai ser tão mais rica e produtiva quanto mais ela for atravessada por sujeitos e questões diferentes (Fabiano).

Os estudantes insistem que uma democratização da universidade e do ensino superior não se refere apenas a uma expansão que permita a entrada de estudantes de outras classes e raças – o que a seu ver é de fundamental importância –, mas é preciso que se crie paralelamente, como também consideram Mayorga, Ziller, Souza e Costa (2008), canais para que a diversidade de alunos possa não apenas ter sua permanência garantida, mas que tenha sua presença notada e considerada em diversos âmbitos universitários, incluindo os espaços de participação da instituição. Do contrário, a universidade reafirmará uma prática de exclusão institucional para aqueles que não se encaixam no público padrão de alunado de uma universidade pública. Com isso, os estudantes estão convocando a universidade a pensar sobre suas próprias práticas: sua máquina de seleção, como abordou Fabiano, o conhecimento que produz e a condição em que se encontram seus estudantes na instituição.

Alguns estudantes sinalizam que a democratização do espaço universitário não pode se dar sem um diálogo com a sociedade e, nesse sentido, um projeto universitário e de educação precisa ser construído em diálogo com as questões que afetam a sociedade: *“Uma universidade apartada do mundo é uma universidade ruim! [ênfase]. Não é que a universidade é simplesmente não democrática, ela é ruim!”* (Fabiano). Thales também insiste na ideia da necessidade de um diálogo da universidade com a sociedade e seus problemas:

Então eu acredito que a universidade tem que buscar, tem que ter uma atuação mais totalizante na nossa sociedade, procurar tratar de diversos temas, principalmente aqueles que são as demandas da sociedade em geral. Eu acho que a gente não tem conseguido fazer isso. (...) Porque existe uma relação muito íntima entre universidade e sociedade, porque a universidade é determinada e determina muitas questões na sociedade. Então, por exemplo, algumas questões a gente só vai poder avançar com a universidade na medida que avança com um projeto de sociedade. Ela não vai melhorar isoladamente.

6.1.3 A universidade como um campo a ser disputado

Apesar das várias críticas dos jovens à universidade – a estrutura precária, conservadorismo, elitismo, fechada e sem diálogo com os problemas sociais –, a maioria deles reconhece a importância dessa instituição, inclusive na sua formação política, e a tomam como um campo a ser disputado. Alguns grupos, como os de Matheus, Leonardo e Gabriela surgem, segundo seus membros, com o intuito de disputar a universidade em diversas esferas e com diversos atores, principalmente com o movimento estudantil.

O sentido da disputa atribuído pelos estudantes varia desde ocupar os espaços de deliberação existentes na universidade e se fazer presentes neles como uma contraforça a criar outros espaços de enunciação. A primeira opção se faz presente no discurso de Leonardo que reconhece a importância de ocupar os espaços de deliberação já existentes para, a partir deles, propor uma mudança para a instituição:

A gente não está querendo somente formar, a partir do coletivo, uma discussão política ou formar possíveis militantes, mas disputar os espaços da universidade. Disputar o DCE, os CAs e também os departamentos, a direção, convidando professores para estabelecer um projeto conjunto, que a gente pudesse discutir e caminhar na mesma direção (Leonardo).

Leonardo é um dos estudantes que mais traz em sua entrevista essa ideia da disputa pela universidade. Ele foi membro do CA de História durante muitos anos, e com outros estudantes de vários cursos da UERJ criou um coletivo para disputar as eleições do DCE. Posteriormente, esse grupo avançou no debate sobre a ideia de construir um projeto para a universidade, e sentiu que era preciso incluir outros atores nessa discussão além de estudantes: técnicos, professores, diretores, e também atores de outras universidades e da sociedade. Surge, assim, seu coletivo, que, segundo Leonardo, foi fruto da compreensão dos limites que as instâncias de representação estudantil, CAs e DCEs principalmente, possuem para levar adiante essa disputa por um projeto de universidade. A ideia de seu grupo é que a disputa deve acontecer em diversas esferas e por diferentes questões, que vão desde os espaços de deliberação ao que é produzido e ensinado na universidade:

Eu acho que dá pra resumir em duas questões: primeiro a disputa pelos espaços de decisão da universidade e a disputa pela produção do conhecimento. (...) O coletivo, então, visa disputar a universidade, disputar os cursos, disputar ideologicamente, disputar uma coisa que é cara pra gente que é produção do conhecimento. (...) Existia a nossa crítica em relação ao que a gente chama, alguns autores também chamam de uma colonização do currículo, que é a historiografia francesa, a norte-americana, a alemã e uma preponderância do pós-modernismo nesse debate. Então era algo que a gente falava: “olha, existem questões prementes dentro da universidade, fora dela, que não há intenção da universidade discutir, não há pesquisa nisso, há um silenciamento. Então uma coisa muito importante pra gente, nessa disputa, são as reformas curriculares¹⁰¹. (...) É possível a disputa pela universidade, a disputa pelo discurso também.

Nessa ideia de disputar a universidade sob diversas perspectivas, Leonardo comenta que as ações e estratégias de seu grupo se pautam em formar acordos com alguns atores em nome de um projeto em comum, sem que haja a presença necessariamente do seu coletivo em alguns espaços deliberativos. O exemplo dado por ele seria a disputa em uma eleição para departamento ou para a direção. Nesses casos, eles convidam alguns professores para discutir algumas ideias, apresentar a proposta do grupo e prestar algum apoio, caso decidam formar

¹⁰¹ Leonardo comentou que com muita luta e muita discussão, e também com muito prejuízo na relação com alguns professores, eles conseguiram criar uma comissão paritária de reforma curricular, composta por seis professores e seis alunos.

uma aliança. O mesmo se dá nas decisões dos conselhos universitários, pois o coletivo não pode estar presente enquanto uma instância com poder de decisão, mas suas ideias podem ser conduzidas indiretamente por meio de alguns professores com quem estabelecem alianças. A ideia da disputa abordada por Leonardo também se refere a uma concepção ampla que pode acontecer a todo momento e em todos os espaços da universidade, e não necessariamente se refere a um cargo ou a uma eleição, conforme ele expõe nessa passagem: *“Então é uma disputa política, é uma disputa pelo espaço e pela consciência”*.

Na fala de outros estudantes também está presente a ideia da universidade como um campo a ser disputado, devido à importância que atribuem a essa instituição na luta social ampla. Segundo Fabiano, o saber produzido na universidade assume um lugar de destaque na sociedade contemporânea, por isso, enfatiza ele: *“uma primeira questão seria de não abrir mão de disputar esse espaço”*. Assim como Fabiano e Leonardo, Thales também levanta a ideia da necessidade de se travar uma disputa pela universidade em diversos campos, e, principalmente, por seus espaços institucionais de deliberação: *“a gente fez uma avaliação de que eles [DCE e outras instâncias de decisão da universidade] são um espaço importante, a gente precisa também disputar, porque, do ponto de vista da disputa institucional na universidade, é importante. Então tem algumas pautas que a gente só vai conquistar se a gente tiver por dentro desse canal, que tem a legitimidade e que tem a abertura para a disputa institucional”*.

Diferentemente desses estudantes que enfatizam a necessidade de disputar os espaços instituídos de tomadas de decisão na universidade, outros, como Matheus e Renata, defendem que as decisões importantes, nessa instituição, devam se dar por outros canais, e também incluindo outros atores, até mesmo aqueles que não se encontram na universidade (e por que não?), já que apostam num intenso diálogo entre a universidade e a sociedade de maneira ampla. Nesse caso, o sentido da disputa atribuído por esses jovens se encaminha para a ideia de se criar outros espaços de enunciação.

Matheus levanta a ideia de uma disputa na universidade que seja travada mais *contra* os poderes instituídos do que *por* esses poderes, isto é, uma disputa que aconteça mais a partir de uma perspectiva de tensionar esses poderes do que estabelecer acordos com eles. Nesse sentido, o horizonte da luta política de seu grupo era para instituir novos lugares de enunciação da ação:

Ficou uma tensão ali [na ocupação da reitoria da UFF] instalada de disputa porque chegaram os sindicatos, chegaram os partidos, chegou também um monte de estudante que não sabia o que estava acontecendo, porque é sempre assim; não que seja ruim isso, mas ali é momento das pessoas se inteirarem, a politização se dá nos espaços públicos, se dá nas tensões mesmo. Ninguém tá pronto, entendeu? Então ali se tornou o campo de disputa. (...) o M. [seu coletivo]

surge dentro dessa proposta de aproveitar esse momento político [greve de 2012], toda essa movimentação e fazer um grupo em contraposição primeiramente a esses grupos, com a intenção de rivalizar com esses grupos, e com a intenção de disputar uma política que não estava em pauta, essa que é a questão, entendeu? Disputar, claro, sempre com intenção de disputar (Matheus, grifos nossos).

Para Renata, as instâncias de participação discentes formalizadas da universidade, representadas pelos CAs/DAs e DCEs, encontram-se tão desgastadas politicamente que não dá, na sua opinião, para se apoiar em uma ideia reformista, isto é, promover a ação política a partir dessas instâncias, mesmo que com outros atores e sentidos diferenciados para ação. Para Renata, as lutas encampadas por essas instâncias estudantis acabaram se tornando subservientes da sua própria reprodução institucional. Por isso essa estudante aposta na invenção de outros espaços dentro e fora da universidade para tensionar os espaços e poderes instituídos.

De modo geral, todos consideram que a universidade tem um importante papel a desempenhar socialmente, principalmente porque também é um canal potencial para a produção de um pensamento crítico.

6.1.4 *Papel da universidade na sociedade*

Será esse o espaço que a gente precisa pra mudar uma sociedade? Será esse o espaço que vai se contrapor a um estado de coisas? Eu penso que o papel da universidade seria outro, seria um centro de discussão pra novas mudanças, não de afirmação desse projeto capitalista de sociedade (Matheus).

Ainda que a universidade seja alvo da crítica dos estudantes, eles reconhecem que a instituição tem sido também um lugar privilegiado de produção de um pensamento e ação crítica sobre um estado de coisas que estão postas na sociedade. Apesar das críticas dos estudantes, em suas falas, aparece um endereçamento de suas ações para uma luta por um modelo diferente de universidade. Eles não rejeitam a universidade simplesmente, mas reconhecem nela, em diferente graus, um papel importante a desempenhar na sociedade, principalmente no que diz respeito à produção de conhecimento e à importância que esse conhecimento assume na nossa sociedade.

Thales ressalta a importância cada vez mais crescente que essa instituição assume para os jovens, de modo geral, em um mundo que se valoriza os conhecimentos técnicos e científicos, na medida em que ela é posta como meio para alcançar qualificação profissional e melhores condições de vida (ainda que esse projeto não se cumpra para muitos jovens): “*é uma frase que está colocada para muitos jovens: ‘queremos qualificação, queremos melhores condição de vida’; e a universidade é uma forma pra esses jovens melhorar sua vida*”. O reconhecimento, pelos estudantes, da importância da universidade perpassa, com frequência,

o próprio fato de eles serem estudantes universitários, e perceberem a importância que essa instituição tem na sua formação tanto profissional como política.

A universidade é elitista, mas ela também é um espaço de discussão, ela também é um espaço onde ocorre movimento político, também é um espaço rico. Não dá pra gente ser maniqueísta. Foi muito importante pra minha formação de militante ter passado pela universidade, ter conhecido pessoas, ter discutido. Às vezes, até mais a vivência não necessariamente só dentro da sala de aula, vivência dos corredores, do Centro Acadêmico, isso também é importante, apesar de todos os problemas do movimento estudantil e tal (Renata).

Apesar de ressaltarem o valor que a universidade possui dentro da sociedade contemporânea, os jovens problematizam como democratizar o acesso aos saberes produzidos pela universidade e como possibilitar *“a entrada de algumas temáticas que não passavam nem na porta”*, conforme sinaliza Fabiano. Nesse sentido, é sempre enfatizada em suas falas a necessidade de expandir os interesses da universidade para a sociedade:

Eu acho que a universidade com certeza tem um papel importantíssimo quanto não estar voltada somente pro público interno dela, mas expandir isso pra fora. A universidade tem que levar o que produz para fora. (...) Tem ocorrido uma expansão universitária de forma a atender mais pessoas, mas uma expansão totalmente desorganizada (Manuela).

Primeiro inserir essa parcela da população que a gente estuda. O que que a História estuda? Isso é muito doido, eu estou há seis anos na universidade estudando teoricamente as revoluções populares. Então inserir de certa forma essa população que é desprivilegiada economicamente, fazer com que esse espaço seja um espaço de todos também (Matheus).

Parece que o que Matheus questiona é a impotência dos valores que fundamentam o ensino que os estudantes recebem na universidade, no sentido de manter uma conexão mais próxima com a realidade que serve de campo de estudo para muitas pesquisas. Para que haja uma democratização da universidade, os jovens sugerem que ela seja de fato pública, não no sentido apenas de ser gratuita para os que nela entram, mas, sobretudo, de ser de interesse social comum e de manter um constante diálogo com a sociedade e as desigualdades presentes nela. Esse diálogo universidade-sociedade é colocado, pelos jovens, como uma via de mão dupla: que não só a universidade possa se referenciar à sociedade, com suas ações voltadas para além de seus muros, mas também que as questões e atores sociais possam penetrar essa instituição e influenciá-la:

Então se tem uma série de desigualdades que seriam talvez os eixos que se devesse atacar num anseio de democratização da universidade, que não é uma desigualdade de renda que se origina simplesmente da diferença financeira. É meio tautológica a coisa, seria pensar que a desigualdade de renda é, antes de tudo, uma desigualdade biopolítica, quer dizer, de cor, geográfica, regional, geracional, muitas vezes (Fabiano).

a gente organizou dentro da universidade o coletivo ‘Derrubando Muros’. A gente tinha uma discussão sobre a popularização da universidade, a gente fazia essa discussão em defesa das cotas e da própria extensão universitária. (...) Então sempre a nossa atuação foi muito mais de fazer essa ligação da universidade com os movimentos populares e de pensar a democratização da universidade. Mas tentando fugir um pouco desse jargão de universidade pública, gratuita e de qualidade. Não que a gente não quisesse isso, mas o que que é isso de fato? Será que é só a

gente organizar aqui entre a classe média universitária e, sei lá, fazer um ato pela biblioteca? Tudo bem, isso é importante, claro, mas pensar pra além disso, pra além dos muros da universidade. Até acho que pelo saturamento que tinha do movimento estudantil discutindo coisas dentro da universidade, pra dentro da universidade, a gente sempre acabou fazendo muito mais, assim, de tirar as coisas de dentro pra fora (Renata).

Todos os jovens reconhecem a importância da universidade na sociedade atual, mas possuem diferentes pontos vistas quanto ao lugar e vetor de organização das ações para uma mudança social, como também aos atores sociais protagonistas dessa mudança. Percebemos uma diferença entre os discursos dos jovens que se organizam em grupos que atuam mais dentro da universidade e daqueles que trabalham com movimentos populares. Para estes últimos, o protagonista da luta política, mesmo ela se referindo a uma democratização do espaço universitário, não está na universidade, mas nas comunidades, quilombolas, favelas, composta por sujeitos oprimidos. Tadeu, que desenvolve um trabalho no Complexo de Favelas da Maré, fala da importância da universidade para sua luta, mas também ressalta os limites dessa instituição para pensar uma revolução social, porque, para ele, a universidade está sim conjugada a um projeto de sociedade, mas mais na manutenção da ordem do que em contraposição ao que está posto:

Tem uma vinculação da universidade com um projeto social, mas não pensando em revolução social (...) eu posso ter uma relação com a universidade no sentido de atuar dentro dela ou usá-la como ferramenta, mas eu e as pessoas com quem luto nunca diriam que a revolução social viria das universidades, nenhuma delas.

Como Tadeu, Renata, que também desenvolve um trabalho popular (no Morro da Providência), ressalta os limites da instituição universitária e os atores que nela se encontram para uma mudança social radical:

quanto ao projeto político, nosso movimento, a gente acredita que não devem ser essas pessoas, o universitário padrão de hoje, de classe média, as protagonistas das lutas principais que a gente acredita que vão transformar radicalmente a sociedade. As pessoas podem colaborar, assim como colaboro eu, colaboram outras pessoas. A gente acredita que os protagonistas estão na Providência, estão nas ocupações.

Segundo esses jovens, que apostam que o vetor da luta política deva partir dos lugares oprimidos e silenciados, pensar o contrário seria uma contradição. Eles são os que, em todo momento, avaliam e perspectivam o papel do universitário na ação política ampla e alertam para os perigos dessa ação tomar contornos vanguardistas, pelo capital intelectual que possuem os estudantes universitários.

Já os jovens que estão em grupos referenciados ao contexto universitário, colocam a participação da universidade na mudança social de outra maneira, talvez de forma menos estanque. Para Fabiano, a universidade é uma instituição que não só faz parte da sociedade,

como possui uma grande importância. Por isso, pensa uma ação que aconteça *a partir* de dentro da universidade e, ao mesmo tempo, *contra*:

A partir dela [universidade] porque ela está aí, não tem como negá-la, não apenas está aí como está vivendo um reforço em nível planetário. Então, sendo bem concreto, bem materialista, é dentro e contra. (...) porque é uma força muito grande socialmente falando. Então eu acho que pra combater essa força muito grande nada melhor que dobrar essa força contra ela mesma. Ou a gente vai se iludir que a gente vai fazer uma frente popular revolucionária que vai se contrapor à universidade e vai criar um outro modelo a partir do nada. (...) Penso muito mesmo nessa ideia de dobrar uma força, quer dizer, você usar os financiamentos, usar as estruturas, usar as redes de relações, você usar toda uma máquina de produção de conhecimento pra criticar essa própria máquina, pra democratizar essa máquina, pra desconstruir uma série de desigualdades, que de outra forma eu acho difícil (Fabiano).

Fabiano ainda chama atenção para duas questões: primeiro, que esse a partir de dentro de que fala *“não significa que exclua o fora”* e, nesse sentido, uma transformação social e também da instituição universitária implicaria construir novas formas de produção de saber, formas menos assimétricas e também mais abertas às questões da própria cidade: *“Não vejo como, por exemplo, o dinheiro da universidade não possa servir para financiar a confecção de um plano de habitação da Vila Autódromo, por quê? Serve para financiar uma série de pesquisas que só interessam a empresas transnacionais”*. Segundo, ele chama a atenção para o fato de que a universidade não é apenas um prédio, uma matrícula, ou um monólito, uma coisa já pronta e encerrada, e que não possa passar por transformações, influenciando a sociedade e por ela sendo influenciada: *“não a vejo como um fato consumado, então é preciso desconstruir essa ideia de que existe um monólito chamado universidade”*.

Fabiano – e mesmo Renata, que pontuou os limites da universidade e seus atores na transformação radical da sociedade – também reconhecem as contradições e conflitos presentes na luta política pela transformação da universidade, mas ambos compartilham a ideia de que essa luta não pode partir da total recusa do modelo universitário atual em função de um modelo ideal.

Então tem muitas contradições nisso tudo, é inegável. Agora, também você achar que vai viver fora do mundo, esperar a universidade perfeita ficar pronta pra lutar, pra que as pessoas entrem... Tem muitas pessoas que pensam que: “ah não podemos pensar a educação libertária na escola”, tudo bem, a escola tem muitos limites do ensino formal, não é uma escola libertária, mas é um espaço em que as pessoas estão ali, é um espaço rico, também pode propiciar debates, apesar de suas contradições. A gente não está livre dessas contradições em nenhum momento, longe de mim, eu moro aqui [na zona Sul], mas minimamente eu tento me deslocar dessa minha condição e, enfim, viver outras realidades, propor outras lutas. Acho, por exemplo, que o pré-vestibular é uma tentativa de transformar de alguma maneira quem vai estar nessa universidade, quem vai se formar como antropólogo, advogado, seja o que for. A partir do momento que a pessoa entra ali com sua experiência de vida e coloca suas questões pra aquele conhecimento que está ali engessado e elitista, aquilo ali causa uma transformação, seja qual for (Renata).

É pensando as contradições e os limites que a gente encontra nesse modelo de universidade. (...) Tem questões? Tem questões, continua havendo uma desigualdade entre o pessoal universitário e o pessoal da comunidade. E o quê que você vai dizer contra isso? Você tem que

atuar em cima de conflitos concretos, não dá para negar uma parte achando que está afirmando a outra. Conflito existe, a contradição existe, a questão é o que a gente faz com ela. (...) O próprio exemplo do pessoal cotista aqui [UERJ]: você resolve, resolve entre aspas, um problema que é você ter uma universidade branca num país que não é branco, numa cidade que está longe de ser branca e, aí, você cria um canal que, de alguma forma, as pessoas entram. Isso tornou a vida mais fácil? Nem pra ela, nem pra cidade. Agora leva o conflito a outros lugares. O conflito agora vai passar pelo acesso a financiamentos, inclusive interno, uma bolsa de permanência, mais financiamento pra pesquisa, a entrada de algumas temáticas que não passavam nem na porta (Fabiano).

De modo geral, ao pensar em alternativas para a democratização da universidade – seja partindo dela ou não –, esses estudantes parecem questionar os princípios elitistas e hegemônicos que norteiam essa instituição. Eles sinalizam que se as reformas destinadas à universidade não tiverem como horizonte a democratização de fato desse espaço, apenas se produzirá uma universidade que recebe estudantes de outras classes, mas que se esforça para adequá-la aos seus padrões. Nesse sentido, reivindicam a combinação de outras ações que questionem os conhecimentos produzidos, a função dessa instituição na sociedade, o diálogo com outros atores da sociedade, entre outras mudanças, e nisso se baseia sua tentativa de fazer equivalência com outras forças sociais.

6.1.5 *Equivalências entre as ações dos jovens e as questões sociais amplas*

A gente não é uma ilha! (Felipe).

É uma preocupação deste trabalho analisar como os jovens relacionam as causas por quais lutam com as questões sociais amplas, como fazem essa relação (ou não fazem), e de que forma suas ações são endereçadas ao contexto social como um todo. Eles próprios, ao falar das críticas à universidade e de suas motivações de agir fora dos espaços políticos convencionais universitários ou mesmo fora dela, apresentam como uma das justificativas o fato de perceberem a universidade apartada da sociedade e de seus problemas: *“eu acho que a nossa discussão sempre foi mais de tentar derrubar os muros”* (Manuela); *“a ideia exatamente de que a universidade é um feudo, uma coisa fechada e que é preciso abrir, escancarar, se possível, esse espaço. Então, pra isso, a gente vai buscar articulações tanto dentro como quanto fora”* (Fabiano); *“daí a importância da gente não estar organizado só no movimento estudantil, mas também pra fora deles, nos bairros* (Thales). Nesse sentido, buscamos perceber com esses jovens relacionam as ações em seus grupos com os conflitos sociais amplos em jogo.

De maneira geral, todos eles não veem as causas por quais lutam isoladas de outras formas de opressão social, como relata Renata, que acredita que cada problema tem a sua especificidade, mas que há relação entre as diversas formas de opressão: *“A gente acredita*

nessa transversalidade das lutas, que a luta da mulher está ligada à luta contra o racismo, que está ligada à questão das classes. A gente tenta fazer esse link, sem acreditar que nenhuma necessariamente tem uma centralidade maior, mas que estão todas interligadas”. Ao invés de tomarem as diversas opressões de forma fragmentada, os estudantes percebem que suas causas compõem os problemas estruturais do país, conforme relata Thales: *“Desde que nossos problemas são estruturais, temos que defender transformações estruturais que colocam em xeque o sistema atual, que colocam em xeque a forma de organização da sociedade nos dias de hoje”.*

Pareceu-nos que esses jovens estão atentos para a complexidade das questões sociais. No que se refere ao problema da educação, também o identificam como um problema estrutural, interligado com tantas outras questões – pobreza, gênero, desigualdade social, regional, história cultural de nosso país, etc. – e, dentro da educação, vinculam questões que vão desde a educação infantil ao ensino superior. Percebemos ainda, que, em alguns momentos-chave, a relação e equivalência entre diversas opressões sociais se tornavam mais evidentes para os jovens. Um desses momentos foi a última greve das universidades federais e algumas estaduais, no ano de 2012; foi nesse contexto da greve, inclusive, que surgiram os grupos de alguns estudantes que entrevistamos:

o diálogo com outros movimentos sociais de outros tipos não era tão direto, mas a gente entendia que era um momento [a greve] em que muita coisa estava acontecendo e que não era só para educação e que era pra vários outros tipos de movimentos sociais que a gente estava no fundo, no fundo lutando contra uma mesma coisa. E aí a gente falou: “a gente precisa fazer alguma coisa, a gente precisa se movimentar e se posicionar em relação a isso”. A gente viu essa necessidade de estar se organizando porque tinha esse contexto da greve. A gente estava num contexto totalmente político, que era o contexto da greve (Gabriela).

Muitos jovens tomaram a greve como um momento importante de articulação com vários grupos da universidade, de outras universidades que passavam pelo mesmo processo e também da sociedade, que vieram a integrar a luta pela educação: *“por exemplo, a greve foi essencial pra gente, nesse sentido, que a greve trouxe uma questão macro muito grande e a gente entrou de cabeça nela”* (Felipe). A mesma importância atribuída à greve – a de relacionar o problema da educação a uma questão macro e para além de suas reivindicações específicas – encontra-se presente no manifesto do coletivo de Tatiana, Camilo e Gabriel, o qual está escrito nas paredes da sede:

Vivemos em um momento histórico acontecido nas universidades brasileiras: a união dos professores, estudantes e técnicos no movimento de greve nacional. Esse movimento possibilitou uma ampla discussão entre esses atores sociais em torno dos paradigmas vigentes na educação. Neste contexto de exceção possibilitado pela greve, buscamos refletir e vivenciar outras maneiras de utilização dos espaços da universidade. Portanto, ocupamos no dia 25 de julho de 2012 o espaço C. B. [nome do coletivo]. Esse gesto espontâneo e autônomo dos estudantes universitários gerou um coletivo orgânico (Manifesto CB).

Outros momentos que podem desencadear o entrelaçamento de diversas pautas de luta política podem ser propiciados pela própria conjuntura social. Foi o caso do contexto vivenciado por várias metrópoles brasileiras que passaram por um processo de reestruturação urbana para sediar os “megaeventos” que acontecerão no Brasil nesses anos, e que foi responsável pela mobilização de diversos setores dos movimentos sociais. No Rio de Janeiro, palco de várias mobilizações sociais durante o segundo semestre de 2013, os jovens que entrevistamos estiveram presentes em muitas discussões, fóruns e mobilizações, principalmente naqueles ligados à pauta das remoções de moradias populares, ainda que essa não fosse a causa de luta específica de seus grupos:

A gente está falando de moradias e fazendo um esforço em várias universidades do Rio pra colocar a pauta das remoções como uma pauta do Direito, por exemplo, que não é. A gente sabe que o Direito com “D” maiúsculo, se ele puder evitar isso, ele não vai fazer muita diferença (Fabiano).

Duas de nossas entrevistadas fazem um trabalho de educação popular no Morro da Providência, que fica localizado na região central do Rio de Janeiro, uma das áreas mais impactadas pelas obras para a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Além das demandas que um trabalho com educação popular exige – que já é perpassado por diversas questões como, por exemplo, o contexto de se trabalhar em uma comunidade, a violência, a pobreza, questões de gênero, etc. –, essas jovens relatam que a conjuntura social presente nessa comunidade as impele a incorporar na pauta de seus grupos as discussões sobre as questões das remoções, dos “megaeventos” e da cidade, de maneira geral:

E a gente está sempre tentando discutir essas questões, além da gente discutir questões como gênero, o machismo, que está muito presente, violência, a questão da remoções que estão acontecendo lá, deles vendo pessoas próximas indo embora, deles vendo o lugar deles de socialização, que era a praça, sendo destruída para que seja construído um teleférico; enfim, deles vendo estrangeiros entrando ali no espaço deles o tempo inteiro. (...) A gente está sempre tentando trabalhar essas questões, que eu acho que se comunicam com questões mais gerais da sociedade e também questões voltadas para o cotidiano deles, enquanto morador de uma favela, do estereótipo que há (Manuela).

Desde o princípio, a ideia não é só de estar em sala de aula, mas pensar a atuação na comunidade de uma maneira geral, pensando, mais pra frente, em uma assembleia comunitária do centro da cidade e juntar os moradores da providência. Essa é nossa meta a longo e médio prazo. Então a gente tem atuado bastante também na luta contra as remoções. A gente participa dos fóruns, o Fórum Comunitário do Porto e também os espaços formados só pelos moradores, comissão dos moradores de luta contra as remoções. (...) porque a gente não está ali apenas pra dar uma aula, fazer uma pessoa ou outra passar no vestibular, isso é importante, mas a gente está ali em prol de uma luta maior, sem ser megalomaniaco ou louco, mas contribuir pra um projeto de destruição do capitalismo, também pensar num combate a todas às opressões (Renata)¹⁰².

¹⁰² Além de se envolver na luta dos moradores contra as remoções, o coletivo da Renata conta com um núcleo que discute a educação pública. Alguns membros do grupo são professores da rede estadual e participam do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), e tentam com esse sindicato pensar algumas ações conjuntas com o grupo: *“Também prestar solidariedade a esse cenário trágico [risos] da*

Outro exemplo de articulação da luta política dos jovens com as questões urbanas atuais foi percebido no relato das ações realizadas pelo grupo do Matheus. Embora o grupo tenha surgido no contexto da greve da UFF, em 2012, para reivindicar pautas relacionadas à educação – que também eram amplas e variavam desde reivindicações estruturais, como ampliação do bandeirão, reajustes e ampliação das bolsas estudantis, construção de moradias para estudantes dos diversos *campi*, etc., até aquelas que questionavam os espaços de participação instituídos na universidade – outra motivação para a formação do grupo também foi a reestruturação urbanas do centro de Niterói, com a construção de duas vias próximas à UFF (“Via Orla” e “Via 100”), dentre outras medidas que tiveram um grande impacto social.

O M. [nome do coletivo] vem a se formar dentro desse início de greve. Mas o que puxou o M. foi a questão da “Via Orla” e da “Via 100”. (...) E as pautas que a gente estava reivindicando eram a democratização da universidade, uma horizontalidade, paridade. Tem toda uma questão interna ali dos conselhos universitários, que, na verdade, servem pra manutenção de um estado de coisas. Mas também eram pautas ligadas à “Via Orla” e “Via 100”. E a gente está sempre trazendo esse debate pra tentar inserir o debate político, as nossas questões estudantis e da população em si. (...) Porque a luta também nessa questão já passou a sair um pouco do âmbito universitário pra ir, de uma forma geral, pra cidade; pensar o problema da cidade, não ficar circunscrito a esses muros aqui porque é muito pouco, porque não traz vitalidade pra luta popular mesmo¹⁰³ (Matheus).

Matheus foi o entrevistado mais enfático no debate sobre a necessidade de um atravessamento da luta estudantil e das universidades pelas questões sociais amplas. Ele insistia, a todo instante, que era preciso “sair da universidade” até mesmo para entender os problemas pelos quais passa essa instituição. Nesse sentido, Matheus menciona que seu grupo buscava constantemente uma relação entre o cotidiano na universidade com os problemas sociais amplos, pois entendiam que aquilo que afetava os estudantes – aumento da passagem, do custo de vida, a precarização da universidade, etc. – fazia parte de algo maior, de um projeto de sociedade; diz ele:

Por exemplo, a questão que a gente pegou pra debater como pano de fundo desse estado de coisa é o avanço da especulação imobiliária, tanto é que o nome do filme [filme produzido por seu coletivo]¹⁰⁴, então ele traz a cidade como um paradigma econômico e político. (...) Qual

educação da rede pública estadual. Renata mencionou também a proximidade do grupo com o Movimento dos Sem Teto, as ocupações urbanas do centro do Rio e com um coletivo feminista.

¹⁰³ Encontra-se presentes na carta manifesto do grupo para o reitor e a comunidade acadêmica da UFF as justificativas da ocupação da reitoria dessa universidade realizada por eles, e também as reivindicações do grupo. Consta, nessa carta, questões que dizem respeito à cidade: “*Nós, os estudantes que estamos ocupando a reitoria da UFF, o M. [nome do coletivo] e ativistas independentes, ocupamos pacificamente o sétimo andar com intuito de abrir o diálogo com toda a comunidade acadêmica e civil de Niterói sobre a imposição de diversos projetos arquitetônicos, entre eles Via Orla e Via 100. Entendemos que a maneira pela qual tais projetos foram impostos e executados exclui politicamente das decisões a maioria das pessoas afetadas, entre as quais a comunidade do entorno do Campus do Gragoatá, que será removida em função das obras*” (Carta Manifesto da Ocupação da Reitoria/UFF).

¹⁰⁴ O filme relaciona, dentro do contexto da greve, a situação da universidade com questões da sociedade.

que era a questão ali? Era relação maior, por exemplo, da especulação imobiliária, ela está intimamente ligada às decisões políticas majoritárias tanto do Rio de Janeiro como do Brasil... é meio que um projeto de civilização mesmo, de um aburguesamento dos espaços, de tornar os espaços públicos coisas privadas, vigiadas, delimitadas.

Então nos seminários, textos e documentos, produzidos pelo grupo, eles sempre debatiam questões relativas à sociedade para entender a universidade. Consta, nesse material, uma discussão sobre a função do estado, a função do capital, da polícia, temas relacionados à cidade, política, autogestão e outros.

a gente vai tentando resgatar ali pelas beiradas e tal de que forma que a gente podia alimentar esse debate numa outra instância que não fosse a opção vegetariana pro bandejão, sabe? Não que isso seja menor, claro que as pessoas precisam de uma comida de boa qualidade, mas isso só é conquistado quando você tem um entendimento maior desse sistema, que a gente adora falar essa palavra – sistema. (...) Então é alimentar o debate com outras questões, não é o mais do mesmo. Então o debate sempre girava em torno de algo maior.

A crítica à instituição universitária e a convocação para que ela se envolva nas problemáticas sociais que se fazem presentes nas entrevistas dos estudantes entrevistados permeiam também os textos de vários autores, como Alonso e Crespo (2008) e Robles (2008), que são também militantes do movimento estudantil e cujos artigos foram elaborados para pensar como o movimento estudantil pode ser ferramenta de resistência frente ao modelo de educação e universitário que se faz presente em nossa sociedade contemporânea. Tanto Alonso e Crespo (2008) quanto Robles (2008) são críticos à ideia da luta estudantil por uma “universidade pública e gratuita” – o que é importante, na opinião dos autores –, sem colocar em xeque a própria universidade em si. Nesse sentido, para Robles (2008), deveria ser integrada à luta do movimento estudantil uma preocupação sobre a produção de conhecimento pela universidade, posto que ela é uma das instituições que mais legitima a produção e reprodução de uma visão (universal) de mundo, de sujeito, de história, de cultura. Para esses autores (Alonso e Crespo, 2008; Robles, 2008), a luta do movimento estudantil deve, assim, ser não apenas pelo acesso à educação gratuita, mas fazer as instituições de educação superior se confrontarem com os discursos e práticas que são por elas produzidos. Conclui Robles (2008) que a luta do movimento estudantil deve ser, então, pela “*pluriverisidade*” (p. 54), deve questionar a universidade “*em sua base ontológica e epistemológica moderna/colonial/eurocêntrica/capitalista/patriarcal/heterossexual, que a sustenta*” (p. 55).

No geral, muitas das propostas do movimento estudantil têm sido pela defesa da “universidade pública e gratuita” para que a maioria ou a totalidade de jovens possam acessá-la. Os estudantes que entrevistamos estão de acordo com essa proposta, e acham válida a reivindicação da ampliação de matrículas, maiores financiamentos estatais, melhores condições de infraestrutura, melhores condições de trabalho para docentes e funcionários,

investimentos para a pesquisa, condições para os estudantes estudarem, entre outras. Porém defendem que outras ações devam operar na luta pela democratização da universidade, ações que sejam capazes de questionar os saberes que essa instituição reproduz, a racionalidade com que ela opera, os profissionais que ela forma e os horizontes políticos que sustenta. Nesse sentido, os estudantes avaliam que a luta política estudantil precisa se imbuir de outros sentidos para além da defesa da “universidade pública e gratuita”. Eles reconhecem que processo de expansão universitária que vem acontecendo no Brasil, assim como a mudança de classe do corpo estudantil promoveram transformações importantes no cenário universitário brasileiro. No entanto, avaliam que essas mudanças introduzidas no nível de ensino superior não lograram romper algumas desigualdades sociais, que podem ser traduzidas entre a grande quantidade de universitários que compõe as vagas das instituições privadas e a pouca parcela – geralmente de classes mais altas – que ocupam as instituições públicas de ensino, as desigualdades presentes dentro das próprias instituições públicas de ensino, sem mencionar a desigualdade de distribuição de matrículas nas diferentes regiões do país. Assim, os estudantes que entrevistamos entendem que a democratização do ensino superior ainda é uma luta a ser travada. E em suas ações pela democratização da instituição universitária, eles apostam na criação de outros caminhos que possam fazer frente àqueles instituídos convencionalmente na universidade e na sociedade. São várias as críticas que os estudantes compartilham em relação ao movimento estudantil convencional. O tópico que segue se refere aos conflitos que eles têm em relação a esse movimento.

6.2 Conflitos e críticas em relação ao movimento estudantil tradicional

A UNE não somos nós, nem é a nossa força, nem é a nossa voz (Camilo).

As críticas direcionadas ao movimento estudantil universitário convencional – representado pelo movimento organizado nas entidades estudantis formalizadas CAs/DAs e DCEs – ficam bem marcadas nas entrevistas dos estudantes. Essas críticas se relacionam principalmente aos limites que percebem na ação dessas entidades quanto a uma ação política que ultrapasse os muros da universidade e relacione os problemas do ensino superior às causas da educação nacional e da sociedade. Além disso, os jovens falam de uma limitação desse movimento em relação a uma contraposição às forças políticas instituídas dentro da universidade.

Alguns jovens pertencem a grupos que possuem uma atuação mais circunscrita ao contexto universitário, mas, ainda assim, desvinculam-se de alguns espaços formais e/ou do

modo de ação que eles associam ao movimento estudantil convencional. Em alguns casos, os jovens chegam a fazer frente a esse movimento. Segundo Matheus, seu grupo surge dentro de uma configuração de disputa na universidade em relação ao movimento estudantil convencional, ainda que não somente a ele, e ao modo como esse movimento encaminha suas ações.

O M. [nome do seu grupo] surge dentro de uma configuração de conflito na universidade, e a gente tem que entender a configuração que se dava nesse momento, eu digo a configuração de disputa em relação ao meio estudantil também. (...) E isso gerou muito conflito porque a perspectiva do DCE é justamente o contrário, é justamente trazer uma relação meio que diplomática com esses problemas institucionais, então o M. traz uma perspectiva não institucional, e isso por si só já traz todo um problema de inviabilidade das discussões, porque o próprio corpo acadêmico não reconhece locais que não sejam formados para institucionalizar a luta, então tem todo um problema de levar isso adiante.

Nesse trecho da entrevista, Matheus está se referindo especificamente a um acontecimento durante a greve de alunos, técnicos e professores da UFF, no ano de 2012, que deflagrou um confronto direto entre os membros de seu grupo, alguns professores, estudantes, DCE e direção do Instituto de História. Os membros de seu grupo, após uma assembleia com trezentos estudantes, decidiram realizar uma piquete¹⁰⁵ no Instituto de História dessa universidade para impedir a passagem de alguns professores que davam aula, apesar da greve. Nesse momento, o grupo de Matheus já havia organizado um acampamento no *campus* onde situa o Instituto. Na madrugada anterior ao piquete, eles pregaram tapumes nas portas, puseram mesas, de modo a bloquear a entrada do prédio, além de fazerem uma barreira humana, na manhã seguinte, quando funcionários e professores chegaram para trabalhar. Essa situação desencadeou uma intensa discussão entre os membros do grupo de Matheus e os professores impedidos de entrar no prédio, que chamavam os estudantes de “*fascistas*”. No entendimento dos professores, era legítima a decisão de não fazer greve e, na opinião daqueles estudantes, a ação política nem sempre ocorre dentro da legitimidade, mas sua função ali era justamente tensionar o que era regulado e legal. Em meio a uma briga e pouca negociação, o DCE foi convocado pelos professores e funcionários de prédio para assumir a representação “legítima” dos estudantes, o que causou mais um conflito, pois o DCE acusou o grupo do Matheus de não representar os estudantes e, portanto, não poder realizar o piquete. De sua parte, o grupo do Matheus também dizia que o DCE não representava seus membros, que também eram estudantes daquela universidade. A discussão se deu basicamente em torno de duas questões: era legítima ou não a ação dos membros do grupo do Matheus? E quem representa quem? Matheus avalia o piquete como uma estratégia que não serviu para

¹⁰⁵ Os fatos apresentados sobre o piquete encontram-se no filme feito pelo coletivo do Matheus.

“*elucidar outras formas de ação dentro da universidade*” e enunciar outros atores, mas para estigmatizar o grupo; diz ele:

o piquete deu tudo errado. Aí, foi uma série de erros, inclusive meu, porque dentro do piquete a gente não conseguiu passar as coisas que a gente tava querendo, ficou meio que assim: “um grupo de estudantes revoltados querendo impedir a passagem de quem quer trabalhar”, sabe? E isso gerou um m.! f.!, porque criou uma rivalidade: os caras doidões, porque chamavam a gente de malucada, e começou a deslegitimar a nossa luta também.

Outro confronto entre o grupo do Matheus e as organizações do movimento estudantil da UFF, principalmente o DCE, deu-se durante uma ocupação do prédio da reitoria da UFF por quase mil estudantes, entre eles, membros de sindicatos, partidos, DCE, CAs, e estudantes que não estavam ligados a grupo nenhum. Segundo Matheus, foi muito difícil estabelecer um diálogo entre os vários grupos que ali estavam, e mais uma vez as disputas se davam em torno da representação e da legitimidade. O conflito novamente se instaura, quando os estudantes recebem um ultimato da polícia para deixar o prédio, após um mês de ocupação. A posição do DCE era a de desocupar o espaço para evitar um maior confronto, e a do grupo do Matheus era justamente o contrário – permanecer e enfrentar a polícia:

A galera partidária queria o seguinte: “vamos sair, se não vai dá merda”. Mas é essa função deles. Mas a gente ali não: “a gente vai enfrentar a polícia”, porque a gente aqui também tem força, e a polícia também não vai sair matando todo mundo assim. E a nossa perspectiva era sempre essa, de não desperdiçar o enfrentamento. E vai dá merda? Vai dá merda, claro que vai dá merda. Vai morrer gente? Pode morrer, pode, mas onde não morre gente hoje na cidade? Só não morre gente em determinados setores que estão protegidos por essa segurança que garante uma defesa econômica e política também.

Assim como a greve nas universidades foi mencionada, pelos jovens, como um movimento potencial de articular demandas, atores políticos e coletivos diferentes em torno da causa da educação e da sociedade, ela também foi trazida como um “divisor de águas” entre setores do movimento estudantil e outros coletivos autônomos que não concordavam com a condução e a postura dos primeiros em relação ao movimento de greve que eles julgavam maior. Alguns dos estudantes que entrevistamos são integrantes de grupos que se formaram no contexto da última greve das universidades federais e estadual do Rio de Janeiro, como os grupos de Matheus, Gabriela, Tatiana, Camilo e Gabriel, e com a proposta de se desvincular de algumas instâncias do movimento estudantil de suas universidades.

A mesma queixa do movimento de greve ter sido apropriado por forças organizadas do movimento estudantil também foi mencionada pelos estudantes dos CAs de Geografia da UFRJ e da UFF. Os estudantes dessa última universidade criticaram a atuação do DCE durante a ocupação da reitoria na última greve que, segundo eles, “*foi tomando conta do processo, falando pelo movimento, como se eles estivessem no comando*”, não reconhecendo o movimento amplo que estava se dando ali, composto por vários estudantes, entre esses,

aqueles que tinham optado pela não vinculação com nenhuma instância estudantil. Apesar deles terem um mínimo de acordo quanto às pautas de reivindicação, a polarização deveu-se à forma como o movimento deveria ser conduzido e por quem.

No caso do grupo da Gabriela, ele já surge, segundo essa estudante, com a proposta de organizar um coletivo com moldes de ação diferentes do que eles percebiam no movimento estudantil convencional: *“suruiu esse grupo que era um grupo daqui, que tinha essa característica específica de não estar vinculado a nenhum coletivo, a nenhum partido, que era simplesmente porque a gente queria participar e apoiar a greve”*. Enquanto estavam entre eles, produzindo cartazes, organizando o site, parece que as coisas iam bem. Gabriela relata que, quando começaram a participar das assembleias, o grupo enfrentou a dificuldade de ter que lidar com um movimento muito heterogêneo, composto por diversos grupos:

pra muita gente, isso foi um baque muito grande! A assembleia dos estudantes que tinha dois mil estudantes, que foi a que deflagrou a greve estudantil, pra muita gente do O. [nome do coletivo], foi um baque muito grande porque era uma coisa muito desorganizada e tinha muitas bandeiras de partidos. E a grande maioria das pessoas estava participando porque estava vendo que era um movimento diferente. Então, sei lá, a assembleia foi uma coisa que, na volta, as pessoas ficaram: “mas é isso? É isso que a gente está fazendo? Todos esses partidos, todas essas coisas”. E, aí, muita gente ficou meio, assim, abalado, não são todas as mil maravilhas que a gente está fazendo no O., o contexto é muito maior, e acho que tem muitas outras coisas envolvidas.

Apesar de Gabriela descrever a formação e desenrolar de seu grupo como um processo “natural” – ela usa com muita frequência a expressão “naturalmente” –, como se a política ficasse encerrada ali na produção alegre de cartazes, sem embate, o que leva os membros desse movimento a estranharem e se desiludirem, sentirem um “baque” ao participarem da assembleia, sua fala também reporta uma dificuldade, de fato, de conseguir participar da assembleia, de ter a voz do seu grupo ouvida. Segundo essa estudante, a assembleia era coordenada por figuras já conhecidas do movimento, que usavam os mesmos jargões, e quem não estivesse ali inserido nesse modo de participar, e mesmo de falar, encontrava muita dificuldade até de se aproximar da mesa. Sua queixa era também a de que a assembleia podia parecer democrática à primeira vista, mas que a fala e o microfone acabavam rodando pelos mesmo grupos, que traziam ali antigas rixas e pouco se discutia o que de fato era a(s) demanda(s) comum(s) entre aqueles 2 mil estudantes presentes.

Alguns jovens que entrevistamos já haviam participado do movimento estudantil por meio dos CAs e DCEs de suas universidades, e até reconhecem a importância dessa passagem para a sua trajetória de vida e política. Mas também estes e outros que nunca participaram demonstram certo “cansaço” em relação a antigos hábitos que ainda se veem presentes não só na política do movimento estudantil convencional, como em outros movimentos da sociedade

– mandonismo, clientelismo, autoritarismo e, principalmente o aparelhamento partidário: “*e todos os espaços que... não vou falar que todo o movimento, mas, assim, a prática recorrente é dos capas dos partidos*” (Renata). E são esses estranhamentos que fazem com que eles busquem outro modo de se inserir na política estudantil, conforme abordam Matheus, Camilo e Manuela:

Então o grupo surge em um momento em que a disputa estudantil tá muito centrada dentro de setores aparelhados por uma burocracia partidária, que, dentro da sua perspectiva, busca uma outra luta, vamos dizer assim. Eu também não vou falar que é uma luta meramente burocrática, que isso tudo é meio jargão, sabe? Mas, se a gente for pegar desde um passado histórico mesmo da formação desses grupos e partidos, a gente pode entender melhor (Matheus).

Uma das coisas que é importante se dizer é que uma parte desses estudantes [que criaram o coletivo] fazia parte do comando estudantil de greve e a questão da disputa dos movimentos, das bandeiras e suas ideias incomodavam essas pessoas que aglutinaram na C. [nome do coletivo], porque a ideia era de fortalecimento. E a gente sabe, como a gente vive em uma sociedade de disputa, e a universidade, o movimento estudantil, ele é um pouco essa representação da cores, das bandeiras, das ideologias e tal, e ali [no comando de greve] se tornava um espaço, ao invés de congregação, um espaço muito fraticida, de disputa de egos e tal (Camilo).

Pra mim, essas pessoas do movimento estudantil tradicional querem fazer suas personalidades políticas ali. Elas estão sempre levando nas costas, como sombra, o nome do partido. Elas criam uma personalidade política pra daqui alguns anos estar se candidatando a vereador (Manuela).

O mandonismo e o autoritarismo no movimento estudantil é trazido pelo jovens ao falar da representação, outra característica alvo de suas críticas: “*Essa questão da representatividade, não só do parlamento, do próprio movimento estudantil, de dizer: ‘eu posso te representar’, além de ser autoritária, tira a responsabilidade dos indivíduos. (...) porque a conquista não é do DCE, a conquista é do todos*” (Gabriel).

Outra questão que trazem é o esvaziamento da luta política quando o horizonte se torna ocupar os cargos do DCE e CA, como diz Renata: “*a linha política, em geral, é essa de disputar os aparelhos, e acaba sendo burocratizado. Desde que eu entrei lá, eu vejo que 80% das energias gastas são para as eleições do DCE, do CA*”. E nesse caso, continua Renata, que as concessões tomam lugar quando, muitas vezes, é necessário o enfrentamento: “*mesmo que o discurso ainda seja mais à esquerda, quando você vai entrando dentro dos âmbitos do poder, das instituições, cada vez mais, você vai fazendo concessões, concessões, concessões. Acaba sempre também tendo um papel de ‘ah não, vamos negociar, vamos segurar, vamos agir dentro dos âmbitos da lei e tal’*. E isso vai segurando as lutas de certa maneira”. A denúncia que subjaz essas críticas dos estudantes é a de que as lutas encampadas pelo movimento estudantil convencional acabaram se tornando subservientes da própria reprodução institucional desse movimento.

É interessante observar que alguns jovens trazem um incômodo com o movimento estudantil que não necessariamente se refere à causa do movimento – porque em relação a isso, poderiam até estar de acordo –, mas é como se o modo como os estudantes desses movimentos agem e as palavras que usam criassem uma barreira que afasta muitos outros estudantes: *“eu saí da graduação assim: ‘ah, eu não aguento mais esse pessoal do movimento estudantil’”* (Renata); *“A gente não se reconhecia muito nesse tipo de movimento estudantil, até das palavras usadas nos conselhos de CAs”* (Felipe).

Eu já fui do DCE, hoje estando fora, quando eu estou ouvindo uma fala de algum membro do DCE na sala de aula, são vários vômitos sobre várias coisas dos fatos da conjuntura política e que, no final da história, você tem que entender a fala da salada de frutas do membro do DCE, porque não dá. (...) O estudante não se sente convencido pela fala, não consegue nem se entender na fala, se reconhecer na fala (Camilo).

O contraponto disso encontra-se presente em algumas entrevistas com os estudantes da segunda etapa que trazem certa necessidade de modificação do modo de agir e da abordagem do movimento estudantil, tomado como “elitista” por muitos deles, para não afastar o que eles chamam de “estudante comum”, que seria o estudante não militante, ou o que não milita de uma forma específica. Eles reconhecem os desgastes sofridos pelos CAs e DCEs, e parte disso eles atribuem ao fato dessas instâncias serem tomadas como um lugar fechado.

Ao caracterizarem o movimento estudantil como fechado, os estudantes que entrevistamos não estão se referindo somente à dinâmica interna do grupo, mas, sobretudo, ao pouco diálogo que desenvolvem com os problemas da sociedade de maneira geral, mantendo-se presos a demandas concretas e pontuais como a falta de materiais na universidade, por exemplo: *“eles são, assim, muitos fechados dentro daquela realidade ali mesmo”* (Renata); *“era a percepção de que a gente se fechava muito. A gente não colocava as questões mais gerais da sociedade. A gente ficava num mundinho muito pequeno, muito restrito”* (Thales); *“o nosso movimento estudantil, aí eu digo de conjunto, volto a falar das siglas e das bandeiras, está mais preocupado com sua autoconstrução do que discutir a necessidade real dos estudantes. (...) Eu vejo que há um certo distanciamento da realidade”* (Camilo).

É recorrente a crítica que os entrevistados fazem em relação ao pouco diálogo universidade-sociedade, seja do ponto de vista institucional seja do ponto de vista dos atores políticos presentes na universidade, como o movimento estudantil. Essa crítica se baseia não só no fato de que acreditam que a universidade teria um papel a desempenhar na sociedade mais ampla em termos políticos, como também na ideia de que os problemas que afetam a universidade, os estudantes e a sociedade teriam uma raiz comum:

Que nem eu vejo as pautas das chapas do DCE: “ah ônibus circulando; bandeirão com opção vegetariana...”. Isso é mediocridade! Isso é mediocridade da luta estudantil. Essa mediocridade

não é mediocridade do indivíduo, é mediocridade política; é a mediocridade que faz ele se ate a esses pequenos jardins (Matheus).

Assim, como contraponto, esses jovens propõem uma expansão da ação política para outras temáticas que não sejam apenas as demandas estudantis, como para outros espaços, que não só a universidade, também outros modos de organização de seus grupos e formas de ação, questões que serão discutidas no tópico que segue.

6.3 Ação e organização dos grupos dos estudantes

Os jovens formam seus grupos como alternativa a um modo de participação e organização que prevalece em algumas instâncias políticas, baseado em valores que eles julgam pouco democráticos, como a representação política, hierarquia na distribuição de papéis e tomadas de decisão e pouca autonomia. Em contraposição, buscam formas de ação que abrem espaço para outras possibilidades de se organizar com seus pares e de participar politicamente, privilegiando a horizontalidade, a autogestão como forma de organização, a heterogeneidade, a autonomia e a própria experimentação: *“então eu vou me organizar e trabalhar em movimentos sociais e coletivos que não reproduzem os vícios das outras formas organizacionais: trabalhar em hierarquia, autoritarismo”* (Tadeu).

Observamos no discurso dos jovens a grande importância que atribuem às suas experiências cotidianas. Além de reivindicar outros valores para a sociedade, os jovens experimentam desde já, em seus grupos, aquilo que reivindicam: *“a C. [nome do coletivo] serve como um grande laboratório de experimentação. (...) acho que a gente está pensando em sociedade, praticando sociedade de uma forma diferente”* (Camilo). Em seus grupos, os jovens constroem regras de convivências, organizam o espaço, e mesmo produzem os seus alimentos com base em valores coletivos que expressam como eles gostariam que a sociedade fosse organizada:

O espaço do acampamento passou a ser um espaço também de experimentação. Então ali a gente produzia conhecimento, a gente produzia relações, a gente produzia ideias e, dentro dessa configuração, a gente tentava levar adiante essas coisas que a gente pensava (Matheus)¹⁰⁶.

Como o caso de Matheus, em que se percebe um tipo de militância muito conjugado ao estilo de vida, Tadeu diz que sua militância está bastante presente em sua vida cotidiana, e isso se dá desde a escolha do local para morar – de onde partiria a base para sua ação política:

¹⁰⁶ Além de vivenciar alguns valores que defende em seu grupo político, Matheus também experimenta os mesmos valores em sua moradia, que compartilha com mais sete estudantes. A casa funciona sob autogestão, eles promovem a reciclagem de todo lixo que produzem, os objetos e alimentação são compartilhados coletivamente, e fazem reuniões periódicas para discutir diversos assuntos.

“desde que eu estou na Maré, desde que eu estou na militância, tenho essa preocupação com o espaço de resistência (...) A partir do momento que eu decido morar ali, ser morador da Maré, meu ponto de partida é a Maré para a militância”. Nesse sentido, o território, para Tadeu, constitui um aspecto fundamental para a sua ação política. A Maré não é apenas um espaço que ele escolheu para morar, mas também porque dali partiria a base para a sua militância, e a recíproca é verdadeira, a sua base de militância não poderia se dar distante de seu local de moradia. Além disso, para Tadeu, a própria experiência de ser morador de uma comunidade já se apresenta como condição potencial para uma ação política no dia a dia, pois a própria precariedade do lugar impulsiona à mobilização constante:

E o próprio fato de morar em uma favela significa que você está diariamente em movimento, no sentido de organizar o seu convívio com os vizinhos, falta luz você se organiza e tal. (...) Porque a gente entende aquele contexto socioterritorial com um potencial muito grande de transformação social (Tadeu).

A busca por autonomia é também algo recorrente nas entrevistas dos estudantes, ao falar da organização de seus grupos. A autonomia de que falam alguns jovens se refere não apenas ao fato de se desvincular ideologicamente de alguns coletivos, instituições ou partidos, mas, e principalmente, diz respeito a como gerem financeiramente seus grupos e a que tipo de articulações fazem para mantê-los. Trata-se de grupos pequenos, que se organizam de forma precária, muitos não possuem nem sede e, por isso, usam os espaços da universidade, da igreja do bairro, no caso do pré-vestibular que funciona no Morro da Providência, ou mesmo o espaço da cidade, no caso do grupo do Matheus, que fazia as reuniões na praça. Para o grupo da Renata, a questão da autonomia (também financeira) é tão cara que compõe os princípios do grupo, a qual consta na “Carta de Princípios” organizada por seus membros.

A gente não recebe auxílio financeiro de nenhuma ONG ou partido, a gente é um grupo autônomo nesse sentido. A gente tenta, aos trancos e barrancos, se autogerir economicamente também, esse é um outro princípio; não só economicamente como a gente também não atua politicamente junto com outras ONGs na comunidade. A gente tenta se diferenciar de uma proposta assistencialista (Renata).

Para outros jovens, também a autonomia é tomada como muito mais que uma simples escolha, mas como um *princípio* que gere o grupo. Mesmo com muita dificuldade de levar a frente suas ações, Tadeu comenta que a posição política do grupo é manter-se fiel a um *meio* que dialogue com um *fim*. Nesse sentido, não fazem qualquer concessão em relação a financiamentos e alianças com alguns grupos, quando isto fere seus princípios, pois, para ele, *“o que você faz no presente tem que ter uma relação com o que você deseja para o futuro”*; diz Tadeu:

Nessa posição política, eu me coloquei em um meio politizado que critica essas formas de fazer as coisas, que não trabalham com a ideia de alcançar um fim através de meios que não

dialogam com o fim: “vamos ser hierárquicos, mas depois vamos ser sujeitos emancipados; vamos ter um que manda, mas depois a gente vai ter todos que vão aprender a mandar”.

Essa escolha do grupo é pautada também, segundo Tadeu, pelo contexto atual de muitas comunidades populares que são invadidas por ONGs e fundações internacionais que realizam um trabalho assistencialista e de pouco confronto político: *“no alto campeonato das ONGs, na Maré, muitas organizações que tem lá são bem articuladas com instituições internacionais e tal”*. Desse modo, a própria opção do grupo de manter a sua autonomia é para fazer frente a essa conjuntura política de que parece impossível fazer um trabalho comunitário, hoje, sem se articular com ONGs, tamanha presença dessas organizações em muitas comunidades do Rio de Janeiro. Tadeu fala de uma autonomia que nunca é completa, mas relacional e é uma escolha do grupo trabalhar de forma mais precária e não ter que depender de financiamento de organizações que eles criticam:

então nunca é uma autonomia completa, é uma autonomia relacional e você decide do que que você vai se tornar dependente e do que não. (...) você pode investir capital ou tempo, então, na verdade, a gente está investindo tempo, porque a gente não tem capital. E a gente aceita essa condição, porque aceitar capital significaria aceitar a estrutura de ONGs, parceria com empresas, e tudo isso a gente nega.

Claro que a escolha não se dá sem conflitos para o grupo, que trabalha com poucos recursos, que, muitas vezes, vêm dos próprios membros¹⁰⁷. E suas articulações se dão com coletivos que também trabalham em condições precárias, mas que são investidos dos mesmos princípios: *“com grupos muito mais em crise, com menos recursos, muito mais simpático, porque tem mais abertura dentro dessa crise permanente para movimentação mais autoorganizadas, menos controladas”* (Tadeu). A precariedade permite ao grupo manter um poder de crítica em relação ao que ocorre na Maré, por exemplo, e explorar outros tipos de laços baseados na solidariedade. Tadeu também menciona que *“aceitar o fato de se manter pequeno”* representa um desafio para o grupo:

a gente prefere manter uma precariedade na relação de trabalho em vez de deixar de ser autônomo. Então a ideia de buscar apoio financeiro parte de apoio solidário, que nós mesmo gostaríamos de dar daqui a quatro ou cinco anos. (...) Se eu montar uma ONG hoje, daqui a seis ou doze meses eu teria essa infraestrutura, porque eu conseguiria escrever um projeto bonito, aí leva lá na Petrobrás, na Infraero; a gente sabe se articular bem, usar as palavras-chaves para montar um projeto – protagonismo, a juventude, *advocacy*, vulnerabilidade social, empoderamento, tirar do crime, do crack, risco social, etc. Então a questão é de se manter pequeno, porque você valoriza muito o como e não tanto o que.

O mesmo conflito de como manter certa autonomia, com quem se articular, como conseguir recursos e, ao mesmo tempo, manter os princípios do grupo é trazido por Manuela.

¹⁰⁷ O grupo do Tadeu funcionava em um espaço alugado na Maré e o custo do aluguel era partilhado entre seus membros. Por alguns meses, eles conseguiram uma ajuda de custo de trezentos reais de dois coletivos anarquistas da Alemanha. Eles compraram um espaço, onde atualmente funciona a sede do grupo, com a contribuição da cada membro.

Seu grupo desenvolve um trabalho de educação popular voltado para crianças do Morro da providência. Seus integrantes são alunos do curso de Ciências Sociais da UFRJ, e há uma discussão entre eles sobre transformar o projeto do grupo em um projeto de extensão da UFRJ, que permitiria conseguir algum financiamento para o custeio de suas atividades com as crianças. Eles mantêm essas atividades basicamente com recursos dos próprios integrantes e com algum dinheiro que conseguem arrecadar com a venda de bebidas ou com a realização de bingos, quando há eventos na faculdade. Porém, segundo Manuela, não se trata de uma decisão tão simples, pois o grupo que tem como princípio a autonomia e autogestão e vê na criação de um projeto de extensão da UFRJ alguns problemas como, por exemplo, o fato de o projeto ter que passar por um professor, o que hierarquizaria a relação de alguma forma. Como Tadeu, Manuela apresenta a mesma justificativa de que passar por cima dos próprios princípios para conseguir algo e poder, após essa conquista, vivenciar de fato os princípios é, em si, uma contradição. Nos pareceu que ser ou não um projeto de extensão da UFRJ não se trata ainda de uma decisão consolidada; é algo que eles lidam toda vez que esbarram com uma dificuldade, principalmente financeira, que os levam a rever seus posicionamentos e os princípios do grupo:

é uma coisa que a gente nunca resolve: “vamos formalizar ou não vamos formalizar?” Eu particularmente sou contra, porque o que eu mais gosto no grupo é essa questão dele ser autônomo, ele vai se moldando a partir das nossas vontades enquanto grupo. Não tem alguém de fora dando um leque de escolhas totalmente restritas, e, a partir desse leque de escolhas, a gente ter que se moldar. Acho que a gente é muito mais livre quando a gente não tem essa formalidade por trás, a gente é muito mais livre nas escolhas, no que pensar, no que fazer, a gente sempre fala que a gente não é um projeto já fechado, que já está formado, é um projeto que está sempre em formação, está sempre se alterando. (...) Tem essa questão que a gente receberia uma ajuda financeira, mas a gente também teria um professor por trás, e a gente tem medo do quanto a gente vai perder a liberdade com esse professor por trás (Manuela).

Para outros jovens, como Fabiano e Thales, o conflito de como levar as atividades adiante não se dá dessa forma, pois têm como estratégia usar os financiamentos públicos, principalmente da universidade, concorrer a editais públicos para financiar as propostas do grupo. Também nos dois casos tratam-se de grupos que não funcionam como a autogestão, e eles mesmos não trazem essa ideia do “princípio do grupo” como algo tão forte, ou que seja uma questão, mas, ao contrário, questionam essa ideia, conforme aborda Fabiano:

os princípios eu acho que não podem ser desencarnados. Debater princípios como abstrações apenas fica muito fácil, por um lado, e impossível, por outro, porque na hora que você vai atuar no mundo real, nenhum lugar vai te permitir preservar aquela pureza que você concebeu ali na sua cabeça.

Fabiano enfatiza que não se trata de fazer qualquer tipo de articulação, em nome de um financiamento: “*não acho que tem que ser um vale-tudo*”, diz ele. Mas também não vê

problemas em usar os canais disponíveis, principalmente os de recursos públicos, que, na sua visão, são usados para financiar uma série de projetos de interesses privados:

tem como recorrer a um financiamento universitário, seja por grupo de extensão, seja porque tem um professor simpático que você consegue passar um projeto? Ótimo. E, assim, por mais que a gente saiba que hierarquize a coisa. São os canais disponíveis. Se a gente tiver força e criatividade pra inventar outros, ótimo; se não, são os quais com que a gente tem que lidar. Não adianta também ficar sonhando com um mundo em que eu vou ser autossustentável, mas que não chega nunca. (...) Aí entra uma outra questão, quem é grupo autogestionado, cara pálida, sabe? Quem? A Petrobrás é autogestionada? Não é, mama nas tetas do governo até não poder mais. O Eike Batista? Igualmente. A Rede Globo? Fica parecendo que nós, os pobres temos que nos virar sozinhos, enquanto os ricos ficam lá mamando na teta do governo eternamente (Fabiano).

Para os outros jovens, essa questão do financiamento não se coloca tanto, pois não desenvolvem atividades que requerem uma certa quantia de dinheiro.

Outra ideia trazida pelos jovens que permeia a forma como se organizam em seus grupos é a horizontalidade, que eles trazem como uma contraposição à hierarquização das relações e à ideia de representação política. No Documento de Comemoração dos cinco anos do grupo da Renata, seus membros enfatizam a escolha de trabalhar com educação popular e apresentam como justificativa a sua insatisfação com a política representativa:

Atuamos com educação popular justamente por estarmos insatisfeitos com estes espaços, tanto por promoverem políticas conservadoras, autoritárias, como por sufocarem “as vozes” das pessoas, sobretudo da classe trabalhadora e das minorias, tornando-as meras “representadas” em eleições e em um modelo de democracia que rouba o poder de decisão direto das pessoas sobre as suas próprias vidas.

Segundo Renata, a escolha por organizar-se de forma horizontal “*sem representantes*”, por meio da autogestão, não diz respeito apenas a um modo de organização do grupo, mas, sobretudo, a defesa por uma proposta de funcionamento de sociedade: “*Então um dos princípios do G. [nome do grupo] é a luta antirrepresentativa*”¹⁰⁸. Trata-se de uma defesa pela “des-tradução” dos sujeitos, isto é, para que sua voz apareça e não seja traduzida por um terceiro. Desse modo, eles constroem em seus grupos valores que eles acham que deveriam prevalecer na sociedade. A autogestão é entendida por eles como um compartilhamento coletivo das decisões, das responsabilidades e de todas as atividades do grupo. Na prática, isso implica, para o pré-vestibular organizado pelo grupo da Renata, que os espaços deliberativos sejam compostos não só pelos professores do pré-vestibular, como também pelos alunos: “*pra que os próprios alunos possam também tomar pra si a construção do pré-vestibular*”. Embora Renata declare que nem todos participam e contribuem da mesma

¹⁰⁸ Na última eleição municipal, no Rio de Janeiro, o grupo de Renata participou de uma campanha antieleitoral que questionou a prática representativa na política. Essa campanha, segundo ela, foi inspirada em uma proposta do Exército Zapatista, no México, e que também acontece em várias cidades do Brasil. No trabalho com a comunidade, a proposta implica levantar os problemas vivenciados pelas comunidades e como elas próprias podem se envolver na resolução dos problemas levantados.

maneira, eles tentam buscar certo equilíbrio e impedir que algumas figuras se destaquem e assumam uma posição de liderança, algo rejeitado veementemente por eles. Manter-se fiel ao princípio da horizontalidade é, para Renata, um dos maiores desafios que eles enfrentam: *“isso é um grande desafio no nosso mundo hoje, porque as pessoas estão muito acostumadas a delegarem não só tarefas como o próprio poder de decisão”*.

A rejeição da figura do líder, do “herói” está muito presente na fala dos jovens quando contestam o modelo político representativo, que tomam como pouco democrático e autoritário e, em seu lugar, apostam no poder da mobilização coletiva, da não-hierarquização das relações: *“Uma coisa que a gente atribuía como identidade nossa era a horizontalidade, assim, a gente não tinha ninguém que era líder”* (Gabriela); *“Não, nada hierárquico! Funciona como autogestão”* (Manuela). Nas suas explicações, os jovens justificam que, como os problemas que enfrentam e as causas por quais lutam envolvem outras pessoas, não faz sentido que elas não participem daquilo que lhes dizem respeito. Os jovens dizem ainda que o modelo representativo, muitas vezes, não consiste em apenas *falar* e decidir em nome dos representados, mas de *silenciar* a sua voz, e de lhe tolher as decisões importantes do mundo público.

Todos enfatizam, de alguma maneira, a dificuldade de participar de uma organização em que, de fato, haja um compartilhamento das decisões coletivas. Primeiro, porque, como pontua Gabriela, organizar-se horizontalmente é mais trabalhoso, pois requer que as decisões passem por todos – *“é muito mais complicado das coisas acontecerem. Mas eu acho que é muito mais democrático”* –, afirma essa estudante. O segundo ponto, que foi trazido por Matheus, diz respeito à dificuldade no diálogo das instituições e da sociedade, de modo geral, com grupos que prezam pela não representação política, já que uma negociação precisaria perpassar por todos os membros do grupo e não por um representante.

Eu acho que essa questão de a gente se organizar de forma a não ter um líder, isso por si só já quebra todo um diálogo que daria pra ser feito com as instituições. Porque o fato da gente não ter uma relação verticalizada, fulano é líder, fulano é não sei o que, isso por si só já dificulta todo um diálogo que a gente vai ter com as instituições, porque as instituições não querem que você tumultue muito as coisas. Então o policial ali¹⁰⁹, a função dele é sempre dialogar com uma instância que esteja à altura dele, então ele não vai querer dialogar com todo mundo porque, pra ele, isso é uma bagunça. (...) a gente passou a perceber que a reitoria se articula a partir de representantes e tal e a gente estava se contrapondo a isso (Matheus).

¹⁰⁹ O fato mencionado por Matheus se refere a um episódio em que um policial é convocado para retirar os membros de seu grupo que ocupavam a reitoria da UFF pela segunda vez. O policial solicitou que o representante do grupo se pronunciasse para que as negociações pudessem ser feitas, e eles insistiram que o movimento não possuía um representante ou líder, de modo que a negociação teria que ser feita com todos. O policial se recusou a conversar com todos os membros e um impasse foi instalado. Matheus e dois membros do seu grupo foram indiciados e tiveram que prestar depoimentos na 76ª DP de Niterói sobre a ocupação da reitoria, alguns estudantes foram presos e outros foram condenados a pagar uma multa. A denúncia foi feita pela própria UFF.

E a horizontalidade também se contrapõe, segundo Matheus, “*frontalmente ao paradigma burocrático*” das instituições políticas que estipulam como deve ser o agir político – “*aí a gente discutia muito a função da burocracia, a função dos partidos*” –, complementa Matheus. Nessa linha de argumentação de se contrapor à burocratização das relações humanas, Tadeu diz que o laço que prevalece em uma organização horizontal e autogestionária tem que ser o da confiança: “*abre-se mão das regulações*” por confiar que o outro também é capaz de agir, de falar, de apresentar suas demandas e trazer soluções, enfim, de contribuir, de se traduzir:

o vínculo principal é a questão da confiança. Uma burocratização e uma estrutura autoritária, ela institucionaliza a pessoa. (...) No processo horizontal, o tempo todo você tenta reequilibrar, a pessoa que mais faz tem que estar disposta a não fazer, a deixar a coisa dar errado. Às vezes, abrir mão do desejo da velocidade. Às vezes, tem que ser o tempo do mais lento. Às vezes, tem que ser o tempo do mais rápido, e o mais lento, nesse vínculo de confiança, diz “então vai fazendo” (Tadeu).

Outra dificuldade levantada pelos jovens sobre o processo de organização horizontal – dificuldade esta também enfrentada e muito comentada pelos estudantes dos CAs organizados sob o princípio da autogestão – é quando esse tipo de organização é confundida com um *laissez-faire*, ou que, contraditoriamente, fosse inimiga de qualquer forma de organização: “*uma galera começou a acreditar que a gente não precisava se organizar a partir de um viés político, vamos dizer assim, priorizando mesmo algumas estratégias*”, fala Matheus sobre o impasse com que seu grupo e outros estudantes se depararam no acampamento que organizaram na UFF, durante a greve de 2012.

O acampamento foi criado na UFF por um setor do movimento estudantil dessa universidade que não se referencia pela representatividade do DCE e CAs e que prioriza o fomento de ações políticas que privilegiem valores como autogestão, ação direta e horizontalidade como referenciais principais. Esse setor do movimento estudantil se entende enquanto *libertário* e preza pela construção de uma *prática política organizada*, pautada pela horizontalidade, que se diferenciava das práticas tradicionais dos movimentos na UFF. Porém, segundo Matheus, muitos estudantes confundiam o processo de autogestão daquele espaço como uma não-organização, e, pelo fato de não ser hierarquizado e não precisar se reportar à figura de um líder, era como se o espaço favorecesse a liberdade dos indivíduos, mas de maneira quase irrestrita. O que Matheus pontua é que, embora não existisse a figura de um líder, a quem devesse se reportar, os indivíduos deveriam se referenciar ao coletivo:

Porque, assim, a galera que veio junto, veio muito com uma perspectiva de liberdade, mas essa liberdade é confundida, porque essa liberdade dentro de uma luta política, ela não é a mesma

liberdade de um estado pleno de coisas. Uma liberdade, dentro de uma luta política, você tem sempre que se reportar a um coletivo¹¹⁰.

Nessa comparação da liberdade exercida dentro de um projeto político, mesmo ele sendo alternativo, autogestionado e horizontal, com aquela do projeto liberal – quando as liberdades individuais não se reportam a um coletivo –, Matheus conclui que, *“muitas vezes, a gente reproduz a lógica vigente travestido de uma ordem libertária, travestido de um discurso libertário, quando na verdade não é”*.

Os jovens falam de alguns princípios de organização de seus grupos baseados em valores como horizontalidade, autonomia e autogestão, mas também enfatizam que não se tratam de princípios que tendem a homogeneizar e fechar a composição dos grupos. Ao contrário disso, prezam pela diversidade e pela heterogeneidade até certo ponto:

É um grupo que tem esses princípios, que são princípios definidos, claro, mas também tem pessoas que são anarquistas, tem pessoas que são comunistas, tem pessoas que são autonomistas. O coletivo é mais aberto. (...) O grupo tem esses princípios, sei lá, se alguém chegar reivindicando o nazismo não vai entrar; se alguém chegar falando que o capitalismo é legal, vai ser complicado participar. Mas, dentro do anticapitalismo, dá margem pra muitas coisas. Dentro da luta por relações de poder horizontais também cabe muita coisa. Não interessa ter uma unidade necessária sobre tantas questões (Renata).

O interesse dos jovens em se manterem abertos repousa na preocupação de não engessar a prática do grupo e de congregar diferentes militantes. As ações do grupo, muitas vezes, encaminham-se de acordo com o interesse de alguns membros ou a conjuntura do momento, conforme pontua Fabiano:

Tem um funcionamento um pouco diferente de outros grupos mais fechados, não tem uma divisão *a priori*. Então se eu proponho um projeto, se eu quero fazer um evento, eu quero fazer alguma coisa, eu convido as pessoas, eu coloco lá, aí vai quase por uma adesão, porque as pessoas vão participando, vão chegando e isso vai dando a cara do grupo que vai tocar aquele projeto. A gente tem uma revista que mobiliza “x” pessoas, mas que também é uma coisa mutante esse “x”, não quer dizer que eles vão estar sempre lá. (...) É um pouco isso, não tem uma composição definida. E por não ter uma composição definida, não tem questões definidas. (...) E isso tem as suas limitações, mas tem as suas coisas boas também, ele é livre pra circular; ele caminha com as pessoas, então se você tem um grupo grande, produtivo, frequentando, fazendo parte, atuando na Ocupa Rio, por exemplo, a grupo está lá.

Há também uma preocupação dos jovens, ao optar pela não estruturação rígida de seus grupos, em valorizar os processos cotidianos e principalmente de não determinar um caminho antes mesmo do caminhar: *“a gente não acha que a gente que vai guiar as pessoas, a gente*

¹¹⁰ Diz um dos documentos do acampamento: *“Será legítima a criação de qualquer organização política desde que os propósitos não sejam o de fornecer uma estratégia a priori ao espaço que estamos construindo, desde que não seja um espaço de direção do movimento. Ou seja, estamos deixando claro aqui que não somos contra a criação de organização ou coletivo. Somos favoráveis à criação de organização política sim, desde que essa não tenha como norte estratégico a direção desse movimento”* (“Carta aos acampados, ex-acampados, afastados momentaneamente e amigos”, escrita por um dos membros grupo de Matheus e do acampamento).

só acha que isso faz sentido se as pessoas tomarem pra si, discutirem, até seguirem por caminhos que, muitas vezes, não são o que eu ou que minha organização queria” (Renata).

Assim como problematizam a questão da horizontalidade e da liberdade em seus grupos, e que tomam às vezes sentidos diferentes daqueles como foram pensadas, alguns jovens também trazem problematizações acerca de alguns espaços políticos que se dizem abertos – e, de fato, congregam militantes diversos –, mas que, muitas vezes, não conseguem emplacar uma luta comum. Essa questão é trazida por Tadeu por meio de sua experiência na participação e organização dos Fóruns Sociais, a versão mundial e regional. Após a faculdade, Tadeu relata que sentiu uma necessidade de se localizar politicamente: *“qual meu lugar político?”*, indagava ele, que já trazia alguns incômodos e questionamentos em relação à classe média alta a que pertence, à Alemanha, à universidade, ao trabalho em uma organização de cooperação internacional, e mesmo ao tipo de geografia que aprendeu. Participou de alguns Fóruns e foi se identificando com a experiência do Acampamento da Juventude, que, ao seu ver, trabalha com ferramentas que tem suas origens, se em algum campo político, no pensamento libertário – espaço aberto, horizontalidade, diversidade, autonomia. Na época, Tadeu ainda não estava engajado em nenhum coletivo específico e achava interessante a experiência do Acampamento, o qual, justamente por ser um espaço aberto, congregava diferentes pessoas: *“era um indivíduo, porque, dentro do processo do Fórum, tem uma mistura de indivíduos, pessoas da velha guarda, de sindicatos e tal, e alguns grupos mais autônomos, sempre tem uma mistura muito louca ali e interessante ao mesmo tempo”*. Depois de participar de algumas edições e de até organizar outras, começou a perceber também que aquele espaço era muito solto: *“era muito solto. Era uma coisa muito da gente se empolgar no momento em que estávamos juntos, na Índia, no Brasil, lá em Tübingen, mas depois não tinha essa coisa de continuidade necessariamente”*. Ele, então passou a se desiludir com o Acampamento e o Fórum como um todo, que, ao seu ver, trazia ideias interessantes em termos políticos, mas muito desvinculadas da prática:

O próprio acampamento é uma materialização da crítica, do não acesso, da elitização do Fórum. Eu mesmo me desiludi do Fórum como ideia, entendendo ele como uma proposta de uma velha guarda de intelectuais que jogou uma ideia e um conceito que na verdade não banca como, por exemplo, essa coisa do espaço aberto, que funciona mais para atrair pessoas do que para colocar em prática.

Tadeu começou a sua trajetória política participando dos Fóruns Sociais Mundiais, que ele considera como algo muito importante para a sua formação de militante. Também o fato de não estar vinculado a um coletivo específico, já que participava do Fórum enquanto indivíduo isolado, o incomodava, pois sempre que voltava dos Fóruns não tinha muito ao que

se reportar o que vivenciou e aprendeu: *“a maior parte das pessoas que vai nos Fóruns está ali, acha bacana, interessante, mas não tem um vínculo muito forte com o que fazem no dia a dia. (...) Eu ia pra algum lugar, era um momento instigante e voltar para o quê?”*, questiona ele. Então, passou um tempo sem participar desse tipo de mobilizações políticas, até que voltou a se engajar quando suas ideias e sua luta começaram a fazer sentido no coletivo que ele criou com três estudantes moradores da Maré. Em sua entrevista, ele sempre fala da necessidade de estabelecer um trabalho contínuo em um coletivo autogestionado:

Depois de quatro anos eu estou voltando a fazer esse tipo de coisa, mas porque eu tenho uma base agora. Eu saí do processo como um todo porque eu não tinha base, não fazia muito sentido. (...) Um trabalho contínuo em um coletivo, não só em um coletivo, mas numa base geográfica também, a Maré como um espaço geográfico; onde, durante vários anos, você desenvolve, você briga, retoma contatos. Uma base geográfica, um contexto social, uma rede de pessoas que faz sentido eu me envolver.

Tadeu fala da dificuldade que é organizar uma luta política nos dias atuais, em que há uma fragmentação grande nesse campo. Ao mesmo tempo que pode parecer mais fácil mobilizar as pessoas, hoje em dia, em torno de um assunto, principalmente devido à facilidade na comunicação por meio das redes, ele enfatiza a dificuldade de estabelecer uma luta política (e coletiva, claro!) com certa continuidade, com coerência, até mesmo com o estilo de vida que se leva: *“hoje em dia, tem talvez uma situação que não teve tão forte como a que tem agora de parecer quase impossível de um movimento social mais combativo se formar; é tudo fragmentado”*. A saída que seu grupo arranhou para conseguir se organizar com certa coerência em torno de uma luta comum, para desenvolver um trabalho contínuo e comprometido, foi, segundo Tadeu, aceitar a condição de se manter como um grupo pequeno: *“é um retiro também do nosso grupo pequeno”*. Em sua análise, ele questiona o potencial de alguns movimentos massivos, muito comuns nos dias atuais, em transformar a realidade:

Por exemplo, se eu falo pra você: “é ‘movimento culpa’, vamos amanhã todo mundo encontrar na Cinelândia e fazer a revolução”. E aparecem dez mil pessoas, aí você fala: “nossa, a coisa vai mudar, que maneiro!”. Eu diria o seguinte: o fato de 10 mil pessoas aparecerem significa também que não é tão difícil aparecer e participar desse momento, você muda pouca coisa na sua vida para aparecer na Cinelândia. Então essa coisa de massa ela acontece não necessariamente com um potencial muito transformador. Ela pode acontecer porque as pessoas pouco tem (ou querem) mudar no contexto individual de inserção na sociedade, não precisa criar muito incômodo pessoal para poder ir numa manifestação¹¹¹.

Tadeu reconhece que há um potencial nessas mobilizações, mas acredita que a transformação, em termos de luta política ampla, dá-se a partir da continuidade de uma ação. Para ele, essa continuidade só é possível de acontecer por meio do trabalho em um coletivo

¹¹¹ Essa entrevista foi realizada antes das mobilizações que tomaram conta do país a partir de junho de 2013. Tadeu se refere a alguns movimentos de massa que vêm acontecendo pelo mundo, como em Nova Iorque, Grécia, Espanha, França e outros lugares.

organizado. Não é o número necessariamente que vai dizer sobre o poder transformatório de uma situação. Ao contrário, também não pensa que a luta só acontece por meio de grupo pequenos. Ser um grupo pequeno foi uma estratégia que encontraram no momento para se organizar minimamente em torno de uma causa, mas não veem problema em ampliar o grupo. Também insiste que ter optado por trabalhar em um grupo pequeno não significa dizer que agem isoladamente, mas buscam fazer articulações com outros coletivos que trabalham no contexto das periferias do Rio de Janeiro:

Então tem essa questão do trabalho contínuo. Mas ele não acontece isolado, ele acontece dentro de uma esperança muito grande em relação ao que acontece na periferia. Acho que tem ali uma junção de conceitos, por um lado, trabalho contínuo de uma militância que seria explícita e, ao mesmo tempo, esperança. (...) Por isso que o pequeno só faz sentido quando ele está articulado, e o passo pequeno só faz sentido quando tem uma visão de longo prazo. (...) Então acho que não necessariamente e de jeito nenhum o pequeno exclui a dimensão maior, mas acho que define quais seriam dimensões maiores possíveis (Tadeu).

A questão que envolve a organização coletiva é mais uma vez abordada pelos jovens engajados em grupos autogestionados. Nesse caso, o conflito se dá entre os estudantes que entendem que a autogestão é inimiga de qualquer organização, como se a gestão operasse *automaticamente* e independentemente do comprometimento dos indivíduos. Então a questão organizar vs. não-organizar a ação é trazida como um conflito nos grupos.

Matheus relata uma situação de conflito, que foi, inclusive, uma das responsáveis pela dissolução do seu grupo e do acampamento, e envolvia o embate entre organizar e não organizar a ação coletiva. O relato que Matheus traz faz parte também da análise que os estudantes fizeram em algumas reuniões no acampamento¹¹². Segundo esse jovem, os estudantes mantinham uma relação com o acampamento, frequentavam o espaço, que vivia sempre cheio, participavam de algumas atividades e isso, na sua opinião, mantinha o espaço, mas não era suficiente: *“até mantém aquele espaço numa certa perspectiva, mas ela não dá força pra que essa luta seja, vamos dizer assim, pra que ela seja perpetrada mesmo, pra que essa luta tenha força”*. Para ele, estava faltando organizar – de forma autogestionada sim –, criar estratégias e planos políticos:

Então começou a virar uma coisa, assim, pós-moderna. E a gente começou a utilizar esse paradigma mesmo pra explicar muita coisa. (...) a gente passou a perceber o seguinte: se a gente não tivesse uma organização mesmo política, e pensada estrategicamente, a gente não ia conseguir bater de frente com a reitoria, com a universidade.

Muitos estudantes tinham pouca perspectiva de levar aquela organização coletiva para além da necessidade momentânea de marcar presença na greve. Alguns poucos, principalmente os militantes que vinham de uma luta política de longa data dentro daquela

¹¹² Essa análise encontra-se presente no filme produzido por seu grupo e nas gravações em áudio das reuniões que Matheus nos disponibilizou.

universidade no Acampamento Maria Júlia Braga, viam a necessidade de estabelecer uma coesão coletiva, *“uma luta política coesa”*. Nisso, estabeleceu-se o conflito entre organizar ou não a ação coletiva. Os que defendiam certa organização coletiva, e também não viam que isso feria o princípio da autogestão, entendiam que por meio da organização o tensionamento com a universidade para reivindicar suas demandas reverberava com muito mais força: *“Começou a se tensionar muito a necessidade daquilo ser uma organização de fato”*. Mas havia uma parte dos estudantes que era contra a organização e entendia que as ações deveriam acontecer conforme fosse possível e com a demanda que ia aparecendo: *“a galera trazia assim: ‘vamos fazer o que dá agora’*”. Porém comenta também Matheus que algumas pessoas não eram contra por ser contra, havia sim aqueles que nem sabiam o que estavam fazendo ali, pois era um grupo muito heterogêneo. Mas ele lembra a fala de um estudante anarquista, também do seu grupo, que era contra porque via uma inviabilidade de uma organização naquele espaço, porque algumas pessoas que estavam no acampamento não queriam se organizar a partir de uma perspectiva estratégica: *“as pessoas queriam tomar pra si algumas funções e levar isso adiante até a forma como der”*. Então, além da defesa de um projeto político baseado na organização, foi se constituindo um outro projeto que se pautava na não-organização da ação, baseado na livre iniciativa dos indivíduos. Este último projeto passou a ser chamado pelo grupo de Matheus de *“projeto político da pós-modernidade”*. Segundo esse estudante, refere-se ao projeto *“do cara que entende que as livres iniciativas por si só estabelecem uma garantia nessa luta política”*.

Na avaliação de Matheus, que advoga pelo fortalecimento do coletivo e o estabelecimento da luta comum, esse projeto, que ele chama de *“pós-moderno”*, é uma verdadeira ilusão, pois uma organização que preza pela não dependência com os coletivos, está, na verdade, afirmando um projeto individualista do *“cada um por si”*: *“essa falsa liberdade, essa falsa autonomia que os indivíduos carregam entre si, eles levam isso mesmo dentro das suas perspectivas”*. E ele vai mais longe na sua argumentação, ao descrever o projeto moderno para entender o que ele chama de *“projeto pós-moderno”*:

A construção da modernidade é uma construção extremamente racional, mercantil e burocrática. Então a gente tem que partir desses princípios pra entender o que que é pós-modernidade. A pós-modernidade, ela nega um pouco a burocracia, porque ela vê nisso algo nocivo. Mas, ao mesmo tempo, ela não consegue se articular de forma organizada pra combater o inimigo comum porque ela não sabe quem é esse inimigo comum. Ela transforma esse inimigo comum em algo difuso.

Matheus é enfático em dizer que uma luta política carece de uma pauta, de uma projeto (e coletivo), e de que as demandas devem se reportar a um coletivo; nas suas palavras: *“de uma forma a trazer as problemáticas desse contexto pra uma ordem comum. Ou seja,*

você passa a não se responsabilizar, a partir de um indivíduo, a partir de seus pequenos jardins ali, mas a partir de uma instância de resolução macro, vamos dizer assim". O que não se trata, segundo ele, de formalizar a luta, agir tal qual agem alguns movimentos e aparatos que eles criticam: *"a gente queria estabelecer um programa político, não formalizar a nossa luta, mas pautar mesmo"*.

Outro grupo que também apresenta essa necessidade de pensar sobre suas práticas coletivas e sobre a forma como se organiza é o grupo de Felipe. Ele foi o único membro de um CA a compor essa etapa de entrevistas, justamente porque se observou ali, quando acompanhamos algumas de suas reuniões, uma grande preocupação, por parte de seus membros, em entender o que é a autogestão e em se entender enquanto um grupo autogestionado. E Felipe foi escolhido para essa entrevista porque ele é o membro desse CA que acompanhou a transição do CA de uma gestão fechada para uma gestão aberta e depois para a autogestão; além de ser adepto desse tipo de organização e participar de outros coletivos políticos também autogestionados. Segundo Felipe, a *nomeação* de grupo autogestionado não se deu de um dia para o outro, e nem foi fruto da decisão de uma chapa que instituiu que a organização se daria pela autogestão. O processo de nomeação aconteceu ao longo de alguns anos, fruto de muitos estudos¹¹³, alguns conflitos e mesmo descobertas:

Então isso não foi instituído: "agora somos uma autogestão". Isso foi um processo de descoberta, descoberta não no sentido de descoberta científica, ou esse é o melhor caminho pra gente ir. Mas foi um processo de descoberta do caminho que a gente já estava. (...) a gente nunca chegou: "então, a partir de hoje, a gente é uma autogestão" (...) porque não foi uma escolha racional, foi uma escolha, mas não foi racional, a gente se descobriu ali. Eu desenvolvi toda uma ideia sobre isso ao passo que eu caminhei, não era tudo racionalizado, previsível.

É interessante observar, pela entrevista e também nos relatórios de campo das reuniões do grupo, a preocupação dos estudantes em não tomar o tipo de organização autogestionada como um modelo que exista *a priori*, e que seja anterior às suas ações. Trata-se, para eles, de uma construção coletiva e sempre inacabada, pois vão significando a autogestão à medida que caminham. A nomeação, em termos políticos, não é algo que se dá antes da ação, mas que acontece no andar da própria ação. A nomeação tampouco é um processo de somente dar um nome, pois não se trata apenas de uma palavra, mas de dizer o que é, a que serve; de uma palavra que vem carregada com uma série de outros significados. E a palavra autogestão era refletida ali naquele grupo de forma intensa, ao contrário de alguns CAs que se diziam

¹¹³ Eles organizaram um grupo de estudo sobre autogestão com um professor da UFRJ e também uma disciplina eletiva autogestionada sobre o assunto. Atualmente estão organizando um material para contar a história do grupo e sua experiência com a autogestão e por que escolheram ir por esse caminho, admitindo que não se trata de um caminho que existia *a priori*, mas de uma construção coletiva.

autogestionados, mas, no fundo, usavam a palavra para substituir o vazio de uma gestão e, nesse caso, uma palavra também vazia de sentido.

Não só nesse CA, também se observou no grupo de Tatiana, Camilo e Gabriel um movimento parecido, de nomeação do coletivo à medida que desenvolvia suas ações e planos e se desenvolviam como coletivo: *“o coletivo surge com a ocupação, mas a gente se entende como um coletivo no decorrer do processo da ocupação. Não foi uma galera que chegou e falou: ‘ah, agora a gente é o coletivo da C. [nome do grupo]’, não, a gente foi entendendo depois que a gente esteve aqui no espaço convivendo”* (Tatiana).

Como a nomeação, enquanto um processo político, é algo que acontece com o decorrer da ação e, portanto, um processo contínuo e constante, ela envolve reflexão muito grande por parte dos membros de um coletivo. E isso era muito perceptível nas reuniões do CA: a cada conflito, eles paravam para se debruçar sobre si mesmos e se perguntar o que eram, quais eram suas ações, o que era a autogestão para eles, etc.:

Era uma discussão muito grande em torno de como a gente quer levar o CA, de como é que a gente se vê, se entende. Acho que é uma pergunta que a gente faz toda reunião. (...) E, desde esse começo, de reunião de discussão, criação de laços e afetos, a gente começou a reparar que a gente tem um certo espaço clínico, no sentido de análise das nossas próprias demandas: “o quê que a gente quer fazer? O quê que a gente quer com isso? Que processo é esse?”. (...) quando aparece um problema, a gente volta os olhos pra nós mesmos e trabalha com a questão. A todo momento a gente tem que se repensar. E a gente toda hora tem que parar, eu acho que a gente tem reunião toda hora pra: “peraí, você fez isso direito? Onde é que deu errado?”; volta a pergunta: “o que somos? A que servimos?”, o eterno retorno...”.

Além das questões em aberto entre os membros que já estão ali, Felipe comenta que, em se tratando de um grupo como o CA, a questão de se organizar coletivamente e nomear o processo é mais delicado, pois, a cada novo período, são, no caso deles, oitenta novos alunos que entram no Instituto, e eles querem que os estudantes participem do CA. Mas ter mais alunos participando de longe não deixa a situação mais fácil, pois também não se sabe o que vai aparecer e nem mesmo se a auto-gestão que eles construíram ao longo dos anos vai continuar: *“a gente quer que essas pessoas apareçam, mas nunca se sabe o que vem. Aí, todo período tem esse processo novo: “o que que nós somos?” E por aí vai. A gente quer que todo mundo participe, mas, ao mesmo tempo, como que a gente consegue manter o que a gente construiu?”*.

É muito interessante observar a preocupação desses jovens em apostar nessa ideia de se debruçar sobre si mesmo, pensar sobre o próprio grupo e a própria ação, mas, por outro lado, observamos que eles permanecem nesse processo reflexivo e, muitas vezes, não conseguem ir além de si mesmos e partir para ações. Os exemplos que Felipe dá em termos de

ações que o grupo realiza envolvem sempre questões práticas como bebedouro quebrado, falta de material e, nesse sentido, eles se aproximam dos outros CAs.

Eu acho que talvez a gente tenha olhado bastante pro nosso próprio umbigo. É uma atuação mais interna mesmo. (...) Essa questão da união [com outros grupos] traz muito essa coisa do macro político, eu acho que também é essencial. No entanto, olhando pra trás, pra nossa história, eu acho que talvez seja um momento delicado de como a gente consegue abrir o nosso próprio modo de funcionamento. Pelo que a gente fez, teve que acontecer de um jeito mais fechado, olhando pra nós mesmos nessa transição.

Também ficamos com a questão de qual seria mesmo o limite entre a reflexão e ação propriamente dita, para não se manter numa prática solitária, numa retroalimentação do grupo pelo grupo, o grupo se pensando e não andando pra fora, não se articulando com outros grupos nem com outras questões.

A preocupação e a importância de se organizar coletivamente para a ação política também perpassam as falas de Thales e Leonardo, mas a partir de outra perspectiva que a dos demais estudantes: eles enfatizam a ideia da organização coletiva muito atrelada à “formação política” dos indivíduos. Thales e Leonardo possuem uma trajetória política um pouco parecida: eles são, entre os estudantes que compõem essa etapa da pesquisa, os que tiveram uma trajetória mais longa no movimento estudantil convencional. Dizemos isso porque entre os estudantes – membros de CAs e DCEs – que entrevistamos na segunda etapa, essa ideia da formação política também era muito presente, principalmente entre aqueles ligados à UNE. No relato desses jovens fica perceptível que as relações entre os membros do grupo perpassam certa hierarquia. Não é coincidência que trata-se de grupos não autogestionados, inclusive os dois veem essa forma de organização como ineficaz.

A formação política é trazida, por eles, como uma ideia de “ensinamento político” de determinados temas para que os indivíduos tomem consciência de sua opressão; e a função de tutor caberia aos militantes mais experientes, mais antigos e que, supostamente, sabem mais: *“porque você tem aquele militante que é mais antigo, que já sabe do debate, já sabe de alguma coisa, tem aquele que está se aproximando, que se interessa”* (Leonardo). A ideia da formação era perpassada, na fala de Leonardo, por uma estratégia para conquistar adeptos para o coletivo, ou como ele menciona, *“disputar a consciência”*:

A gente tem a vantagem de ser um pouco mais organizado, e, de certa forma, disciplinar. (...) Outra coisa que a gente tem discutido até internamente, o cara é formado com dezoito, dezenove, vinte anos, por uma educação na escola que é fraca na maioria das vezes. Quando ele [estudante] chega na universidade, ele está ali sem disputar a consciência, encantado, ele pode tanto se encantar com o que academia tem a oferecer como se encantar com a política. Então a gente foca o nosso trabalho [de formação], sobretudo, com os calouros, direciona pra que aquele cara, que a gente sabe, pô, ele pode ter um potencial.

Thales também traz em sua fala a necessidade dos indivíduos estarem organizados coletivamente dentro da luta política. E, como Leonardo, aposta na ideia da “formação política” como uma ferramenta importante para a organização e, ainda, a ser conduzida e guiada por uma espécie de tutor. No seu caso, que participa de um movimento social de jovens, ele parte do pressuposto de que uma importante função do seu grupo é organizar a juventude, que ele acredita que não está organizada:

E a leitura que se tem é de que a juventude vinha cada vez mais crescendo como uma parcela da sociedade, enfrentando diversas dificuldades e problemas, mas sem uma organização, sem uma mediação organizativa pra poder participar e, enfim, tentar lutar pelos seus direitos a partir disso. (...) Tem que haver, claro, os sujeitos que vão levar propostas organizativas: “olha, temos isso aqui como proposta organizativa” (grifos nossos).

Quando levantamos um questionamento a Thales sobre a possibilidade da juventude ser ou não capaz de se organizar por ela própria, e se já não o fazem nas periferias, nas escolas e universidades, esse jovem admite que há certa organização, mas não em termos de disputa política:

Mas é que são poucos os casos que a gente encontra, chega em um determinado local pra fazer o trabalho de base e encontra organizações que tem um cunho e caráter político, propriamente da disputa política, pelos interesses políticos. (...) Estão organizados sim de uma forma ou de outra pra tentar levar a vida, sei lá, estão organizados em um clube de futebol. Geralmente não são organizações para disputar a política em si, são organizações para mediar a vida. (...) na nossa avaliação, é que falta no Brasil hoje uma ferramenta, uma organização que articule esses anseios da juventude, pra poder reivindicar essas questões que eu estou chamando de propriamente políticas, que incidem no mundo político. É um desafio que a gente tem visto que ninguém tem se proposto a fazer, que é organizar os jovens nos bairros, periferias e favelas. Quer dizer, tem, quem tem se proposto a fazer isso é o tráfico, são as igrejas neopentecostais, as ONGs e a direita, de uma forma geral.

Thales ainda admite que há um *déficit* em relação à formação política dos jovens e deixa claro que o trabalho que tentam fazer é “politizar”: *“Essa falta de formação política dos jovens, isso digo internamente, pra gente, assim, é uma grande dificuldade, que a gente tá tentando superar (...). Durante esse processo, a gente tenta politizar. Isso tá muito no campo da formação política, de a gente garantir pra todos os estudantes uma formação política que conscientize, que deixe o militante esclarecido da importância e da necessidade da luta pela transformação da sociedade”*.

Essa ideia de organização e formação, presente nas entrevistas de Thales e Leonardo, aproxima-se muito de uma corrente da esquerda que pensa o partido, o intelectual orgânico, ou o movimento social como guia, vanguardas da luta política. Por outro lado, essa concepção de organização afasta-se das ideias trazidas por outros jovens, principalmente os que fazem trabalho em comunidade. Estes se posicionam declaradamente contra a ideia de uma vanguarda política:

A transformação social radical, ela só vai acontecer de fato, e poder mudar para uma sociedade de sujeitos emancipados se ela acontece através dos sujeitos emancipados. Então não tem a possibilidade de um vanguardismo, ou de um protagonismo (Tadeu).

A gente não tem a pretensão de ser vanguardista da luta ou alguma coisa assim. Então a gente está sempre tentando se inserir em espaços de moradores já construídos. O que a gente percebe na Providência é uma resistência forte dos próprios moradores. Não são pessoas que chegam lá e pessoas que nem moram lá e simplesmente chegam lá e falam “oh, vocês tem que resistir”. (...) A gente percebe uma presença forte dos moradores, resistência a isso tudo e tal, e não só às remoções. Mas a gente está sempre tentando fazer essa comunicação, não a gente como vanguarda, como alguém que leva a luz ou a verdade. Ouvir primeiro para talvez depois falar (Manuela).

6.4 A descridibilidade nos aparatos instituídos: a política como disputa de espaços, atores, linguagens e sentidos

E já não sentimos a noite,
e a morte nos evita, e diminuimos
como se ao contato de tua bengala mágica voltássemos
ao país secreto onde dormem os meninos.
Já não é o escritório e mil fichas,
nem a garagem, a universidade, o alarme,
é realmente a rua abolida, lojas repletas,
e vamos contigo arrebentar vidraças,
e vamos jogar o guarda no chão,
e na pessoa humana vamos redescobrir
aquele lugar – cuidado! – que atrai os pontapés: sentenças
de uma justiça não oficial.
 (“Canto ao Homem do Povo”, Carlos Drummond de Andrade)

Segundo a reflexão de Arendt (2003), a política, por pertencer ao campo da ação, tem a ver com *poder começar, iniciar* e, nesse sentido, não há melhor maneira de pensar outros sentidos para a ação política, conhecer outros caminhos e espaços que estão para se criar e se instituir do que recuperar sua função transformadora. Pensar a participação política como possibilidade de transformação é, para Beaskoetxea (2008, p. 33), supor “*combater esse estilo de pensamento político que proclama, não importa que seja com alegria ou com melancolia, que as coisas são como são e não podem ser de outra maneira*”. Poder compreender outros sentidos da política e do político significa ultrapassar o que Bringel (2013, p. 44) chama de “*miopia da política*”, que restringe a vida política à sua dimensão político-institucional, limitando as possibilidades de compreensão de outros sentidos emergentes.

Uma questão que marca muito fortemente esse conjunto de entrevistas que constitui a terceira etapa da abordagem empírica é a ressalva dos jovens em relação aos espaços e modos instituídos da ação política. Os jovens compartilham a crítica às formas de participação política convencionais e aos mecanismos institucionais que as regulam. Esse confronto fica mais evidente nas ações de alguns grupos, como os de Matheus, Tadeu, Renata, Manuela e

Camilo, que questionam frontalmente o tipo de ator, o modo de agir e os lugares estabelecidos convencionalmente para a política, seja ela a da cidade, do estado ou mesma dentro da universidade, como aparece na fala de Matheus:

Aí sim é você entender a que serve a política: a política serve para manter um estado de coisas, ou subverter um estado de coisas? (...) aí eu acho que a luta dos estudantes dentro do M. [nome do grupo], ela é válida porque ela traz esse debate de questionar esses poderes [os poderes instituídos na universidade], de enfrentar esses poderes, porque questionamento nada vale se você não está ali tête-à-tête com ele.

E por causa de seus questionamentos à política institucionalizada, ou como diria Augusto (2008), por causa de certo “*alheamento dos jovens à política do ‘palácio’*” (p. 161), esses estudantes se inserem, mesmo dentro dos espaços universitários, em grupos alternativos que fazem frente a algumas entidades estudantis formalizadas. Alguns jovens já fizeram parte do movimento estudantil convencional e mesmo de partidos, mas aparecem em suas falas, ao se referirem à ação política que acontece nesses espaços, expressões do tipo: “cansaço”, “desilusão”, “descrédito”, “desconfiança”, “preguiça”; diz Camilo:

uma das questões que me trouxe bastante incômodo: ‘precisamos dialogar com o governo’. Eu, particularmente, não tenho nenhuma confiança no governo; pra mim, esse governo não me representa e eu, particularmente, não acredito. (...) Mas de igual eu estou disposto a ouvir e dialogar com os irmãos.

Por outro lado, observamos nos seus discursos um forte desejo de mudança, de fazer diferente, de promover uma ruptura com o que está posto, uma aposta no novo, e uma vontade de arriscar, percorrer e experimentar outros caminhos. Camilo, ao falar de sua trajetória política, mostra claramente a desconfiança em relação à política instituída e sua aposta em outros caminhos. Ele é natural do Pará e lá já foi militante na Pastoral da Juventude, junto à Igreja Católica, no PT e PSOL. Na universidade, já militou no CA de seu curso e no DCE. E, cansado das disputas mesquinhas de ego e entre grupos, que na sua opinião, de longe perpassavam uma questão política, e, ao mesmo tempo, entrando em contato com outras leituras e com outras experiências na universidade, começou a entender que a política pode ser exercida para além dos lugares, atores e repertórios dados:

A universidade misturou toda essa salada que fez: “oh, você pode continuar fazendo ação política, sem tá ligado a uma bandeira, uma consígnia, ou a um partido político”. (...) E eu sempre fui uma figura ligada um pouco à arte, eu trabalho com arte-educação com criança, dancei no Pará. (...) e isso me ajudou a entender que ser político não é estar vinculado a uma bandeira política. (...) É isso que me fez estar distante do partido, acho que ele é necessário, ele foi importante pra minha formação, mas, hoje em dia, eu acho que ele já é pequeno pros meus sonhos, já não cabem mais nele. Até porque, hoje em dia, eu não acredito na representatividade única: “eu serei o seu salvador, eu posso te representar, seja no parlamento seja no movimento estudantil”; não sou eu, somos nós. A gente usa pouco o nós, vamos juntos. Quando é usado o nós, é sempre o nós desse grupo, “nós temos essa proposta”; não é nós de “vamos juntos fazer isso” (grifos nossos).

E a crítica dos jovens se refere também à instrumentalização da linguagem, dos termos, das siglas, do modo de agir na política e à burocratização do seu espaço. Referente a isso, eles propõem repertórios de ação que confrontam com esse *modus operandi* de agir: *“acho que a gente se considera também político através da performance. Acho que você é político sem usar os mesmos jargões, as bandeiras e os textos tradicionais. Usar o corpo, não usar a fala, usar ações”* (Camilo, grifos nossos). Alguns são mais radicais e apostam em ações de confronto, de enfrentamento, na violência – tema bastante discutido atualmente no debate sobre as ações dos *Black Blocs* em algumas cidades do país. As ondas de ações radicais contidas nessas manifestações, traduzidas como ação violenta e vandalismo, revelam as fraturas, as desigualdades profundas, as segmentações e o classismo da sociedade brasileira¹¹⁴. Tomamos aqui a pergunta de Žižek (2013) para refletir sobre a “violência”: *“Muito se falou de violência por parte dos manifestantes. Mas o que é a violência quando comparada àquela necessária para sustentar o sistema capitalista global funcionando ‘normalmente’?”* (p. 105). Matheus, que concedeu essa entrevista um pouco antes da onda de protestos pelo país, traz a violência a partir de uma perspectiva de *transgressão* e mais que isso, *necessária*, diz ele:

e como que essa violência pode ser entendida dentro de uma configuração de transgressão, dentro de uma configuração de superação dessa ordem; porque a violência também é necessária, porque a gente não consegue ter avanço na mudança de paradigma sem um enfrentamento, aí, eu não diria utópico, eu diria romântico.

No entendimento desse jovem, se a sociedade “construiu” um indivíduo submetido a um projeto que de longe não contempla às suas necessidades, a ação política só pode ser pensada como enfrentamento dessa ordem social e, de igual modo, a emancipação desse indivíduo deve se dar em contraposição a uma série de opressões que o submete, e há que se ter coragem para tal!:

Primeira coisa é lutar, lutar frontalmente, lutar! Sempre avaliando essa luta numa perspectiva política sem adentrar nessa construção do medo, sem adentrar nessa repressão que impede a gente de levar adiante um projeto maior. Acho que quando a gente pensa em sociedade, é desfazer toda essa mentalidade burguesa que traz o indivíduo como alguém que serve a um projeto que não representa ele. (...) A modernidade construiu um novo sujeito que vai agora ser capaz de se inteirar com essa sociedade a partir de uma perspectiva de submissão. A construção ideológica do indivíduo é a partir da submissão, da castração de suas possibilidades. E aí, a gente passa a pensar essa sociedade sempre em contraponto a isso (Matheus).

Os jovens, em suas falas, significam sua participação tensionando os limites da política convencional, ao questionar quem deve ser o ator político, qual o espaço para a sua

¹¹⁴ A resposta da Polícia Militar às recentes manifestações nas ruas de várias cidades para conter os manifestantes – considerada excessiva e autoritária por parte de muitos jovens – foi ainda mais incisiva quando ela se destinou a conter os atos no Complexo da Maré, na noite do dia 24 de junho, em que dez pessoas foram mortas durante a incursão do Batalhão de Operações Especiais (Bope) da Polícia Militar na comunidade.

participação e até mesmo quais os seus códigos. A instrumentalização e burocratização da política de que falam os jovens acontecem quando se dá a divisão dos espaços entre políticos e não-políticos; e se institui quem deve agir em tal e qual espaço. Mas divisão essa que se dá de forma estanque e de modo a instituir determinados espaços e não outros como políticos, a delegar seus especialistas – os políticos, e também eleger seus códigos. A fala de Matheus sobre o entendimento hegemônico da política traz um questionamento da ideia de “divisão” dos espaços de decisão e configuração das linguagens e atores políticos, responsáveis por uma segregação entre aqueles que entendem e praticam a política e os que não, a ação que é legítima e aquela que não é, que será, então, classificada como ação violenta, criminosa, etc.:

O que eu percebo é que há uma negação da política. Por quê? Só por que as pessoas não entendem de sociologia? Não. Não entendem de história? Não. Porque a política se tornou um instrumento de poder. Então, a partir do momento que a gente institucionaliza a política, a gente passa a entender que a política só pode ser exercida a partir de determinadas organizações, a partir de necessidades burocráticas. Você tem lá a Alerj, você tem lá o Parlamento, e a gente entende que ali são feitas as políticas, as políticas que vão delinear o andamento do social, do social que eles entendem como uma coisa coesa. Só que eu entendo que a política está justamente na contramão, a política é uma linguagem, e uma linguagem popular, ela se tornou elitizada porque a gente não domina os conceitos. A gente capacitou alguns a serem políticos e outros a serem seguidores de decisão de terceiros. Então a gente se relaciona com a política de forma instrumental, de forma técnica (grifos nossos).

A primeira transformação para a qual os jovens chamam atenção, em relação à ação política, diz respeito a reconhecer que a participação não se esgota nos procedimentos da democracia representativa ou “*delegacionista*”, como se refere Beaskoetxea (2008, p. 34). O “*delegacionismo*” de que fala Beaskoetxea (2008, p. 35), e ao que se vê reduzida a política representativa, tem muito a ver, segundo o autor, com a *ausência de tempo* dos indivíduos para se dedicarem eles próprios aos assuntos do mundo público, legitimando, como fala Matheus, os políticos para falar em seu nome, enquanto correm atrás da (sobre)vivência. Uma consequência, nas palavras de Beaskoetxea (2008, p. 35), é a “*consolidação de uma nova casta de profissionais da política, cada vez mais distantes dos cidadãos e de seus problemas*”. Nesse caso, o desinteresse pela política é, segundo o autor, quase sempre, consequência de uma política distante das pessoas e não uma causa.

O tempo (ou a falta dele) aparece como uma questão para o engajamento para vários jovens, que relatam a dificuldade de conciliar as demandas da vida cotidiana e da faculdade com a militância, conforme aparecem nas reflexões de Camilo:

Como é que a gente pode dedicar pra transformar esse sonho e transformar essas ações? A gente tem um monte de ação, mas como é que ela acontece? O tempo, ele é tão brutal e tão covarde com a gente, que nos demanda uma energia... É nesse sentido, que eu acho que a gente tem alguns problemas, porque, às vezes, a gente não consegue se encontrar nesse tempo. Qual é o tempo que eu posso ceder pro coletivo? (grifos nossos).

Sobre a questão do tempo compartimentado dos indivíduos na contemporaneidade, em que é delimitado um tempo para cada atividade, incluindo um tempo específico para se dedicar à política – em épocas de eleição, e mais propriamente o tempo de votar – Beaskoetxea (2008) apresenta um trecho do texto de Benjamin Barber sobre o assunto com frases tão compartimentadas, como o autor talvez queira mostrar como é a vida dos indivíduos:

Quarenta horas de trabalho. Intervalos de trabalho calculados por minuto. Fins de semanas destinados à recuperação. Permissões específicas para a enfermidade e a maternidade. Férias fixas. Dias oficiais de celebração do luto. Quando somamos tudo e incluímos o tempo para comer, copular, dormir e ver a família, já temos ocupado as vinte e quatro horas (Barber, citado por Beaskoetxea, 2008, p. 25).

A atividade política, desde a Modernidade, tem sido consagrada para ser exercida em uma temporalidade, espaços e por atores específicos destinados a ela, ao que Ruiz (2010) descreve:

tudo isso configura a política como uma atividade que se exerce em um tempo excepcional, por homens que são facultados para deixar suas atividades cotidianas e dedicar-se a realizar o que outros não podem fazer (Governantes, Parlamentares, Dirigentes de Partidos). O mesmo ocorre com a espacialidade da política, tem sido consagrado seus lugares de atuação: Parlamento, Palácio do Governo, Sedes Partidárias, etc. (p. 17, tradução livre).

Na fala de alguns jovens, parece que suas ações se encaminham no sentido de tentar promover uma “reconciliação” entre as várias cisões efetuadas pelo ordenamento da vida moderna e, nesse sentido, tentam aproximar discurso e ação prática; vida cotidiana e política; homens/mulheres e políticos; espaços da cidade e da universidade e espaços políticos. Por esse ordenamento, os próprios jovens, como vimos em capítulos anteriores, não são considerados sujeitos políticos, mas em preparação. O ordenamento da política – historicamente produzido na modernidade –, do qual somos tributários é o que parece que é colocado em jogo, pelos jovens, quando eles disputam sentidos e significados diferenciados para a política, que vão contra a uma conotação meramente prescritiva.

A questão central nas discussões sobre os termos normativos e a gestão política reside, principalmente, na relação entre representação e participação. A concepção de participação política de muitos deles se fundamenta na necessidade de ser agente nos processos de tomada de decisões, como se a mera escolha dos representantes e monitoramento de suas ações não dessem conta das aspirações de ser ator político (Abramo, 2000).

Em contraposição ao entendimento (hegemônico) da política que prevalece tanto nas ciências quanto na sociedade, as ações dos jovens se encaminham no sentido de tensionar esse entendimento por meio de sua expansão para outros espaços, outras linguagens e outros atores. E isso se dá, primeiramente, na opinião de Matheus e Felipe, por meio da compreensão

de que somos “seres políticos”. Para Matheus, o “ser político” está muito relacionado com o agir, no sentido da necessidade de se envolver nas questões políticas (que também serão perpassadas por vários temas) e não delegar a outros – o político. Para Felipe, o “ser político” está relacionado à nossa própria condição humana de estarmos no mundo e pelo fato de que as questões desse mundo nos dizem respeito (ou pelo menos deveriam); nas palavras desses estudantes:

É o entendimento de como as coisas podem se reconfigurar, na minha avaliação. (...) Acho que a partir do momento que as pessoas passam a se entender como seres políticos, há uma constante vontade de quebrar essa hegemonia política, econômica. Acho que política é uma coisa que deve servir a nós mesmos e não servir como suporte de plataforma de poder (...) porque você delega àquele que é político as funções do ser político. (...) Você passa a não se entender como um ser político, mas como um ser dependente da política, dependendo das decisões do estado, da economia, lá do capital financeiro, do raio que o parta, mas eu não me vejo incluído na política (Matheus, grifos nossos).

porque, quando a gente começa a pensar em termos de ação política, ou então de que somos seres políticos, não precisamos ter um estudo, não precisamos ter uma formação política, mas temos ação política. Eu acho que, em grande parte, eu vejo essa discussão pra diferenciar a política partidária. (...) Pra mim é isso, a gente não pode deixar de ser político. Mesmo que a gente tentasse, a gente não consegue porque a gente age no mundo. (...) [a política] é uma coisa que não pode ser alienada da pessoa; é uma coisa de impossível mesmo, no sentido de uma pessoa viva ela se relaciona com os outros, afetam os outros e se afetam e é afetada (Felipe, grifos nossos).

A consequência primordial de que falam esses jovens sobre a expansão do conceito da política é quebrar a divisão entre as pessoas que fazem e as pessoas que não fazem política e, nesse sentido, quando consideram que os humanos são seres políticos, é para que não se crie uma classe de *experts* no assunto: *“você não cria uma dicotomia entre isso não é pra mim, isso é pra pessoas que levam jeito e tudo mais. E acho que isso é muito importante de ser frisado porque eu não usei essa palavra alargamento à toa, porque alarga a possibilidade de ação – a possibilidade das pessoas se verem como produtoras da transformação”* (Felipe). Sobre o risco contido na ideia de que a política é inerente ao ser humano porque ele está no mundo, ele age, e de que isso seja condição suficiente para que a ação política aconteça, ou de que qualquer ação seja política, Felipe também chama atenção pra outra condição humana – a de que o homem partilha o mundo com outros homens, e é precisamente neste ponto que incide a ação política. Sua preocupação em trazer essa questão é de apontar que o ser humano é um ser político porque ele age no mundo, mas a ação política é de cunho coletivo, diz respeito a algo comum, algo compartilhado pelos indivíduos:

Acho que isso, talvez, o principal problema desse alargamento, que é a ideia do lugar confortável, a ideia do “eu já fiz minha parte”, ou então eu estou fazendo a minha parte todo dia e eu não preciso me unir com outras pessoas (...) e outra coisa é a gente, digamos, o quê que a gente quer começar fazer com essa nossa própria possibilidade de ação? Acho que uma vez afirmado isso [de que somos seres políticos], não se resolveu o problema (Felipe).

Quando os jovens falam de uma expansão da ação política estão tensionando principalmente a ideia de que haja uma categoria específica de *experts* que falam em nome de outros; isto é, estão tensionando a ideia da representatividade política, seja ela no Estado, na universidade e mesmo em seus grupos. Baseada em um dos princípios de seu grupo – *“Defendemos como princípio de organização a autogestão e a democracia direta, rejeitando toda forma de gestão e governo baseada na hierarquia e na representatividade, onde algumas pessoas eleitas ou impostas possuem o direito de decidir por outras”* – Renata diz que uma questão cara ao grupo é a organização popular: *“que seria pensar como a própria comunidade pode colocar suas questões, independente de ter um candidato que supostamente a represente ou não”*.

Como foi dito acima, a ideia de expansão da política trazida pelos jovens não se refere apenas aos atores que estariam credenciados para a ação política, mas também aos espaços nos quais essa ação poderia acontecer. Percebemos aqui no relato dos jovens, mas também em outros de nossos trabalhos (Castro, Pérez e Silva, 2009; Silva e Castro, 2013), que o espaço da cidade como um todo, aliado a suas práticas cotidianas, vem se tornando o alvo preferencial de suas ações. A ação política é pensada e exercida dentro da própria vida cotidiana dos jovens – nos seus espaços de lazer, nos seus bairros, combinada com suas escolhas profissionais, etc. Sobre a ação de seu grupo, diz Thales: *“às vezes, tem que explorar mais a simplicidade da vida, as coisas do cotidiano mesmo que a gente não explora”*. Não foi raro encontrar na fala dos jovens uma combinação entre ação política e sua vida cotidiana, de modo que a política não é pensada e exercida apenas em seus grupos, mas reflete em como consomem, se deslocam pela cidade, moram, se alimentam e trabalham:

Pra mim, todo dia eu penso em termos de resistência e luta. (...) Eu acho que é sempre uma reafirmação diária, é uma luta diária, assim como o sofrimento dentro da luta ou o sofrimento pelo capital, no sistema que a gente vive, é um sofrimento diário. (...) Acho que tem um pouco dessa coisa de cotidianizar a revolução. Tentar adotar um modo de vida que eu considere importante pra isso, mas saindo de uma posição individualista de que: “olha, já tá bom, eu já adotei” (Felipe, grifos nossos).

A política entendida como uma “experiência vivida” (Marsh; O’Toole; Jones 2010), mais do que uma prática ligada a instituições específicas, não está desvinculada da experiência subjetiva dos indivíduos, da maneira como eles dão sentido a sua própria experiência individual e seu lugar no mundo. A forma como os jovens concebem e experimentam a política nos conduz aos aspectos singulares de seus engajamentos. Esses jovens falam não só sobre seu distanciamento da política convencional, mas também sobre o distanciamento dessa política da vida dos indivíduos, estando mais voltada para questões econômicas, de mercados, crises financeiras, entre outros assuntos.

Essa imbricação entre ação política e vida cotidiana encontra-se muito marcada na entrevista de Tadeu, cuja escolha pela militância e pelo tipo de trabalho que realiza na Maré está fortemente atrelada a questões subjetivas. Quando perguntado porque escolheu trabalhar naquele território especificamente, sendo ele alemão e de classe média alta, responde: *“acho que já tinha uma imagem de aturar ou até gostar de aturar certos tipos de escassez em relação à vida farta que nós temos na Alemanha”*¹¹⁵. Tadeu também comenta que a decisão definitiva de realizar esse tipo de trabalho se deu após o Fórum Social Mundial da Índia, após ter entrado em contato com grupos de diferentes países, principalmente os subdesenvolvidos, quando, então, rompeu com uma série de questões: *“Nessa politização, tem um rompimento com a própria geografia que eu estudei. Nisso, tem um vínculo pessoal e emocional com pessoas, e eu desafio esse vínculo porque eu me distancio”*. Essa trajetória não se deu, segundo Tadeu, sem dificuldades e custos subjetivos:

O acampamento [no Fórum] foi uma loucura em termos de encontro entre culturas e tal, mexeu muito comigo. Na verdade ali foi a decisão definitiva de não querer mexer mais nessa área profissional¹¹⁶. (...) Primeiro que sempre envolve questões pessoais e nunca deixo isso fora. Eu me destruiria fazendo o que sociedade me propõe a fazer: estudar, ter um emprego de classe média, ter uma casa, um carro e fazer as coisas dessa maneira. Eu me autodestruiria, é também uma busca de fugir da autodestruição. (...) Eu falo com muita leveza sobre isso, mas não foi muita leveza no caminho não, até chegar no ponto de afirmar que isso é uma opção minha o que eu faço, por causa do jeito que a gente é socializado, o nosso contexto, expectativa de outros: pai, mãe, família, amigos. E tem a questão do que você faz com aquilo que você vivencia. A primeira fase que eu identifico como uma fase depressiva foi depois da Índia. Foi tão intenso, foi tão intenso que realmente me jogou em um buraco. Era uma fase de muita negação. Tem muita questão pessoal, emocional e a questão política. Eu estava negociando meu limite ou sentindo, porque engajar politicamente é pesado, é uma coisa que te pega, que te prende (grifos nossos).

Por fim, gostaríamos de destacar que esses jovens possuem muitas ressalvas em relação à ação política que prevalece nas entidades estudantis formalizadas que, ao seu ver, muitas vezes reproduzem a lógica institucionalizada da ação política que eles observam na sociedade ampla. Essas ressalvas estão presentes nas suas justificativas para a escolha de agir

¹¹⁵ Entre os fatos que Tadeu relaciona com a sua decisão pela militância, ele também menciona um caso curioso que aconteceu com ele na escola, quando tinha oito anos de idade, e envolve lidar com a diferença em um lugar e uma classe, a classe alta alemã, em que tudo parece homogêneo e sem conflito ou, como diz Tadeu, *“tudo é muito administrado”*. Um menino imigrante turco entrou para a sua sala e a professora pediu que ele se sentasse ao lado de Tadeu; parece que as mesas da escola eram destinadas para duplas. O menino turco não falava muito bem alemão, então a professora pediu pra que Tadeu (um aluno que se destacava na turma) o ajudasse nas tarefas, ao que ele não viu nenhum problema, em princípio. Porém, segundo Tadeu, o menino tinha um cheiro muito forte de alho, que o incomodava muito, mas, ao mesmo tempo, ele não sabia como lidar com a situação: *“Eu estava querendo ajudar o cara, mas eu sentia muito incômodo de sentar do lado dele”*. Tadeu comenta que nessa idade já sentia que havia uma diferença ali, mas *“ela nunca foi tematizada”*: *“Com certeza não tinha alguma possibilidade de pensar que: ‘tudo bem, vou dar uma dica para ele tomar um banho’; não, era a diferença mesmo, era o desafio da diferença”* (grifos nossos).

¹¹⁶ A área profissional se refere ao trabalho que realizava em uma organização alemã de cooperação internacional, que, segundo Tadeu, mais defende os interesses da Alemanha do que propriamente coopera.

dentro da universidade, mas em contraposição a esses grupos, ou em grupos fora da universidade que possuem muitas críticas ao movimento estudantil convencional. Para eles, a universidade abriga uma série de contradições que estão relacionadas a conflitos sociais maiores. Portanto, no entendimento desses jovens, a luta estudantil necessita ser permeada por questões para além daquelas que vêm encampando o movimento estudantil, em nome de eleições de chapas e obedecendo a uma lógica partidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que propusemos nessa pesquisa foi analisar a ação coletiva dos jovens estudantes universitários e suas formas de organização coletivas na universidade e na sociedade contemporânea, e examinar como esses atores entram na cena pública e que valores anunciam. Fomos motivadas pela inquietação de verificar se a luta estudantil, a categoria de estudante, as causas em torno da educação, e a universidade, como um lugar de refúgio para a ação política do estudante, ainda fazem sentido para parcela da juventude. Para cumprir essa tarefa, contamos com as narrativas de estudantes das principais universidades do Rio de Janeiro engajados tanto em entidades estudantis formalizadas como em coletivos desvinculados dessas entidades; a quem somos muito gratas por compartilhar suas vivências, dificuldades e anseios presentes em suas lutas políticas.

Pela diversidade de experiências, demandas, formas de ação e organização coletiva dos estudantes com que nos deparamos na abordagem teórica e empírica, pactuamos com Robles (2008) de que as várias lutas estudantis que compõem o que poderíamos chamar de movimento estudantil não constituem um corpo social definido. Ao contrário, as lutas dos estudantes têm assumido variações conforme à época, à sociedade, ao modelo universitário em questão, aos interesses e formas de expressão dos coletivos estudantis, às demandas que os jovens encampam, entre outros fatores. Por exemplo, entre os nossos entrevistados, há aqueles que participam das entidades estudantis formalizadas presentes na universidade, representadas por CAs/DAs e DCEs, outros que agem dentro das universidades, mas desvinculados dessas entidades estudantis e fazendo frente a elas; e há ainda aqueles que participam de grupos que não estão inseridos diretamente na universidade, mas dialogam com essa instituição e seus atores. Mesmo em se tratando dos estudantes que compõem as entidades estudantis formalizadas, observamos diferenças importantes quanto ao sentido que dão à ação coletiva: há aqueles que se organizam em torno de questões pontuais que dizem respeito às necessidades do curso, e outros que se empenham em relacionar as necessidades das universidades a um horizonte maior de luta. São muitas as diferenças que observamos no conjunto das entrevistas, o que nos leva a afirmar que não se trata de um tipo de militância homogêneo.

Como sinalizamos no texto, a heterogeneidade não foi um impedimento para que fôssemos buscar os sentidos que a ação estudantil assume na atualidade. Nosso interesse convergiu para compreender a luta dos estudantes no momento presente, posto que algumas pesquisas sobre esse tema (Mische, 1997; Rodrigues, 1993) indicam uma mudança na experiência política dos jovens, que, em décadas anteriores, tomavam o movimento estudantil

como meio importante para a canalização de suas reivindicações e para participar do mundo público; e, hoje, parece que os jovens se utilizam de outros espaços, outras identificações e também de outras causas que não a da educação propriamente dita.

Estamos de acordo que a reconfiguração dos espaços de lutas, dadas as transformações econômica, social e política no país a partir das últimas décadas, imprimiu mudanças importantes na experiência política juvenil. Além dessas transformações, acrescentaríamos as mudanças operadas no cenário das universidades brasileiras, que da presença predominante da classe média e média-alta na década de 1960 passou por uma maior diversificação em termos do perfil socioeconômico do estudantado, embora essas instituições conservem muitas desigualdades. Há ainda que se considerar as mudanças processadas no movimento estudantil universitário, principalmente com os desgastes sofridos pelas entidades estudantis formalizadas com as disputas partidárias. Os estudantes entrevistados que compõem as entidades formalizadas reconhecem esses desgastes, e a defesa de uma “política voltada para os alunos” funciona como uma estratégia de resgatar as entidades da forte partidarização e gerar interesse nos demais estudantes que acusam as entidades de fechadas e distantes de uma política estudantil.

Por outro lado, também percebemos que muitas manifestações estudantis vêm acontecendo ao redor do mundo em todos esses anos, e muitos estudantes vêm encampando suas lutas a partir do lugar de estudante e pela educação. Nesse sentido, estamos de acordo com a conclusão de um de nossos entrevistados que diz que as lutas dos estudantes podem não ser tão visíveis, ou alcançar um lugar de destaque atualmente em nossa sociedade, mas elas *“são necessárias, porque os estudantes estão falando de um lugar”*. É por meio da reflexão sobre o *lugar* que o estudante e sua luta ocupa em nossa sociedade que gostaríamos de encerrar este trabalho.

Como vimos, ao mesmo tempo que é apontado por algumas pesquisas o desaparecimento do estudante como um ator político, a exaltação da importância da educação (Castro, 2011; 2012; Ibase e Pólis, 2005), das escolas (Castro et al, 2010) e das universidades (Robles, 2008) para os jovens assume um lugar de destaque em muitas pesquisas, nas políticas governamentais e na luta de vários movimentos sociais. Consideramos que a causa em torno da educação, encampada nas reivindicações de muitos estudantes ao redor do mundo, apresenta-se como uma questão política importante na contemporaneidade. Primeiro porque os estudantes denunciam, por meio de seus protestos, as medidas de vários governos destinadas à educação que acenam para a possibilidade da precarização do ensino. Em nosso país, embora o tema da educação tenha sua importância proclamada nos debates públicos,

essa pauta permanece preterida em relação a outras questões. Diante disso, muitos estudantes revelam, em suas manifestações, o descuido de muitos governos com a educação dos brasileiros, principalmente aqueles que integram as classes mais baixas.

Um traço comum que observamos nas ações estudantis que aconteceram em vários países nos últimos anos é luta contra a precarização das condições da vida estudantil, que são cada vez mais submetidas aos imperativos capitalistas. Os estudantes denunciam o processo de mercantilização que vem dominando a educação de todos níveis, e principalmente o superior. Como lembram Alonso e Crespo (2008), a geração atual de estudantes é o produto de violentas reformas neoliberais que são destinadas ao campo da educação. E o *lugar* que a luta de parcela dos estudantes vem ocupando no cenário político atual é o de fazer frente ao “*destino comum da precariedade*” (Alonso e Crespo, 2008, p. 71); uma precariedade que se refere à formação dos jovens, às condições materiais de muitas universidades e, sobretudo, dos laços coletivos em torno de um projeto político, frágeis nas instituições universitárias.

Um segundo aspecto importante contido na demanda por educação é a possibilidade da politização da relação geracional, como descreve Castro (2011). Como a educação formal em nossa sociedade é convencionalmente designada a preparar as novas gerações para a esfera do trabalho e para domínio público, no compromisso educacional reside um importante tensionamento geracional, principalmente quando uma parcela de estudantes pressiona as instituições educacionais e políticas para reivindicar a dívida social de uma boa formação (Castro, 2012). Por meio da luta em defesa da pauta da educação, os mais jovens reivindicam a dívida simbólica que os mais velhos têm na transmissão do legado cultural. Nesse sentido, o *lugar* que a ação do estudante assume é não apenas o de exigir um direito, mas de, ao mesmo tempo, questionar o destino que a geração mais velha reserva à geração mais nova (Castro, 2011). Para o entrevistado que apontou que as lutas estudantis “*são necessárias, porque os estudantes estão falando de um lugar*”, o *lugar* que o estudante ocupa está relacionado a uma trajetória social que não necessariamente é ele que constrói, “*mas olham para ele por essas lentes*”, complementa o estudante. A partir de uma trajetória social prevista, espera-se que a socialização possa se cumprir e a continuidade dos modelos sociais instituídos pelas gerações anteriores possa ser garantida. Ao questionar a instituição que estuda, o sentido do que lhe é ensinado, o caminho que lhe oferece, a ação política do estudante vem justamente tensionar o percurso que as gerações mais velhas destinaram a ele.

O questionamento de alguns estudantes sobre a trajetória social que é imposta ao jovem – graduar, ter um diploma e arrumar um emprego – ganha força quando os estudantes observam uma descontinuidade cada vez maior entre a promessa do projeto de ensino e sua

capacidade de assegurar aos jovens um papel no mundo público (Castro et al, 2010). Como pontua Novaes (2012, p. 11), *“os certificados educacionais são como passaportes: necessários, mas por si só não garantem a viagem para o mundo do trabalho”*. Ao que lembra Castro (2012) que as incertezas contidas na promessa do projeto de ensino faz com que os jovens ponham em questão o investimento maciço de aprender hoje para algo que pode, ou não, ser útil no futuro. Em suas manifestações em torno da causa da educação, muitos estudantes denunciam a falta de sentido que a educação formal dá aos jovens e, ao mesmo tempo, reivindicam outros sentidos para sua formação.

Quando parcela de estudantes convocam a nossa universidade, uma instituição fundada sobre bases autoritárias e elitistas, a se comprometer com as desigualdades social, educacional, racial, econômica e política que marca a história desse país; ou quando questiona o conhecimento produzido pela universidade, a função que ela desempenha socialmente, os projetos políticos que sustentam essa instituição, não está apenas reivindicando o aumento do número de vagas nas instituições de ensino, mas está tensionando um modelo educativo que se apoia em bases mercantis e individualistas, que é oferecido aos jovens.

A instrumentalidade da formação universitária reforça o sentido individual da trajetória do estudante, a qual se baseia no cumprimento de etapas durante os anos letivos, com vista à produção de sua carreira. O processo de formação se pauta em uma capacitação individual, acompanhada da competição entre os estudantes pelos lugares de destaque na universidade e, posteriormente, no mundo do trabalho e na sociedade (Silva, Bacellar e Castro, 2012). Dentro dessa perspectiva individualizada que assume o modelo de educação em nossa sociedade, o *lugar* que a ação de muitos estudantes ocupa é de fazer frente a esse destino “precário” que é oferecido aos jovens. Dentro de uma instituição em que os laços coletivos em torno de uma luta política se mostram frágeis, ou *“débeis”*, como indica Beaskoetxea (2008, p. 33), qualquer ação coletiva dos estudantes esbarra em dificuldades de se efetivar. Muitas vezes, a construção de alianças coletivas pelos estudantes parece encontrar pouco ou nenhum respaldo dentro da universidade, que se constitui como uma instituição que se orienta, cada vez mais, por matrizes individualistas, competitivas e excludentes. Nesse sentido, a ação dos estudantes permanece, às vezes, numa prática solitária. Ao professor da UFRRJ que respondeu não saber onde fica sede da entidade de participação estudantil porque se trata de “coisa de estudante”, diríamos que as questões estudantis não dizem respeito apenas aos estudantes, mas a todos os implicados com essa instituição e com um projeto coletivo de educação.

Ainda refletindo sobre o *lugar* que a luta dos estudantes ocupa em nossa sociedade, gostaríamos de encerrar com a inquietação que alguns entrevistados trazem ao pensar o sentido que a política assume convencionalmente em nossa sociedade – e, dentro dessa configuração instituída, os lugares que são reservados aos indivíduos – e, ao mesmo tempo, os lugares que eles – os estudantes – reivindicam. Para um entrevistado, o sentido da sua militância se dá a partir de alguns questionamentos, como de onde partiria o seu engajamento, com quem formaria alianças coletivas, em que projeto coletivo apostar, entre outros; pergunta ele: “*Qual meu lugar político?*”. Para muitos que como esse entrevistado possuem uma descredibilidade na forma como a política é instituída socialmente, as ações coletivas de seus grupos se fundamentam na aposta de disputar espaços, atores, linguagens e sentidos diferenciados dos que estão instituídos.

A crítica dos estudantes se refere justamente à instrumentalização e burocratização da política que prescreve quem deve ser o ator político, qual o espaço para participação, qual o tempo de participar, e quais os códigos que devem guiar o agir. Os estudantes que compartilham dessa crítica significam sua participação tensionando os limites da política instituída convencionalmente, incluindo os do movimento estudantil convencional. Suas ações se encaminham no sentido de inventar novos lugares de enunciação que incluam indivíduos silenciados da participação política e novas formas de ação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p.25-36, 1997.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: Freitas, Maria Virgínia (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*, p. 20-35. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGUIRRE, José Igor. Jóvenes, *social media* y movilización social. El # YoSoy132 y la desconstrucción del espacio público en México. In: Espinoza, Mario (Coord.) *Movimientos sociales: autonomia e resistencia*, p.63-82. Guadalajara/México: Universidad de Guadalajara, 2013.

ALMADA, Pablo. Resistência, ocupação e criminalização: o movimento estudantil nas greves das universidades paulistas em 2007. Dissertação de Mestrado: Portugal, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, 2009.

ALONSO, Ângela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. *Revista Lua Nova*, n. 76, p. 49-86, 2009.

ALONSO, Carlos; CRESPO, Miguel. Tesis sobre la universidad y el movimiento estudantil. In: Albizu, Xabier; Fernández, Joseba; Zubiri, Jon (Coords.) *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la universidad. Asamblea de Ciencias Sociales por una universidad crítica*, p. 61-74. Espanha: Gakoa, 2008.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: Alvarez, Sonia; Dagnino, Evelina; Escobar, Arturo (Orgs.) *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*, p. 15-57. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)*. Brasília, 2011.

ARAÚJO, Raquel. O movimento estudantil não é coisa do passado: de maio de 1968 às mobilizações e ocupações de 2007 e 2008. *Universidade e Sociedade*, n. 44, p. 159-171, 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*, 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

AUGUSTO, Nuno. A juventude e a(s) política(s): desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 81, p. 155-177, 2008.

BANCO MUNDIAL. Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país 2004-2007. *Banco Mundial: Departamento do Brasil*, 2008. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186404259243/17FullPort.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BANG, Henrik. Everyday makers and expert citizens: building political not social capital. Australian National University, School of Social Science, 2004. Disponível em: <https://digitalcollections.anu.edu.au/handle/1885/42117>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BAQUERO, Marcelo. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 15, n. 4, p. 98-104, 2001.

BARBOSA, Andreza. A (des)articulação do movimento estudantil (décadas de 80 e 90). *Educação: Teoria e Práticas*, v. 10, n.18-19, p. 5-14, 2002.

BEASKOETXEA, Imanol. La participación de los jóvenes en una sociedad en transformación. In: Albizu, Xabier; Fernández, Joseba; Zubiri, Jon (Coords.) *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la universidad. Asamblea de Ciencias Sociales por una universidad crítica*, p. 28-40. Espanha: Gakoa, 2008.

BIANCHI, Álvaro; BRAGA, Ruy; CARNEIRO, Henrique. O movimento estudantil e as ocupações. In: Bianchi, Álvaro (Org.) *Transgressões: as ocupações estudantis e a crise das universidades*, p. 21-27. São Paulo: Sundermann, 2008.

BRANDÃO, Carla. Movimento estudantil contemporâneo: temas mobilizadores e formas de atuação. In: Groppo, Luís; Filho, Michel; Machado, Otávio (Orgs.) *Movimentos Juvenis na Contemporaneidade*, p. 66-83. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2008.

BRASIL. Evolução do Ensino Superior – Graduação: 1980-1998. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: INEP/MEC, 2000.

_____. Decreto n. 6.096/24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 02 jan. 2012.

_____. Primeira Conferência nacional de Juventude – Levante sua bandeira: Documento base. *Secretaria Nacional de Juventude*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Juventude/texto_base_1_conferencia_juventude.pdf. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): Relatório do Primeiro Ano. *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: MEC/SESu/DIFES, 2009.

_____. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG): 2011-2020, Volume I. *Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo de Educação Superior 2010. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. Síntese de Indicadores de 2011. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Brasília: IBGE/PNAD, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default_sintese.shtm. Acesso em: 12 jan. 2012.

_____. Censo da educação superior 2011: Resumo Técnico. *Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: INEP/MEC, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. *Eccos: revista científica*, v. 11, n.1, p. 97-121, 2009.

_____. A busca de uma nova agenda de pesquisa sobre os movimentos sociais e o confronto político: diálogos com Sidney Tarrow. *Revista Política & Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 51-73, 2011.

_____. O Brasil na geopolítica da indignação global. *Brasil de Fato*, São Paulo, 27 jun., 2013a.

_____. Miopias, sentidos e tendências do levante brasileiro de 2013. *Insight Inteligência*, v. 62, p. 42-53, 2013b.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: Bourdieu, Pierre *Questões de Sociologia*, p. 112-121. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRITTO, Sulamita. Introdução. In Britto, Sulamita (Org.) *Sociologia da juventude IV*, p. 43-46. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

CARDOSO, Irene. A geração dos anos de 1960: O peso de uma herança. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p. 93-107, 2005.

CASTRO, Lucia. Infância e adolescência hoje. In: Castro, Lucia (Org.) *Infância e Adolescência na cultura do Consumo*, p. 11-21. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1999.

_____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Castro, Lucia (Org.) *Crianças e Jovens na construção da cultura*, p. 19-46. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2001.

_____. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização pelo destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008.

_____. Juventude e socialização política: atualizando o debate. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 479-487, 2009.

_____. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: Dayrell, Juarez; Moreira, Maria Ignez; Stengel, Márcia (Orgs.) *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*, p. 299-345. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

_____. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: Mayorga, Claudia; Castro, Lucia; Prado, Marco (Orgs.) *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*, p.63-97. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

CASTRO, Lucia; MATTOS, Amana. O que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da Juventude. *Análise Social*, v. 44, n. 193, p. 793-823, 2009.

CASTRO, Lucia; PÉREZ, Beatriz; SILVA, Conceição. Trabalho Solidário: em busca de outros valores para a participação política. *Revista Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social*, v. 19, n. 1, p. 109-124, 2009.

CASTRO, Lucia et al. *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CASTRO, Lucia; NASCIMENTO, Emilia. Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. *Estudos de Psicologia/UFRN*, v. 18, p. 359-367, 2013.

CATHERINE; VAILLANCOUR. Greve estudantil no Quebec: A luta continua. *Esquerda.Net*, 2012. Disponível em: <http://www.esquerda.net/artigo/greve-estudantil-no-quebec-luta-continua/24236>. Acesso em: 12 dez. 2013.

COLEMAN, James. La sociedad adolescente. In: Pérez, J.A., Valdez, M.; Suárez, M.H. (Coords.) *Teorías sobre la juventud: Las miradas de los clásicos*, p. 109-167. México: M.A. Porrúa, 2008.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Livro Branco da Comissão Europeia: um novo impulso à juventude europeia*. Bruxelas: CCE, 2001.

COSTA, Jorge. Crise de 1962: Como a ditadura perdeu os estudantes. *Vírus: Passado e presente das lutas estudantis*, Abril/Maio: p. 14-17, 2011.

CUADRA, Fernando. Conflito social e movimento estudantil no Chile. *Estudos Históricos*, v. 21, n. 42. p. 173-194, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DOIMO, Ana. *A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995.

DOWLING, Camila. Os desafios do movimento social. *Le Monde Diplomatique/Brasil*, v. 6, p. 18, 2012.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*.

Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DURHAM, Eunice. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos*, n. 88, p. 153-179, 2000.

ESTANQUE, Elísio. Jovens estudantes e ‘repúblicas’: culturas estudantis e crise do associativismo em Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 81, p. 9-41, 2008a.

_____. Espaço Virtual. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 81, p. 224, 2008b.

EVERS, Tilman. De costas para o Estado, longe do Parlamento. *Novos Estudos Cebrap*, v. 2, n. 1, p. 25-39, 1983.

FÁVERO, M. de Lourdes. *A UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. A universidade brasileira: história e perspectiva. *Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP*, v.1. n.1, p. 34-41, 1996.

_____. Universidade, pesquisa e iniciação científica: anotações para um debate. *Cadernos de Sociologia*, v. 8, p. 89-100, 1998.

_____. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 16-32, 1999.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, v. 28, p. 17-36, 2006.

FILHO, João. *Reinvenções da resistência juvenil*. Rio de Janeiro: Manual X, 2007.

FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Maria Virgínia (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GARÍ, Manuel. Amanhã começou o 15-M. *Esquerda.Net*, 2011. Disponível em: <http://esquerda.net/dossier/amanh%C3%A3-come%C3%A7ou-o-15-m>. Acesso em: 28 mar. 2012.

GOHN, M. da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*, São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*, São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil*

Contemporâneo, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

GOODMAN, Paul; GLAZER, Nathan. Uma controvérsia sobre a revolta dos estudantes de Berkeley. In Britto, Sulamita (Org.) *Sociologia da juventude IV*, p. 125-137. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

GREGÓRIO, J. Renato; MANCEBO, Deise; RODRIGUES, Viviane. Quando o REUNI aderiu à Universidade. *Perspectiva*, v. 30, n. 3, p. 987-1008, 2012.

GRISSET, Antoine; KRAVETZ, Marx. Sindicalismo e movimento revolucionário nos movimentos estudantis. In: Britto, Sulamita (Org.). *Sociologia da juventude IV*, p. 87-108. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

GROPPO, Luís. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*, São Paulo: Difel, 2000.

GROPPO, Luís; FILHO, Michel; MACHADO, Otávio (Orgs.). *Movimentos Juvenis na Contemporaneidade*, Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

HOLLOWAY, John. *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*. Coedición: Universidad Autónoma de Puebla, México y Ediciones Herramienta, Buenos Aires, Argentina, 2002.

IANNI, Otávio. O jovem radical. In: Britto, Sulamita (Org.) *Sociologia da juventude I*, p. 225-242, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

IBARRA, Pedro; BERGATIÑOS, Noemí. Movimientos estudiantiles: de mayo del 68 a la actualidad. Sobre las “experiencias utópicas” de un movimiento peculiar. In: Albizu, Xabier; Fernández, Joseba; Zubiri, Jon (Coords.) *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la universidad. Asamblea de Ciências Sociales por una universidad crítica*, p. 12- 27. Espanha: Gakoa, 2008.

IBASE e PÓLIS. *Juventude brasileira e democracia: participações, esferas e políticas públicas – Relatório final*, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Juventude e integração sul-americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Brasil – Relatório Nacional*, Rio de Janeiro, 2007.

ISLAS, José. Juventud: un concepto en disputa. In: Pérez, J.A., Valdez, M.; Suárez, M.H. (Coords.) *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, p. 9-33. México: M.A. Porrúa, 2008.

KENISTON, Kenneth. Juventud: una nueva etapa de la vida. In: Pérez, J.A., Valdez, M.; Suárez, M.H. (Coords.) *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, p.249-269. México: M.A. Porrúa, 2008.

KOVACHECA, Siyka. Will youth rejuvenate the patterns of political participation?. In: Forbrig, Joerg (Ed.) *Revisiting youth political participation: challenges for research and democratic practice in Europe*, p. 19-28. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

KRISCHKE, Paulo. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: Abramo, Helena; Branco, Pedro (Orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, p. 323-350. Instituto Cidadania/Editora Perseu Abramo, 2005.

LECHNER, Norbert. Las transformaciones de la política. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 58, n. 1, p. 3-16, 1996.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 1, p. 49-64, 2009.

LEÓN, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: Freitas, Maria Virgínia (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*, p. 10-18. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIMA, Kátia. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. *Universidade e Sociedade*, n. 44, p. 147-157, 2009.

LIPSET, Seymour. Alternativas para as atividades estudantis. In: Britto, Sulamita (Org.) *Sociologia da juventude IV*, p. 47-59. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MACHADO, Otávio. Movimentos juvenis e a diversidade das pautas de lutas: por uma nova reconstituição histórica para a cidadania e com a participação dos jovens. In: Groppo, Luís; Filho, Michel; Machado, Otávio (Orgs.) *Movimentos Juvenis na Contemporaneidade*, p. 187-204. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.

MANCEBO, Deise. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, v. 1, n.2, p. 463-480, 1999.

_____. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, v. 15, n.3, p. 75-90, 2004a.

_____. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, v. 25, n.88, p. 845-867, 2004b.

_____. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. *Revista Diálogo Educacional*, v. 7, n. 21, p. 103-123, 2007.

MANCEBO, Deise; JÚNIOR, João. Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações. *Universidade e Sociedade*, v. 14, n.33, p. 32-47, 2004.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 81-98, 2013.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: Britto, Sulamita (Org.) *Sociologia da juventude I*, p. 69-94. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARTINS, Carlos. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo: Em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MAYORGA, Claudia; ZILLER, Joana; SOUZA, Luciana; COSTA, Fabíola. Universidade e diversidade sob o olhar da representação discente. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 3, p. 51-57, 2008.

MEDINA, Gabriel; FREITAS, M. Virgínia; RIBAS, Rebeca. Participação na política nacional de juventude: a agenda do Conjuve. *Le Monde Diplomatique/Brasil*, v. 6, p.12, 2012.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

MENDONÇA, A. Walesca. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-150, 2000.

MESQUITA, Marcos. Movimentos estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 66, p. 117-149, 2003.

_____. Cultura e política: a experiência dos coletivos de cultura no movimento estudantil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 81, p. 179-2007, 2008.

_____. Movimentos estudantis em análise: institucionalização e emergência de novas práticas no campo da política. *Revista do Observatório dos Movimentos Sociais: Movimentos sociais, educação, democracia*, Caruaru, p.57-77, 2008-2009.

MISCHE, Ann. Redes de jovens. *Revista Teoria e Debate*, n. 31, 1996.

_____. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 134-150, 1997.

_____. *Partisan publics: communication and contention across Brazilian youth activist networks*. New Jersey: Princeton University Press, 2007.

MONTEIRO, Renata. A transição para a vida adulta no contemporâneo: um estudo com jovens cariocas e quebequenses. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2011.

MORTADA, Samir. De jovem à estudante: apontamentos críticos. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 373-382, 2009.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Discursos: Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*, Lisboa: Livraria Pretexto Editora, 2005-2006.

MPL/SP. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. In: Vainer, Carlos et al *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil*, p.13-18. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa à procura de uma política sem “rótulos”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 151-166, 1997.

NORRIS, Pippa. *Democratic Phoenix: Political Activism Worldwide*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

NOVAES, Regina. A juventude e a luta por direitos. *Le Monde Diplomatique/Brasil*, v. 6, p. 10-12, 2012.

OSAL. Cronología del Conflicto Social/Brasil. CLACSO, 2007-2011. Disponível em: <http://www.clacso.org.ar/institucional/1h.php>. Acesso em: 2 de dez. 2012.

O'TOOLE, Therese; MARSH, David; JONES, Su. *Young People and Politics in the UK Apathy or Alienation?*. Palgrave Macmillan, 2010.

PAIS, José Machado. As múltiplas “caras” da cidadania. In: Castro, Lucia; Correa, Jane (Orgs.) *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*, p. 107-133. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.

PAOLI, Maria Célia. Movimentos Sociais, cidadania, espaço público: perspectivas brasileiras para os anos 90. *Revista de Ciências Sociais*, n. 33, p. 115-133, 1991.

PINTO, Álvaro. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PITKIN, Hanna. Representação: palavras, instituições e ideias. *Lua Nova*, n. 67, p. 15-47, 2006.

PLEYERS, Geoffrey. Autonomías locales y subjetividades en contra del neoliberalismo: hacía um nuevo paradigma para entender los movimientos sociales contemporáneos. In: Mestries, Francis; Pleyers, Geoffrey; Zermeno, Sergio (Eds.) *Los movimientos sociales de lo local a lo global*, p. 126-153. Barcelona: Editora Anthropos, 2009.

_____. *Alter-Globalization: becoming actors in the global age*. Polity Press, 2010.

POERNER, Arthur. *O poder Jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2007.

ROBLES, Andrés. Recreando el espacio de lucha del movimiento estudiantil: modulaciones críticas y alternativas a la universidad moderna/colonial/capitalista. In: Albizu, Xabier; Fernández, Joseba; Zubiri, Jon (Coords.) *Movimientos estudiantiles: resistir, imaginar, crear en la universidad. Asamblea de Ciencias Sociales por una universidad crítica*, p. 41-59. Espanha: Gakoa, 2008.

RODRIGUES, Alberto. Estudantes na política em tempo de mobilização e crise. *São Paulo em Perspectiva*, v.7, n. 1, p. 138-144, 1993.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: Vainer, Carlos et al *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil*, p.7-12. São Paulo: Boitempo, 2013.

RUIZ, Oscar. Cultura política y política de las culturas juveniles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, n. 50, p. 91-102, 2010.

_____. Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, v. 1, n. 35, p. 11-26, 2011.

SÁENZ, A. María. Notas para un análisis bibliográfico del movimiento estudiantil mexicano de 1968. In: *Congreso Internacional de Ahila*, Leiden, Holanda, agosto, 2008.

SEVERINO, A. Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, n. 31, p. 73-89, 2008.

SEGENREICH, Stela; CASTANHEIRA, Maurício; FÁVERO, M. de Lourdes; MANCEBO, Deise. Educação Superior no Rio de Janeiro: 1991-2004. In: Ristoff, Dilvo; Giolo, Jaime (Orgs.). *Educação Superior Brasileira 1991-2004. 1ed.* Brasília: INEP, 2006, v. 1, p. 21-69, 2006.

SILVA, Conceição. A participação de jovens no trabalho social: em busca de uma “política sem rótulos”. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2009.

SILVA, Conceição; BACELLAR, Rafael; CASTRO, Lucia. A ação coletiva e os valores da vida escolar. In: Mayorga, Claudia; Castro, Lucia; Prado, Marco (Orgs.) *Juventude e a experiência da política no contemporâneo*, p.169-200. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

SILVA, Conceição; CASTRO, Lucia. Para além das fronteiras convencionais do ativismo político: a inserção de jovens em “coletivos fluidos”. In: Bezerra, Heloisa; Oliveira, Sandra (Orgs.) *Juventude no século XXI: dilemas e perspectivas*, p. 7-37. Goiânia: Cênore Editorial, 2013.

SOUSA, Janice. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

_____. As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído. *Cadernos de Pesquisa*, 2002.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 73-94, 2000.

TOMMASI, Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens das ONGs brasileiras, 2004. Disponível em:
http://www.aracati.org.br/porta/pdfs/13_Biblioteca/Textos%20e%20artigos/texto_livia.pdf
Acesso em: 08 jan. 2014.

YOUNG, Iris. Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova*, n. 67, p. 139-190, 2006.

ZIBAS, Dagmar. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38: p. 199-219, 2008.

Žižek, Slavoj. Problemas no paraíso. In: Vainer, Carlos et al *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram o Brasil*, p.99-110. São Paulo: Boitempo, 2013.

ANEXO (I):

Reitorias de universidades estaduais e federais ocupadas, em 2007, por região, e os respectivos blogs/vídeos produzidos na ocasião

Região Sul

- Rio Grande do Sul Rio Grande do Sul

1. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): <http://www.youtube.com/watch?v=qxGyGdYpjNE> (vídeo)

2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): <http://www.ocupacaoufrgs.blogspot.com/>

- Santa Catarina

3. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): <http://ocupacaoufsc.livejournal.com/>

- Paraná

4. Universidade Federal do Paraná (UFPR): <http://forareuni.wordpress.com/>

Região Sudeste

- São Paulo

5. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): <http://ocupacaounicamp.blogspot.com/>

6. Universidade de São Paulo (USP): <http://arquivoocupa.blogspot.com:80/>

7. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP): <http://www.ocupacaounesp.blogspot.com/>

8. UNIFESP: <http://www.ocupaeunifesp.blogspot.com/>

9. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR): <http://ocupacao.blog.terra.com.br/>

10. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP): <http://ocupapuc.wordpress.com/>

11. Centro Universitário Fundação Santo André (UFSA): <http://ocupacaofsa.blogspot.com.br/>

- Rio de Janeiro

12. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): <http://www.ufrjocupada.blogspot.com/>

13. Universidade Federal Fluminense (UFF): <http://www.ocupacaouff.blogspot.com/>

14. UNIRIO: <http://forareuniunirio.zip.net/>

15. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): <http://ocupacaorural.blogspot.com/>

- Minas Gerais

16. Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF): <http://www.youtube.com/watch?v=yHuDRKIXnjg> (vídeo)

17. Universidade Federal de Uberlândia (UFU): <http://www.ocupacaoufu.blogspot.com/>

- Espírito Santo

18. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): <http://ocupaufes.wordpress.com/>

Região Nordeste

- Bahia

19. Universidade Federal da Bahia (UFBA), <http://ocupacaoufba.blogspot.com/>

Alagoas

20. Universidade Federal de Alagoas (UFAL): <http://ocupacaoufal.blogspot.com/>

Pernambuco

21. Universidade Federal do Pernambuco (UFPE): <http://ocupaufpe.blogspot.com/>

Ceará

22. Universidade Federal do Ceará (UFC): <http://ocupacaodaufc.blogspot.com/>

Maranhão

23. Universidade Federal do Maranhão (UFMA):

http://www.youtube.com/watch?v=_7oKXWFMG7M (vídeo)

- Paraíba

24. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Região Norte

- Pará

25. Universidade Federal do Pará (UFPA):

<http://www.youtube.com/watch?v=pdd7HWGq06s&feature=related> (vídeo)

Rondônia

26. UNIR: <http://www.ocupacaounir.blogspot.com/>

Região Centro-Oeste

- Mato Grosso

27. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT): <http://www.ocupacaoufmt.blogspot.com/>

28. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

- Goiás

29. Universidade Federal de Goiás (UFG): <http://mobilizaufg.blogspot.com/2007/11/ocupao-do-centro-de-seleo.html>

ANEXO (II)

Relação de CAs/DAs e DCEs visitados de acordo com as universidades

UFRJ	UNIRIO	UFF	UERJ	PUC-RIO	UFRRJ
Letras	Enfermagem	Letras	Geografia	Psicologia	Ciência Sociais*
Engenharia	Nutrição*	Educação	Física	Engenharia	Educação*
Engenharia Química	Música*	Serviço Social*	Geologia	Direito	Psicologia*
Geografia	Artes Cênicas**	História*	Oceanografia*	Comunicação Social	Física*
Geologia	Letras**	Ciências Sociais*	Filosofia	História	Relações Internacionais
Informática	Arquivologia*	Psicologia*	História	Ciências Sociais*	Direito*
Instituto de Matemática*	Biblioteconomia*	Filosofia/Antropologia/Relações Internacionais	Psicologia	Serviço Social*	Filosofia*
Enfermagem	Filosofia	Arquitetura	Letras	Relações Internacionais	Hotelaria*
Biologia	História	Engenharia Agrícola	Educação Física	Geografia	Belas Artes*
Odontologia	Museologia*	Geografia	Administração*	Faculdade de Artes	Economia doméstica
Farmácia*	Educação*	Matemática e Estatística	Economia	Informática*	História
Medicina*	Serviço Social*	Direito	Comunicação Social*	DCE	Administração
Ciências Sociais	Biologia	Economia	Ciências Sociais		Engenharia Química
História	Engenharia de Produção; Matemática; Estatística; Informática.	Cinema	Artes		Química*
Filosofia	Turismo	Comunicação Social	Letras*		Geologia*
Direito	DCE em campanha*	Produção Cultural	Direito		Zoologia*
Música		Biomedicina*	DCE em campanha*		Agronomia*
Psicologia		Computação*			Economia*
Economia		Biologia*			DCE
Administração		Engenharia*			
Educação		Odontologia*			
Comunicação Social*		Engenharia de Recursos Hídricos*			
Serviço Social*		Física*			
DCE		Nutrição*			
		Química*			
		Turismo*			
		DCE em campanha*			

(*) Unidades acadêmicas visitadas, mas seus CAs/DAs estavam fechados; ou não haviam representantes; ou não conseguimos achar a sala.

(**) Unidades acadêmicas que não possuem CA/DA.

ANEXO (III)

Roteiro para entrevista da terceira etapa da pesquisa de campo

Idade:

Onde mora:

Onde estuda; qual curso;

Sobre o grupo a que pertence

- 1) História do grupo (desde quando existe; como surgiu; com que proposta; que tipo de ação/trabalho realiza; como e com que periodicidade se reúne; como se mantém)
- 2) Como o grupo se organiza
- 3) Como funciona a divisão de tarefas do grupo (e qual a função dele (a))
- 4) Qual é a relação entre as pessoas que compõem o grupo (avaliar a questão da amizade e da sociabilidade)
- 5) Como faz para ter novos integrantes (ou não é uma questão)
- 6) Quais os espaços de atuação do grupo; como publiciza suas ações (como divulga suas atividades/protestos/manifestações)
- 7) Quais os maiores problemas enfrentados pelo grupo; e que práticas de resistência desenvolvem para enfrentar esses problemas

Relação do grupo com o social mais amplo

- 1) O grupo se articula com outros grupos da universidade; qual/ quais; como
- 2) O grupo se articula com outros grupos da sociedade; qual/ quais; como
- 3) Qual o alcance o grupo se propõe a ter na sociedade; que mudança o grupo pretende atingir; qual a maior meta
- 4) Quais os planos do grupo; o que faz para alcançar essas mudanças e metas
- 5) Como o grupo analisa/vê os problemas que o afetam (e o fazem lutar) e os problemas mais amplos; qual relação faz entre a causa por qual luta e os demais problemas da sociedade;
- 6) Em qual projeto de sociedade o grupo aposta
- 7) Em qual projeto de universidade/educação o grupo aposta

Relação do grupo com a universidade

- 1) Qual você acha que deve ser o papel de uma universidade na sociedade mais ampla; e também na ação do grupo
- 2) Qual crítica (se tiver) o grupo faz à universidade; quais os maiores problema que o grupo percebe no projeto universitário atual; e como o grupo acha que pode ser enfrentado, discutido
- 3) Qual o papel do estudante nessa empreitada; há alguma especificidade na ação do grupo pelo fato de ser estudante

Inserção do jovem no grupo

- 1) Como foi sua entrada para o grupo e quando ela se deu
- 2) O que te motivou a realizar tal trabalho
- 3) O que fez com que você escolhesse esse grupo e não outro
- 4) Que prioridade tem esse trabalho na vida
- 5) De que outros grupos participam
- 6) Participa ou participaria de algum movimento político mais convencional: partido, movimento estudantil, ou grêmio
- 7) Você percebe alguma diferença ou relação entre a ação que acontece nesse movimento que chamei de convencional (partido, movimento estudantil e grêmio) e o trabalho que realiza

Sobre Política

- 1) O que você entende por política
- 2) Você vê algum sentido político na atividade que realiza
- 3) Você se identifica com alguma orientação política (direita-esquerda, socialismo, anarquismo etc.)
- 4) O que pensa sobre a representatividade política; como você acha que deveria ser o processo de tomadas de decisão importantes para a sociedade
- 5) Em relação ao trabalho que você realiza, como você se vê inserido nele no futuro?