

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**JUNIOR ROBERTO FARIA TREVISAN**

**JOVENS DE LUTA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA NO  
ÂMBITO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
SUL-MINEIRA**

Alfenas/MG

2019

**JUNIOR ROBERTO FARIA TREVISAN**

**JOVENS DE LUTA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA NO  
ÂMBITO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA  
SUL-MINEIRA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.  
Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo.

Alfenas/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Trevisan, Junior Roberto Faria  
T814j Jovens de luta: educação não formal e formação política no âmbito do movimento estudantil de uma Universidade Pública Sul-Mineira / Junior Roberto Faria Trevisan. -- Alfenas/MG, 2019.  
129 f.: il. --

Orientador: Luís Antonio Groppo  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019  
Bibliografia.

1. Juventude. 2. Movimentos Estudantis. 3. Formação política. I. Groppo, Luís Antonio. II. Título.

CDD-370.1

JÚNIOR ROBERTO FARIA TREVISAN

**“JOVENS DE LUTA: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA NO  
ÂMBITO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE UMA UNIVERSIDADE SUL-  
MINEIRA”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestra em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 01/04/2019

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Luis Antonio Groppo

Profa. Dra. Kimi Aparecida Tomizaki  
Instituição: Universidade de São Paulo – USP-SP

Assinatura: Kimi Aparecida Tomizaki

Prof. Dr. Marcos Roberto de Faria  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –  
UNIFAL-MG

Assinatura: Marcos Roberto de Faria

A todas e todos estudantes e jovens de  
luta deste país.

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram e são parte importante deste trabalho. Todas preencheram de matéria, de almas, afetos e potências as linhas aqui dispostas. Cada pedaço da vivacidade humana aqui apresentada pertencem a vocês. É impossível, em qualquer forma de agradecimento, evidenciar o quanto aprendi nessa jornada. Espero que um pouco do que apresento aqui seja, de alguma forma, significativo e provoque suas afeições. Tempos difíceis nos esperam. Guardarei sempre o conhecimento do mundo que me foi oferecido em meio às suas lutas e (r)existências diárias.

Agradeço ao Professor Luís Antônio Groppo. Grande pesquisador, orientador e mais do que um amigo. Uma pessoa que realmente milita por um fazer científico coletivo e em diálogo com todas as formas de conhecimento produzidas em nossas relações.

Agradeço a todas e todos que são parte, ainda que em temporalidades distintas, do “Grupo de Estudos sobre Juventude” e do Grupo de Trabalho “A dimensão educativa das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais”. Vocês são a resistência e aprendizagem que se levanta contra a frieza cotidiana do universo acadêmico.

Agradeço à Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) e a todas e todos profissionais da instituição pelo apoio constante e pelo amparo financeiro por meio do Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação (PIB-PÓS).

Agradeço a todas e todos que constroem o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unifal. A relação de aprendizagem mútua que construí com vocês tiveram grande impacto não só em minha vida acadêmica, mas também pessoal.

Agradeço à minha família, Sioni, Beto, Juliano, Dayana e Luana, e à minha companheira de vida, Nikole. O amor de vocês são potências afetivas e formativas por excelência.

Por fim, e não menos importante, agradeço ao povo brasileiro que, direta e indiretamente, contribuiu com meus estudos em uma universidade pública federal – que sim, deve ser para todas e todos e não apenas para um pseudoelite intelectual. Estamos juntxs. Eles não passarão!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

As juventudes contemporâneas, assim como suas formas de ser e estar no universo social, têm motivado importantes estudos nas diferentes áreas das humanidades. A sociologia da educação, a sociologia da juventude e demais campos correlatos também têm se atentado para outros tipos de educação diretamente convergentes com as inter-relações juvenis: a educação não formal e a formação política. Consequência de minha participação e envolvimento com pesquisas e programas de extensão com foco no assunto, a presente pesquisa tem por tema as práticas educativas não formais e a formação política intrínsecas ao(s) movimento(s) estudantil(s) e às ações coletivas organizadas por jovens discentes do *campus* sede de uma universidade pública federal sul-mineira. O objetivo é verificar e interpretar os processos educativos não formais e as formas de interação presentes no interior do(s) movimento(s) referido(s). Além disso, conhecer melhor como as/os jovens significam e experimentam suas práticas e vivências, assim como sua correlação com os processos formais e institucionais da universidade em questão. A análise se justifica pela possibilidade de reflexão sobre as teorias e concepções que têm fundamentado tanto questões educativas – e que vão para além das questões formais e informais – quanto os argumentos que detêm certas perspectivas sobre o ser jovem no contexto atual. Por meio de revisão bibliográfica, entrevistas reflexivas e observação participante, as linhas e caminhos aqui traçados revelam que as práticas educativas não formais e os processos de formação política se apresentam como dimensões interativas que estruturam e dão sentido para as ações coletivas e individuais das/dos estudantes. Os movimentos estudantis da instituição, assim como qualquer movimento social, são produtores de conhecimentos e possuem forte caráter educativo. Seu caráter heterogêneo contribui não só para o desenvolvimento de processos educativos mais dialógicos, democráticos e horizontais, mas também de transformação social e política.

Palavras-chave: Juventude. Movimentos estudantis. Educação não formal.  
Formação política.



## **ABSTRACT**

Contemporary youths, as well as their ways of be and being in the social universe, have motivated important studies in different areas of the humanities. The sociology of education, the sociology of youth, and other related fields have also focused on other types of education directly converging with youth interrelationships: non-formal education and political formation. As a result of my participation and involvement in research and extension programs focused on the subject, this research has as its theme non-formal educational practices and political formation intrinsic to the student(s) movement(s) and organized collective actions by young students from the campus headquarters of a federal public university in Minas Gerais. The objective is to verify and interpret the non-formal educational processes and the forms of interaction present within the referred movement(s). In addition, know better how young people mean and experience their practices and experiences, as well as their correlation with the formal and institutional processes of the university in question. The analysis is justified by the possibility of reflection on the theories and conceptions that have grounded both educational questions – and that go beyond formal and informal issues – as the arguments that hold certain perspectives on being young in the current context. Through literature review, reflective interviews and participant observation, the lines and paths outlined here reveal that non-formal educational practices and processes of political formation are presented as interactive dimensions that structure and give meaning to the collective and individual actions of the students. The student movements of the institution, like any social movement, are knowledge producers and have a strong educational character. Its heterogeneous character contributes not only to the development of more dialogical, democratic and horizontal educational processes, but also to social and political transformation.

**Keywords:** Youth. Student movements. Non-formal education. Political formation.

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>2</b> | <b>CONTEXTOS E MOVIMENTOS.....</b>  | <b>16</b>  |
| 2.1      | NO MEIO DO(S) CAMINHO(S): PEDRAS.....   | 18         |
| 2.2      | EM BUSCA DE CAMINHOS MENOS “DESUMANOS”: UMA FORMA DE<br>INTERAÇÃO TRANSFORMADORA E NECESSÁRIA.....  | 29         |
| <b>3</b> | <b>UNIVERSIDADE: DO UNIVERSAL AO MICROCOSMOS EM<br/>QUESTÃO.....</b>  | <b>43</b>  |
| 3.1      | APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A UNIVERSIDADE.....   | 43         |
| 3.2      | MICROCOSMO UNIVERSITÁRIO.....   | 51         |
| <b>4</b> | <b>JUVENTUDE(S), MOVIMENTOS ESTUDANTIS, EDUCAÇÃO NÃO<br/>FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES<br/>GERAIS E SINGULARES.....</b> | <b>58</b>  |
| 4.1      | JUVENTUDE(S): DIALÉTICA E PLURALIDADE.....  | 59         |
| 4.2      | MOVIMENTOS ESTUDANTIS: MOVIMENTOS SOCIAIS PELA<br>EDUCAÇÃO.....   | 72         |
| 4.3      | EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA.....  | 79         |
| 4.4      | ELEIÇÕES ESTUDANTIS.....  | 93         |
| 4.4.1    | <b>Debate 1: o <i>hall</i> do V.....</b>  | <b>95</b>  |
| 4.4.2    | <b>Debate 2: o início do fim?.....</b>  | <b>96</b>  |
| 4.4.3    | <b>Eleições e contagem dos votos.....</b>   | <b>98</b>  |
| 4.5      | OCUPAR E (R)EXISTIR: A CAPITAL DO CAOS DEMOCRÁTICO.....   | 99         |
| 4.5.1    | <b>Da tragédia à farsa da democracia brasileira.....</b>  | <b>101</b> |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>108</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>113</b> |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>126</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as temáticas juvenis têm ocupado lugar significativo no cenário das grandes inquietações mundiais. Questões como a inserção das e dos jovens na vida adulta, suas relações com a família, educação, trabalho, sexualidade, violência, política, entre outros, são preocupações constantes nos inúmeros debates e análises sobre essa etapa da vida social (CARRANO, 2012). De acordo com Dayrell (2003), pode-se afirmar que as imagens cotidianas sobre a condição juvenil são permeadas por três perspectivas básicas. A primeira, considera a/o jovem como pessoas inacabadas – que não vieram a ser – e que se encontram em processo de transição para a vida adulta. Tal perspectiva encara a juventude como algo negativo, pois recusa as experiências das e dos jovens como espaço válido de formação. Em seguida, é possível observar uma compreensão idealizada da juventude. Consequência da consolidação da indústria cultural e dos mercados de consumo, aqui, a juventude é percebida como um tempo de liberdades, prazeres e exotividade. Essa ideia de moratória, hedonismo e irresponsabilidade sublinha, assim, uma aparente necessidade de afirmar sanções específicas e reduz a condição juvenil apenas ao campo das atividades econômicas e culturais. Por fim, a juventude pode ser percebida como um período de crises, dominado por conflitos subjetivos e pelo distanciamento das e dos jovens de seu núcleo familiar. Aqui, também emergem perspectivas sobre uma possível crise da família e das instituições de ensino como espaços de socialização exercido pelas gerações adultas sobre as mais novas.

Embora faça parte dos processos de cronologização da vida humana, a juventude não se reduz apenas a um tempo de passagem. Ela manifesta uma importância em si mesma e a qualidade de sua realidade é influenciada diretamente pelo meio social concreto de sua existência. Nesse sentido, uma das principais dificuldades na abordagem das questões juvenis é justamente a verificação de tendências antecipadoras e a utilização de quadros teóricos que dissimulam a heterogeneidade dos fenômenos inerentes à sua condição. Conceber uma definição sobre a juventude não é algo fácil. Seus critérios estão amarrados a processos históricos e culturais. Faz-se necessário, portanto, que tais modelos, cristalizados em nossas representações, sejam colocados em objeção, pois os mesmos podem ocultar as vivências reais que dotam de sentido o cotidiano e os modos de ser próprios das juventudes contemporâneas (DAYRELL, 2003; CARRANO, 2012).

No decorrer de minha experiência, como graduando do curso de ciências sociais (licenciatura), pude vivenciar diversos espaços em que a temática da juventude despontava como foco basilar de projetos didático-pedagógicos, de extensão universitária e de pesquisas científicas (os três pilares de sustentação da universidade pública em nosso país). Tal oportunidade me possibilitou compreender melhor as questões juvenis e o como elas são tratadas não só no âmbito das ciências humanas e sociais, mas também em outras áreas do conhecimento. Pensar a juventude é também refletir sobre as teorias e concepções que têm fundamentado tanto práticas juvenis quanto produções acadêmicas ou intervenções sociopolíticas diversas (SOUSA, 2011).

Em certo sentido, este trabalho, além de sua relevância pessoal, é uma continuação das atividades acadêmicas e de pesquisa que tenho desempenhado desde que comecei a me aventurar pelo universo das ciências sociais. O interesse pelo assunto foi motivado pela participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação do professor Luís Antonio Groppo, por meio da pesquisa “A dimensão educativa das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais”<sup>1</sup>, cujo objetivo é compreender e interpretar a formação social e política das/dos jovens estudantes que participam de grupos, organizações e/ou movimentos sociais no âmbito universitário. No decorrer da pesquisa, pude revisar bibliografia, realizar trabalho de campo e entrevistar jovens ligados ao(s) movimento(s) estudantil(s), o que contribuiu, e muito, para a formulação das questões que se somam a esta análise.

Além disso, desde 2014 tenho participado e colaborado com o projeto de extensão universitária “Grupo de estudos sobre a juventude”, também coordenado pelo professor Luís Antonio Groppo, que reúne estudantes, docentes, técnicos e comunidade para o estudo das condições juvenis contemporâneas e para o desenvolvimento de ações dentro e fora do contexto universitário. Outra atividade que teve influência sobre a escolha do tema foi minha participação, entre 2012 e 2015, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o que permitiu contato efetivo com jovens universitários membros de diferentes grupos,

---

1 Desenvolvido entre 2016 e 2018, o projeto teve o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa nas áreas da Educação e Sociologia da Educação.

organizações ou movimentos sociais. Ressalto também meu envolvimento direto e indireto junto a entidades, organizações e mobilizações estudantis.

Assim, a presente pesquisa tem como tema as práticas educativas não formais e a formação política intrínsecas ao(s) movimento(s) estudantil(s) e às ações coletivas organizadas por jovens de uma universidade pública sul-mineira. Considero que a educação não formal e os espaços formativos organizados por essas e esses estudantes são formas de interação importantes para a constituição dos mesmos como sujeitos sociais e políticos. Compreender como se organiza e como funciona o(s) movimento(s) estudantil(s); identificar as práticas educativas não formais e suas correlações com a formação política e social; verificar se esses processos têm se manifestado como formas de interação que estruturam e dão sentido para as ações coletivas e individuais; analisar como as e os jovens experimentam suas próprias práticas e os motivos pessoais ou coletivos que os instigam a participar dessas ações, bem como suas consequências positivas e negativas; constatar se existe algum tipo de relação entre as práticas educativas não formais próprias do(s) movimento(s) estudantil(s) e os processos educativos formais e institucionais da instituição em questão. São essas questões que norteiam e se espalham pelos caminhos e descaminhos das argumentações seguintes.

Como em qualquer viagem rumo aos enigmas da vida coletiva, a metodologia “representa um caminho essencial (embora, é claro, não exclusivo) através do qual se efetua o progresso científico” (BOUDON, 1996, p. 465). O método é, portanto, um dos caminhos que a pesquisa deve trilhar para conformar ou confrontar as teorias e conclusões já consagradas em algum momento (SÁEZ, 2013). Assim, com o intuito de compreender e interpretar os problemas e objetivos propostos, busquei costurar uma conjunção metodológica de caráter qualitativo e plural, ou seja, de acordo com uma perspectiva que permitisse mergulhar “em profundidade dentro de um grupo” e que concebesse “a compreensão dos significados e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos” (GOLDENBERG, 2004, p. 50).

A pesquisa bibliográfica (livros, revistas científicas, teses, dissertações, artigos científicos, sítios indexadores de produções acadêmicas, bibliotecas universitárias, entre outros) serviu de embasamento para uma revisão eficiente das teorias, conceitos e técnicas de coletas de dados durante toda a vigência da pesquisa. De acordo com Groppo e Martins (2009), a pesquisa bibliográfica é uma técnica praticamente obrigatória. Além de informar sobre o que já foi produzido e

sobre o que se pretende analisar, esse tipo de técnica pode fornecer dados fundamentais que, muitas vezes, podem ir para além da natureza do problema e tema a ser pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica se mostrou uma ferramenta fundamental para a consolidação de uma boa argumentação e para “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES, 1992, p. 54).

O levantamento de dados documentais públicos (documentos oficiais, reportagens, filmes, fotografias, gravações, entrevistas, *flayers*, informações na internet, relatórios de pesquisa etc.) também foi de suma importância para conhecer estruturalmente o(s) movimento(s) estudantil(s), os significados externalizados por seus membros e as manifestações educativas não formais e de formação política informadas por esses meios. A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica. A diferença entre a primeira e a segunda está no universo das fontes que podem ser de primeira mão (que não receberam tratamento analítico) ou de segunda mão (documentos já analisados) (GIL, 1989).

O mais impactante de todo o processo, a observação participante e o acompanhamento *in loco* das ações de caráter público promovidas pelo(s) movimento(s) estudantil(s) (palestras, seminários, reuniões, assembleias, manifestações, apresentações culturais, ações de extensão, eventos, oficinas etc.), se tornaram o coração da tessitura e da análise que se segue. Iniciada em setembro de 2017, seu foco mirou não só o Diretório Central Estudantil (DCE), mas também outras formas de organização e discentes independentes. Tal técnica possibilitou o contato direto do pesquisador junto aos fenômenos supracitados com o intuito de inscrever os significados e experiências das práticas educativas não formais e o como esses processos atuam com relação à formação política e social das/dos estudantes. Essa parte da pesquisa se configurou, portanto, como um movimento duplo, um olhar de perto e de dentro “[...] a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm” em suas relações e vivências cotidianas (MAGNANI, 2002, p. 18). O trabalho de campo é uma experiência subjetiva e uma relação de aprendizagem realizada por meio da convivência interpessoal (BRANDÃO, 2007).

Por fim, as entrevistas semiestruturadas e reflexivas permitiram capturar processos que, de uma forma ou outra, escaparam das atividades já ressaltadas. Flexíveis, elas auxiliaram na apreensão qualitativa dos discursos e das

representações subjetivas das pessoas correlacionadas com a temática supracitada. Entrevistei 4 integrantes da gestão de uma organização estudantil tradicional – o Diretório Central Estudantil (DCE) – e 4 pessoas envolvidas com o(s) movimento(s) estudantis, mas de forma independente<sup>2</sup>. Com um roteiro elaborado previamente – ver apêndice A – por meio de questões desencadeadoras (SZYMANSKI, 2004), as entrevistas, realizadas em 2017 e 2018, foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e seu anonimato será resguardado. A vantagem desse tipo de abordagem está na elasticidade de sua composição e tempo de duração, o que garante uma cobertura mais abrangente e uma maior interação entre entrevistador e entrevistado (BONI; QUARESMA, 2005). Para mais, o destaque na reflexividade, conforme proposta de Szymanski (2004), serviu para estabelecimento de relações mais horizontais e compreensivas para com as/os entrevistados.

Cabe aqui mais um acréscimo. A maioria das pessoas entrevistadas são mulheres e possuem entre 23 e 28 anos. Esse aspecto não se deu por acaso. Segundo dados oficiais de 2018, o público feminino corresponde a 61% da comunidade discente e se constitui como maioria na instituição<sup>3</sup>. Assim, muitos grupos, organizações, coletivos e entidades, incluindo o DCE, são liderados ou coordenados – seja direta ou indiretamente – por mulheres<sup>4</sup>. No decorrer da dissertação há algumas pessoas cuja falas são destacadas, o que reforça a participação feminina no *campus* sede da universidade: L1 (mulher, estudante de licenciatura em Geografia, coordenadora geral da gestão 2017-2018 do DCE, atuou no coletivo Quilombo e atualmente no Insulgir); M (mulher, estudante de Pedagogia,

---

2 Apesar de se envolverem com a militância, de se organizarem de formas distintas e de circularem por diversos espaços, as/os estudantes independentes não possuem ou evitam firmar vínculos com partidos, coletivos, grupos, movimentos ou organizações políticas de caráter tradicional ou formal. Em uma roda de conversa sobre a ocupação da universidade em 2016, um estudante que participou efetivamente de sua construção relatou: “naquele momento não havia e não poderia ter centralização. A ocupação foi algo histórico, algo que aglutinou pessoas de todas as posições e ideologias. Não levantei e não levanto bandeiras, fui independente o tempo todo”.

3 Mesmo com todas segregações, restrições e problemas estruturais de nosso país, a participação das mulheres tem sido ampliada em todas as etapas do ensino superior. Em 2014, por exemplo, elas representavam 53, 8% das matrículas em cursos de graduação (BARROS; MOURÃO, 2018).

4 Ainda que as expressões dos feminismos sejam diversas, é possível encontrar elementos comuns em todas as suas variações. Os feminismos são, portanto, “uma postura política, filosófica e epistêmica profundamente crítica dos paradigmas e das práticas sociais e culturais” (VALDIVIESO, 2012, p. 20). Ressalto isso, pois algumas estudantes indicaram, numa roda de conversa e de formação, sobre o impacto dos ciclos de mobilizações feministas para a ampliação da participação política das mulheres na universidade.

coordenadora de assuntos externos da gestão 2017-2018 do DCE, atuou no coletivo Quilombo e atualmente também constrói o Insulgir); G (homem, estudante do curso de licenciatura em História, atuou no Conselho Deliberativo Discente [CDD], independente); I (mulher, cientista social e mestranda em educação, apoiou e participou da gestão 2016-2017 do DCE, atuou também no Juntos!); L2 (mulher, estudante de Ciências Sociais, participou do Centro Acadêmico [CA] de seu curso e se envolveu com gestões do DCE entre 2013 e 2015, também atua no Levante Popular da Juventude); H (mulher, estudante de licenciatura em História, também participou do Levante Popular da Juventude)<sup>5</sup>.

É preciso ressaltar que outros dados e informações – e elas aparecem aqui em vários momentos – foram compartilhadas comigo, de forma sempre amigável e coletiva, pelo Grupo de Trabalho (GT) “A dimensão educativa das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais” e pelo projeto de extensão “Grupo de Estudos sobre a Juventude”, ambos coordenados pelo professor Luís Antonio Groppo, conforme já citado. As contribuições que obtive nesses espaços foram essenciais para a consolidação da presente pesquisa. Com organização horizontal e largamente democrática, aprendi, ao interagir com pessoas tão engajadas, que as ciências sociais podem ser uma tarefa dialógica, partilhada e não competitiva.

O desenvolvimento científico quase sempre esteve atrelado à violação de suas regras mais globais (FEYERABEND, 1977). Conforme Simmel (2006), a generalidade das relações individuais e coletivas correspondem à própria condição genérica do modo sociológico de produção de conhecimento. Os princípios científicos são, portanto, meios analíticos que se objetivam a elaborar formas consistentes de cognição. Se a sociedade é constituída pela interação entre os indivíduos, a descrição dessas formas de interação é uma das tarefas da sociologia. Por consequência, os fenômenos sociológicos não devem ser considerados de maneira isolada ou descolada da existência objetiva, como nas demais ciências,

---

5 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG, pelo parecer 2.302.654 de 28 de setembro de 2017. Assim, como forma de preservar a identidade e o anonimato das pessoas, optei por utilizar a primeira letra de seus nomes. Para mais detalhes, ver apêndice B com quadro descritivo das pessoas entrevistadas em destaque. Importante também é destacar o aumento da violência e da criminalização de movimentos sociais, lideranças políticas e pessoas que atuam na defesa dos direitos humanos. Para mais detalhes ver (LIMA NETO et al., 2018).



algumas delas mais consolidadas que outras, eles devem partir de concepções fundamentadas na vida real.

Assim, em nenhum momento tenho a pretensão de que estas linhas condutoras, bem como o quadro teórico apresentado, se tornem fechados em si mesmos. Reconheço suas importâncias, porém, inclusive pela dinâmica e heterogeneidade das condições da investigação, ambos experimentaram, a todo momento, certas adaptações e/ou reformulações com o intuito de tentar assimilar melhor e mais profundamente as formas educativas não formais e a formação política no contexto do(s) movimento(s) estudantil(s)<sup>6</sup> da universidade aludida.

Por fim, considero que o entendimento dos processos educativos não formais e a formação política organizada pelas e pelos jovens estudantes podem trazer novas contribuições não só para a produção de conhecimentos nos campos da sociologia da educação, da sociologia da juventude e da educação não formal, como também pode lançar um olhar mais dialógico e qualitativo sobre as formas de interações juvenis estruturadas em instituições de ensino superior que escapam das análises direcionadas aos grandes centros universitários e urbanos – desejo igualmente compartilhado pelas pessoas que fazem parte desta pesquisa.

Assim sendo, apresento, na seção seguinte (capítulo 2), um esforço de desenvolver não só a concepção de movimento(s) estudantil(s) da pesquisa, mas também os caminhos e descaminhos, as continuidades e descontinuidades, os ciclos e multitemporalidades que interligam as ações e mobilizações da juventude universitária a processos mais gerais. Já a seção subsequente (capítulo 3), tem por finalidade retratar tanto questões macro quanto microsociais das instituições de ensino superior e do *campus* da universidade em questão. Ademais, identifico, na seção ou capítulo 4, algumas representações gerais sobre juventudes e movimentos estudantis para, enfim, contrastá-las com as respectivas formas inter-relacionais de educação não formal e de formação política organizadas na instituição. Por fim, fecho a argumentação com um breve panorama e possíveis continuidades.

---

6 No próximo item esclareço melhor sobre a utilização de movimento(s) estudantil(s) de forma plural e não singular.

## 2 CONTEXTOS E MOVIMENTOS

As linhas abaixo reservam, em seu interior, certo caráter movediço – ou rizomático. Não se trata, no entanto, de simples e pura desorientação comunicativa. A vida estudantil, assim como o mundo em que estamos inseridos, se realiza por meio de formações e interações metamórficas. Convido, em amparo a tal tessitura aparentemente desconcertada, Deleuze e Guattari (2011, p. 43):

[...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...] Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segunda a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

Segmentaridades, meios, estratificações, fins, dimensões, começos, fugas, metamorfoses, desterritorializações etc. A escrita também é política; “[...] é aquilo que, ao separar o enunciado da voz que o enuncia legitimamente e o leva a destino legítimo, vem embaralhar qualquer relação ordenada do *fazer*, do *ver* e do *dizer*” (RANCIÈRE, 1995, p. 9). E mais:

A perturbação teórica da escrita tem um nome político: chama-se democracia. À condição órfã do escrito sem pai corresponde o estado de uma política sem pastor nem *arquê*. Pois a democracia não é um modo particular de governo. Ela é, bem mais radicalmente, a forma da comunidade repousando sobre a circulação de algumas palavras sem corpo nem pai – povo, liberdade, igualdade... –, que determinam a esfera própria da manifestação, afastando qualquer relação “natural” entre a ordem das palavras e a das condições. A perturbação da escrita muda/falante é, assim, mais profunda que a mímesis teatral denunciada pela *República*. Antes de ser o regime do teatro mentiroso, a democracia é o regime da escrita. E a escrita é, indissolúvelmente, duas coisas em uma: é o regime errante da letra órfã cuja legitimidade nenhum pai garante, mas é também a própria textura da lei, a inscrição imutável do que a comunidade tem em comum. (ibid.).

A rigidez científica, ao tentar afastar de si a desordem das palavras, busca abastecer as sociedades com novas formas e crenças coletivas. Por outro lado, a escrita e seu excesso democrático, ou seja, sua condição de ser apropriada por qualquer pessoa, assegura que discursos opostos “se embaralhem para unir e desunir, de diversos modos, a linha divisória dos discursos e dos saberes” (ibid., p. 18). Concordo com Boaventura de Sousa Santos (2018) que o diálogo com outras formas de conhecimento é um tipo de transgressão metodológica. E não só. Reconheço, em identificação com a proposta do autor, que transgredir é também um (re)encontro com as “ausências” por meio do (re)conhecimento dos saberes “que emergem das lutas sociais e políticas” que “com frequência nem sequer aparece[m] como conhecimento à luz das epistemologias dominantes” (ibid., p. 301). Daí a dificuldade inaugural de designar o que se pretende dizer com “movimentos estudantis”. Entre afastamentos e aproximações com as perspectivas consolidadas nos meios acadêmicos e sociais, aprendi, em conjunto com as pessoas, que há múltiplas e diferenciadas formas de experimentar os processos educativos e a formação política no âmbito universitário. Não há, nesse sentido, um movimento estudantil totalizante, mas sim formas plurais de convívio nas quais a vida discente se faz, se desfaz e se refaz incessantemente em relações duradouras ou momentâneas. Conforme Mesquita (2003, p. 120):

Analisar o movimento estudantil é antes de tudo, analisar um movimento plural, capaz de se expressar de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita a suas organizações estudantis formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que – transformadas diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – pode ser capaz de mobilizar os estudantes. Assim, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam.

Tentarei esmiuçar, nas linhas que se seguem, alguns dos contextos que preenchem e traduzem os movimento(s) estudantil(s) parceiros desta pesquisa, bem como alguns de seus ciclos, contextos e rasgos específicos. Apresento também, ao fim deste item, a concepção de movimento(s) estudantil(s) que perpassa toda a argumentação que se segue.

## 2.1 NO MEIO DO(S) CAMINHO(S): PEDRAS

Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que era sagrado é profano e os homens são obrigados a finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens. (MARX; ENGELS, 2005, p. 43).

Eu estou extremamente cansada, desgastada. Poxa! Acabamos de perder uma eleição, o que mais precisa acontecer [...] Eu nem sei o que pode acontecer, porque a gente perdeu a eleição para um cara horrível, o que de pior pode acontecer? [...] não faço ideia! (L1, estudante, 2018).

Segundo Castells (2018, p. 6), “sopram ventos malignos no planeta azul” e “nossas vidas titubeiam no turbilhão de múltiplas crises”; “[...] o mundo tal como o conhecíamos, ou pensávamos conhecer, está saindo dos eixos. [...] As antigas certezas desapareceram. Os velhos remédios não funcionam.” (BAUMAN, 2013, p. 121). De norte a sul do globo, a intolerância e o ódio são estimulados por uma polarização que abala e impossibilita alternativas emancipadoras. Os cidadãos têm pouco ou nenhum acesso aos espaços de decisão ocupados por uma pequena elite do poder. Neste quadro, “movimentos conservadores, machistas, racistas, xenofóbicos e de ultradireita ganham impulso em boa parte do ocidente, enquanto que no oriente o jihadismo atrai jovens de todas as regiões do mundo” (BRINGEL, PLEYERS, 2017, p. 17). Este universo de fragilidades e incertezas também marcam as coexistências intergeracionais. As juventudes de hoje são, assim, atormentadas diariamente pela tragédia moral e política que assolam os Estados-nações por meio de processos que sacrificam o futuro de seus jovens em favor do capitalismo financeiro neoliberal (GIROUX, 2015).

A situação brasileira não é tão diferente. Foi somente nas últimas décadas que se observou, por parte dos responsáveis pelas formulações de políticas públicas governamentais, relativa preocupação com as questões juvenis. Tais políticas, entretanto, se justificaram mais pela lógica adulta do que pelas reais necessidades e demandas das e dos jovens. Ou seja, se em determinados aspectos a geração pós-1988 pôde conviver com certa estabilidade, ampliação e diversificação dos canais de participação democrática, em outros, muitas e muitos jovens se viram inseridos em uma atmosfera hostil às suas causas, projetos, aspirações e reivindicações (ABRAMO, 2007; CARRANO, 2012; CORROCHANO, DOWBOR, JARDIM, 2018).

Tudo isso, é claro, fez com que os discursos dominantes – do público jovem como sujeitos sociais ativos, empoderados, protagonistas etc. – fossem ofuscados por práticas assistencialistas, adultocêntricas e estigmatizantes (GROPPO, 2016a). Segundo Lúcia Rabello de Castro (2008, p. 255),

[...] o Brasil não conseguiu implantar práticas sociais fundadas sobre direitos universais reais e não apenas *de jure* – a liberdade e a igualdade para todos. Se os direitos universais – à educação, por exemplo – não têm sido *de facto* implementados, principalmente para crianças e jovens pobres (ainda que as leis brasileiras preconizemos), a situação de fato parece *demasiadamente real* nos seus efeitos de subjetivação, ou seja, corre-se o risco de naturalizar-se o arbítrio humano, de habituar-se com as desigualdades e com o mal-estar que elas causam.

Vocês deves estar se perguntando: “qual é a razão de tanto pessimismo? Por que trazer, em um texto sobre educação e formação política no âmbito de movimentos juvenis, compreensões tão perturbadoras?” Explico: 2018 não foi um ano fácil. Nele, as razões e afetos, bem como as potências e esperanças que abasteceram as interações estudantis da universidade pesquisada, se descobriram atravessadas pelo turbilhão de acontecimentos que tomaram os quatro cantos do país – e do mundo. 2013 já havia se consolidado bem mais profundo do que imaginávamos. As mobilizações massivas que explodiram por todo o país prenunciaram algo complexo e de difícil compreensão. Várias e vários membros do mundo acadêmico, jornalistas, analistas, militantes, entre outros, se debruçaram, muitas vezes no calor do momento, na tentativa de interpretar esses eventos. As cartas estavam sobre a mesa. O cenário eleitoral e as várias manifestações contra o Campeonato Mundial de Futebol FIFA (Federação Internacional de Futebol Associação), de 2014, deram espaço para ações mais pontuais e fomentaram a polarização dos anos seguintes<sup>7</sup>. O segundo semestre de 2015 e o ano de 2016 ficaram marcados não só pelas mobilizações e ocupações estudantis em diversas cidades e regiões do país, mas também pela deposição de Dilma Rousseff em um golpe institucional. Em meio a tudo isso, as forças progressistas se depararam com o fortalecimento de movimentos conservadores, nacionalistas, racistas, misóginos,

---

7 Cabe ressaltar que a binarização de grupos diversos que tomou o cenário político a partir de 2013, se revelaram mais complexas do que as simplificações recorrentes. Entretanto, assim como em outros países, a polarização da opinião pública tem se fortalecido e ampliado suas esferas de alcance. Para mais detalhes ver Ortellado (2017), Ortellado, Solano e Moretto (2016), Ribeiro e Ortellado (2018).

homofóbicos, entre outros. A repressão e a truculência a serviço do Estado e governos locais também se tornaram uma constante em todo o período. Mesmo em projetos que se assumiam mais à esquerda do espectro político – como, por exemplo, no caso mineiro, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) de 2015-2018 – os braços repressivos operaram por meio de ações violentas. As políticas de contenção atacaram ativistas, militantes, movimentos sociais, estudantes, profissionais da educação, jornalistas e outros de forma descomunal. As resistências foram amplamente desqualificadas e sufocadas pelo arsenal militarizado e midiático. O gás, a pimenta, a tropa de choque, os cassetetes, as cavalarias se combinaram a perspectivas higienizantes e supostamente pacificadoras. Já 2017, apesar dos esforços de mobilizações, como o “Ocupa Brasília”, em 24 de maio, em oposição à contrarreforma trabalhista proposta pelo governo PMDBista (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), se configurou pela amplificação da violação de direitos, a criminalização de movimentos sociais e pelo visível refluxo dos protestos massivos<sup>8</sup>.

É no desenrolar das crises revolucionárias que os seres humanos recorrem aos nomes e figurinos do passado para representar, “com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial” (MARX, 2011, p. 26). No contexto brasileiro atual, a farsa se tornou tragédia e “o ódio à democracia” passou a flertar com “o ódio como política”<sup>9</sup>. Como em outros lugares, pode-se afirmar, com base em Agamben (2017), que a exceção se estabeleceu como paradigma dominante da política nacional. Segundo o filósofo italiano,

---

8 Para mais detalhes desses ciclos e ondas ver, a título de referência, Bringel e Pleyers (2015), Jinkings, Doria e Cleto (2016), Braga (2017), Bringel (2017), Costa e Groppo (2018), Gallego (2018), Safatle (2018), Benavides e Pleyers (2019), Groppo, Rossato e Costa (2019).

9 Além de Marx (2011, p. 25), para quem “todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados [...] duas vezes” – uma vez como tragédia e outra como farsa –, tomei a liberdade de tomar de empréstimo o título de duas obras: “O ódio à democracia”, de Jacques Rancière (2014), e “O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil”, organizada por Esther Solano Galego (2018). Para o primeiro, de forma resumida, vivemos em Estados oligárquicos limitados pelo reconhecimento maior ou menor da soberania popular e das liberdades individuais. O ódio à democracia nasce da compulsão dos governantes, por meio da apropriação das coisas públicas, de se livrarem tanto do povo quanto dos excessos democráticos. Já Solano argumenta que o ódio como política tem se manifestado nos últimos anos por meio da reorganização e fortalecimento político do viés neoconservador, autoritário e antidemocrático.

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos. (ibid., p. 13).

No olho do furacão, a universidade sul-mineira, embora afastada dos centros urbanos de grande efervescência política, também viu emergir em seus espaços processos que dialogam com as contradições mencionadas acima. Por exemplo, no dia 11 de outubro de 2018, um dos banheiros femininos do *campus* central amanheceu pichado com frases racistas<sup>10</sup>. O momento era de acirramento da disputa eleitoral e o discurso de ódio, além de sublinhar o nome e o número da cabeça de chapa do PSL/PRTB (Partido Social Liberal/Partido Renovador Trabalhista Brasileiro), proferia com todas as letras: “lugar de preto é senzala”. A candidatura da (extrema) direita<sup>11</sup> havia fechado o 1º turno, em 7 de outubro, com 46,03% dos votos válidos. Ao passo que o segundo colocado, parte de uma chapa de caráter progressista formada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), por meio de uma campanha espinhosa, mas, ainda assim, fortalecida pelo envolvimento popular e de vários movimentos sociais, logrou 29,28% dos votos válidos<sup>12</sup>. Cabe ressaltar que declarações cotidianas do primeiro colocado e de seus apoiadores diretos auxiliaram na disseminação, tanto no meio virtual quanto social, de práticas desse tipo. Sua campanha, por exemplo, se realizou por repetidas investidas contra políticas públicas e ações afirmativas, como as cotas raciais de acesso ao ensino superior (Lei nº 12.711 de agosto de 2012),

---

10 Tudo indica que tal ação não foi pontual e sim articulada. Durante vários dias pós 1º turno, denúncias de ações semelhantes em outras Instituições de Ensino Superior (IES) ganharam espaço nas mídias e redes sociais – inclusive, estudantes participantes desta pesquisa comentaram sobre relatos em grupos do Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter e Telegram com publicações de ocorrências similares em várias instituições públicas e privadas do país. Para mais detalhes, ver Cruz (2018).

11 De acordo com Belligni (1998, p. 458), o extremismo de direita emana daquelas classes e categorias sujeitas a algum tipo de perda de seus status, condições e influências políticas antes consolidados. Para o autor, “o comportamento extremista destes grupos se concretiza historicamente no surgir de movimentos e partidos portadores de uma práxis eversiva e violenta, que rejeitam os vínculos formais da transformação do conflito em controvérsia, próprios da tradição parlamentar”.

12 Fonte dos dados de apuração: TSE – Tribunal Superior Eleitoral (BRASIL, 2018a).

que, segundo o candidato, são um mero “coitadismo” que devem ser totalmente e/ou parcialmente extintas (NUNES, 2018).

Os dados públicos disponibilizados pela universidade pesquisada revelam que, nos últimos anos, as políticas de acesso ao ensino superior, como o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), possibilitaram um aumento percentual bastante significativo da representatividade de estudantes ingressantes de escolas públicas, autodeclarados pretos e pardos e de baixa renda. Andar pelos seus espaços, principalmente nos prédios dos cursos mais tradicionais, revela um pouco dessa nova realidade institucional. Em determinados locais, várias fotografias de formandas e formandos estão expostas. Nelas é possível observar uma linha temporal em que a diversidade, por exemplo, a étnico-racial, vai diminuindo e/ou é completamente dissipada no regressar dos anos. L1, discente militante negra, em entrevista realizada no segundo semestre de 2018, comenta:

[a instituição sul-mineira] foi uma universidade que foi tão pioneira nas cotas em 2013 [...] tem coisas que ‘tão começando agora, mas eu ‘tô’ muito otimista [...] [a universidade X] ‘tá’ começando e ‘tá’ fazendo coisas muito legais. ‘Tá’ acontecendo coisas aos pequenos passos. Mas sou muito positiva que, institucionalmente, vai pra frente, que a gente tenha cada vez mais os alunos negros, as mulheres, os deficientes, pessoas LGBT’s... Pessoas que tenham N outras questões que as colocuem em situação de vulnerabilidade. (L1, discente, 2018)

O artigo oitavo da Lei nº 12.711/2012 previa um período máximo de 4 anos para sua implementação, ou seja, cada instituição deveria reservar, a cada ano, no mínimo 25% das vagas previstas (BRASIL, 2012). Diferente de outras universidades, a instituição aqui referida aprovou, em 2013, a Lei em sua integridade. Assim, 50% do total de vagas passaram a ser preenchidas por estudantes de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Para alguns setores da universidade e, principalmente, no meio de certas organizações juvenis, essa conquista “pioneira” foi influenciada pelas ações e mobilizações estudantis. Uma estudante de pedagogia, que vivenciou essas experiências por meio de sua participação na gestão do Diretório Central Estudantil (DCE) à época, reflete:

O DCE [...] é que conseguiu essa mobilização de aprovar os 50% de cotas de uma vez só, pra pressionar também pelo PNAES, pelo



Plano Nacional de Assistência Estudantil, para que a gente conseguisse mais recursos e pressionasse mais: “Olha MEC [Ministério da Educação], a gente conseguiu os 50% de cotas aqui. Então a gente precisa de um apoio aqui na assistência estudantil”. (M, discente, 2018).

Por outro lado, mesmo com todos os avanços, ainda é preciso maior investimentos em tais políticas e ações: “[...] a gente tem cotas desde 2013, mas a gente consegue contar nos dedos quantos negros temos dentro da universidade, a gente só não consegue contar nos dedos quantos negros estão limpando nosso chão” (L, discente, 2018). A própria instituição, em publicações disponibilizadas à comunidade, reconhece suas limitações e a necessidade permanente de ampliar sua democratização:

Quanto àqueles dados da nossa Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis [...], eles revelam que há, [na universidade X], um conjunto significativo de estudantes com necessidade de assistência estudantil, pois esse conjunto, em termos percentuais, está acima da média nacional de discentes das classes sociais C, D e E [...] assistidos [...]. (Dados públicos institucionais coletados, 2015).

A expansão de cursos, seja na graduação ou na pós-graduação, não significou dar conta da enorme dívida social que se perpetua e que exige cada vez mais o debate dentro e fora da universidade, sobre os caminhos e as estratégias para se construir, de fato, um espaço democrático, em que as oportunidades de desenvolvimento emocional, material e intelectual sejam dadas a todos. Celebrar a existência de uma instituição como a [universidade X] deve representar também aceitar o desafio social que se coloca. (Dados públicos institucionais coletados, 2015).

Esses dados revelam que a entrada e possibilidade de permanência de outros sujeitos trouxeram consigo novas demandas e repertórios de luta para o *campus* mineiro. Se antes, conforme diversos relatos, as organizações e coletivos eram percebidos como entidades “aparelhadas pela instituição” e/ou voltados apenas para o lazer e sociabilidade<sup>13</sup>, agora, com a ampliação do número de vagas e a presença crescente de estudantes de diferentes camadas da sociedade, outras formas de

---

13 O conceito de sociabilidade é utilizado aqui com base na perspectiva simmeliana. Ou seja, como uma “*forma lúdica de sociação*” (SIMMEL, 2006, p. 65) em que “cada indivíduo deve *garantir* ao outro aquele máximo de valores sociáveis (alegria, liberação, vivacidade) compatível com o máximo de valores *recebidos* por esse indivíduo” (ibid., p. 69).

interação, organização, mobilização e ação coletiva passaram a ser experimentadas dentro e fora da universidade.

Ao passo que a sociabilidade e o lazer aparecem nos discursos cotidianos e, inclusive, em investigações acadêmicas<sup>14</sup>, a questão do “aparelhamento institucional” sobreveio em uma roda de conversa, realizada no segundo semestre de 2017, por um professor que atua na instituição desde 2006. A atividade contou com discentes de várias áreas e a maioria das/dos presentes eram ou já haviam feito parte de alguma organização, coletivo ou movimento juvenil. De acordo com o docente do curso de Nutrição, as entidades e organizações representativas (Diretório Central, Centros Acadêmicos etc.) só conseguiram se estabelecer, na qualidade de força política relativamente autônoma, após as mobilizações estudantis de 2006 e 2009<sup>15</sup>. Consequência de demandas locais, como a criação do Restaurante Universitário (R.U.), tais ações, conforme o relato, serviram não só para efetivar os espaços de participação estudantil perante órgãos e dirigentes universitários, mas também ampliaram o interesse e se tornaram ferramentas significativas de recrutamento de novas pessoas que, até então, não percebiam ou, simplesmente, não tinham conhecimento sobre as ações políticas das e dos jovens discentes no *campus*. Seguindo com Jasper (2016, p. 118):

A maioria dos movimentos desenvolve-se inicialmente a partir dos esforços de um pequeno número de indivíduos, muitas vezes participantes de movimentos sociais correlatos, em reação a interesses e oportunidades culturais que surgiam. Convencem outros a se juntarem a eles, seja persuadindo os líderes de grupos existentes ou difundindo sua visão por meio de suas próprias redes sociais. Tentam combinar suas ideias, imagens e concepções morais em confrontos marcantes, ou tirando vantagens de confrontos provocados por outros [...] O recrutamento costuma ser um longo percurso por meio de pequenos passos, não uma conversão súbita – e os mesmos mecanismos que mobilizam inicialmente as pessoas também as mantêm envolvidas.

É interessante informar que os acontecimentos de 2006 e 2009 não foram casos isolados e/ou circunscritos à instituição aqui tratada. Após a apatia e

---

14 Optei por não citar as investigações com o intuito de resguardar a confidencialidade e sigilo da pesquisa. Ainda assim, elas estão armazenadas e podem facilmente ser acessadas conforme necessidade de revisão e ampliação do assunto aqui tratado.

15 Tais mobilizações resultaram em ações coletivas breves: “trancaço” e troca dos cadeados das principais vias de acesso da instituição em 2006; acampamento ou “mini” ocupação em 2009.

desmobilização que marcaram a década de 1990, as lutas estudantis ressurgiram, nos primeiros anos do século XXI, com uma “nova cara visível” (BRINGEL, 2012, p. 38). Conforme Mesquita (2003, p. 146):

As experiências variadas de expressões estudantis vão crescendo e amadurecendo em meio a uma diversidade de articulações. O movimento estudantil ao tentar se expressar por outras vias que não somente a tradicional, passa por um processo de ampliação de sua identidade. A fragmentação e dispersão acentuadas, característica dos anos 90, se expressam na identidade do movimento estudantil e suas ações se pulverizam. Sem perceber, os militantes criam novas relações e, porque não dizer, criam novos movimentos estudantis. A ideia de um movimento único continua enquanto organização, mas as frentes se ampliam enquanto possibilidade de atuação. A emergência destas práticas se expressa através de características tanto estruturais quanto simbólicas.

Assim, ao longo de 2007 e 2008 pudemos observar, por exemplo, diversos protestos e ocupações de reitorias em universidades públicas de todo o país. Nesse período, emergiram nas lutas estudantis tendências que não só divergiam de práticas clássicas ou tradicionais, mas também que se aproximavam das formas de organização e atuação de outros movimentos sociais locais e transnacionais (BRINGEL, 2012). A despolitização da sociedade civil institucionalizada e os desafios da globalização forjada pelo viés neoliberal fizeram com que as pessoas e movimentos sociais reinventassem as formas de “se tornarem atores de suas vidas e de seu mundo” (PLEYERS, 2018, p. 46). Os caminhos da “razão” e da “subjetividade”, assim como em outros movimentos e mobilizações contemporâneas, transformaram a “gramática de ação” das e dos estudantes brasileiros<sup>16</sup>.

Os movimentos sociais e suas práticas cotidianas levam “ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro” (GOHN, 2012, p. 23). Seguimento de processos socializantes distintos (família, escola, trabalho, religião etc.), correlacionados a diferentes percursos de vida (sociais, políticos, profissionais e outros), o engajamento militante

---

16 Conforme Preyers (2018, p. 46), é pelos “caminhos da razão” que os cidadãos formam uma “sociedade civil capaz de questionar a ideologia neoliberal por meio de análises científicas e técnicas, e uma cidadania ativa que se mobiliza contra o neoliberalismo para formar sociedades mais democráticas”. Já os atores do “caminho da subjetividade defendem a autonomia de sua experiência vivida, sua subjetividade e sua criatividade, seja no nível de uma comunidade, seja no nível individual”. Essas vias (ou “gramáticas da ação”), segundo o autor, são parte relevante de diversos movimentos sociais contemporâneos.

emerge como um processo: “não se nasce militante, torna-se um” (BRENNER, 2018, p. 240). Nessa perspectiva, pode-se considerar que as diferentes formas de associação, mobilização e ações coletivas próprias desses movimentos, incluindo os estudantis, possuem um forte caráter educativo tanto interno quanto externo ao seu campo de atuação (GOHN, 2018, 2012).

Influenciados pelas dinâmicas cíclicas dos demais movimentos sociais, esses processos também aparecem na universidade sul-mineira. Há, assim, o desenvolvimento de práticas e experiências formativas que intensificam e/ou modificam as formas de interação das e dos estudantes diretamente engajados. E não só isso. Muitas e muitos discentes independentes e/ou desengajados, ao se perceberem rodeados por atividades constituídas por organizações, coletivos e entidades mais ativas, podem ser afetados de forma subjetiva e objetiva por tais eventos. A fala de uma estudante, que se tornou militante bastante ativa após sua entrada na instituição, deixa claro essa relação:

Eu sempre fui muito sacudida. Desde nova eu gosto de representar, de estar no meio de apresentações, desde apresentações de sala... e enfim... os meus pais são filiados ao PT. Mas eles nunca tiveram grande atuação. Minha mãe até teve uma atuação grande um tempo, no sindicato dos professores do Estado de São Paulo, mas assim... muito pouco... mas já me inspirava bastante. E quando cheguei na universidade, em 2013, a universidade passou por um processo de ocupação. Então, esse foi o meu primeiro contato. Eu fiquei encantada com as questões da ocupação. A gente teve ganhos, principalmente na assistência estudantil. Foi uma luta próxima ao DCE. Na época, eu também entrei para o [coletivo] porque eu via essa responsabilidade da militância. Foi aí que deslanchou. A ocupação foi o carro-chefe. Foi o que me despertou para procurar me organizar. (M, discente, 2018).

Outro discente, ingressante no curso de Licenciatura em História em 2013, traz experiências que dialogam com as da estudante supracitada:

Eu nunca fiz parte de nenhum movimento institucionalizado, de nenhum coletivo, de nenhum partido. Mas já faz algum tempo que tenho tentado me engajar politicamente... Enfim, toda essa trajetória [de participação, ainda que de forma independente, em mobilizações diversas] tem me despertado uma... uma obrigação de que eu preciso atuar politicamente. Isso apareceu de forma intensa a partir de 2015. Foi quando percebi que queria participar desses espaços. Quando começaram os debates, na universidade e fora dela, sobre o governo e sobre o golpe que, em 2016, derrubou a presidenta [Dilma]. Quando isso tudo aconteceu... isso despertou um interesse

não apenas em mim, mas em várias pessoas e amigos [...]. Minha vontade de atuar politicamente começa a surgir aí também: “pô, o que está acontecendo? Eu preciso entender isso”. Eu precisava estar preparado. Eu queria me formar a partir desses espaços. (G, discente, 2017).

Para além, percebe-se que a vivência estudantil se desdobra não só em atuações abertamente políticas e/ou progressistas. Assim, é perceptível a presença de organizações e coletivos voltados para campos distintos como cultura, religião, lazer etc. De fases menos energéticas, a expansão física, social e cultural da instituição conduziram a outras formas de organização juvenil que, até então, eram inexistentes ou pouco expressivas em seu meio (GROPPO, 2016c). Continuando com Groppo (2016b, p. 43-44):

Como possibilidade relativamente aberta de vivência social e como “símbolo”, a juventude moderna deve ser pensada como uma pluralidade de grupos juvenis. Pluralidade constituída nas diferentes heranças, experiências, limites e projetos vindos da condição de classe, gênero, etnia, nacionalidade, “desenvolvimento” econômico, condição urbano-rural, religiosidade, vivência sociocultural etc.

Retomando um pouco o que já foi apresentado, não é nenhum exagero apontar que meu envolvimento com a universidade, não só pelos caminhos e descaminhos da pesquisa, mas também em outras temporalidades e condições, viabilizou um tipo de observação multitemporal e cíclica dos movimentos estudantis internos ou externos à instituição.

O conceito multitemporal foi indicado pela pesquisadora e historiadora Marta Gouveia de Oliveira Rovai, em uma apresentação sobre a presente pesquisa. Para Foucault (2005, p. 13), o “acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais” permite “a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais”. Contudo, “cada etapa histórica se distingue por uma maneira particular de experienciar o tempo” (CONCHEIRO, 2018, p. 15). Se “a revolução é futurocêntrica, já que pensa mais no futuro do que qualquer outro elemento”, a revolta “aparece [...] para colocar em parênteses a evolução da história”, onde “futuro e o passado não existem. Tampouco o presente”. Na ação rebelde, individual e coletiva, “o tempo deixa de transcorrer” e “nada mais importa” (ibid., p. 77). Na companhia das/dos discentes da universidade, experimentei na pele, no corpo e na alma essas temporalidades multifacetadas. Em algumas

mobilizações e ações coletivas, o tempo, simplesmente, parou. No ato Ocupa Brasília, de 24 de maio de 2017, por exemplo, e que será melhor detalhado abaixo, o que importava já não era a conjuntura maior ou as consequências de nossas intervenções. A deposição do governo interino de Michel Temer, as contrarreformas trabalhista e da previdência já não eram a potência política que sustentavam o ato em si. Eram nossas vidas que estavam em jogo. Nada poderia ser mais importante do que os laços afetivos gerados naquela periodicidade estática. Como que num instinto mútuo de sobrevivência, o tempo-espaço ou o espaço-tempo se tornaram, tal qual na máxima de Einstein, relativos à nossa condição. O tempo de colisão de uma pedra, em conformidade com a relatividade, não é o mesmo para todas as pessoas que a observam (EINSTEIN; INFELD, 2008). Tenho comigo que quem estava nos acompanhando de outras posições e lugares, mesmo com toda empatia e sofrimento, viveu aqueles momentos de forma totalmente diferenciada das pessoas inseridas naquelas máquinas estatais de moer corpos “rebeldes”. Para nós, restaram, assim, duas únicas escolhas: ou as balas (munições letais foram utilizadas), as borrachadas, os cassetetes, as bombas, os gases, as cavalarias, os helicópteros, os camburões etc.; ou o afeto coletivo que transcendeu a individualidade e alienação moderna em nome de uma comunhão em que cada movimento esteve correlacionado com suas imediatas consequências: conservar-se mutuamente. Escolhemos, prontamente e sem qualquer tipo de arrependimento, a segunda.

Esse tipo de enfoque, segundo Bringel (2012, p. 36), oportuniza não só um tipo de “abordagem histórica [...] das lutas dos estudantes, evitando mistificações de determinados períodos históricos”, como também ampara, ainda que sejam necessárias outras ferramentas analíticas complementares, um exame dos arranjos formados pelo diálogo entre as “velhas” e novas formas de contestação, “algo fundamental para interpretar os períodos de ressurgimento do movimento estudantil depois de certo letargo” (ibid.).

Isto posto, convido vocês a caminharem comigo pelas veredas – ou ciclos – que demarcaram a presente pesquisa. De acordo com Wacquant (2002, p. 11), o agente social é “um ser que ‘sofre’ [...] e que participa do universo que o faz e que, em contrapartida, ele contribuiu para fazer, com todas fibras de seu corpo e de seu coração”. Para compreender e recuperar “essa dimensão carnal da existência” (ibid.), “impõem-se que o sociólogo submeta-se ao fogo da ação *in situ*, que ele

coloque [...] seu próprio organismo, sua sensibilidade e sua inteligência encarnadas no cerne do feixe das forças materiais e simbólicas que ele busca dissecar” (ibid., p. 12). Considero que esta perspectiva de “imersão iniciática” ou de “*conversão moral e sensual* ao cosmos considerado como técnica de observação e de análise” (ibid., p. 11-12), tem muito a dizer sobre a condução da pesquisa e sobre as inter-relações educativas não formais e de formação política próprias das/dos estudantes que tornaram a pretensa análise possível. Passemos, então, a uma breve tentativa de descrição de alguns processos materiais e afetivos que permitiram, citando Brandão (2007, p. 12), o “estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem [e] realizam”.

## 2.2 EM BUSCA DE CAMINHOS MENOS “DESUMANOS”: UMA FORMA DE INTERAÇÃO TRANSFORMADORA E NECESSÁRIA

Antes de qualquer investida descritiva que se considere merecedora de alguma credibilidade tanto para o campo científico quanto para as pessoas que, direta ou indiretamente, são o princípio vital do que se segue, é preciso lidar com certas ponderações. Até agora, cogito que não tenha ficado claro o que exatamente pretendo anunciar como movimento(s) estudantil(s) do *campus* sede de uma universidade pública sul-mineira. Essa questão não é tão simples e sua complexidade se delineou já nos primeiros contatos com a instituição supracitada.

Peço licença e retomo a memória. O contato original com a instituição aqui estudada se deu no primeiro semestre de 2011. Até então, minha noção sobre o mundo universitário e seus quadros discentes eram elaboradas à sombra de representações cotidianas do que Bringel (2012, p. 34) classifica como momentos históricos “privilegiados” – ou “fases visíveis [...] de alta agitação política e social” (ibid., 33) – dos movimentos estudantis. Não quero aqui menosprezar a grande importância sociocultural das e dos estudantes universitários e secundaristas, seja no âmbito internacional, nacional ou regional. Pelo contrário, sempre reagi maravilhado, quase que de forma mística, pelas gerações juvenis que tomaram o mundo desde os anos 1960<sup>17</sup>. Contudo, e subjetivamente à parte, é indispensável

---

17 Para Melucci (1997), a participação das e dos jovens em movimentos sociais diversos oferecem códigos simbólicos subversivos à lógica dominante. Tais ações possibilitam, ainda que em condições adversas, a comunicação de outras formas culturais e estilos de vida para o restante da sociedade.

alcançar mergulhos mais profundos que envolvam, tomando de empréstimo expressões de Ingold (2017), se “corresponder”, “estudar” e “aprender” com as pessoas. Ou melhor, com aquelas e aqueles que experimentam e, ao mesmo tempo, transformam a realidade de uma universidade sul-mineira num devir constante.

É certo que esses primeiros envolvimento não projetavam qualquer tipo de conhecimento sobre os processos educativos e a formação política das e dos jovens organizados em entidades, grupos e coletivos dos mais diversos. O lampejo sobre a temática chegaria ou pouco mais tarde. Todavia, é indispensável enfatizar: diferentes tipos de manipulação estratégicas da imagem são acionadas por grupos que atuam em estabelecimentos sociais relativamente fechados (GOFFMAN, 2013). Na universidade pública parceira, tais representações não são atípicas e os grupos juvenis projetam situações com a finalidade de manter e/ou moldar impressões sobre suas linhas de ação informais ou formais. Vejamos dois exemplos que dialogam com as descrições referidas:

[...] meu processo de militância é muito marcado pela [L] e pelo [P]. Quando eu entro na universidade, em 2012, você tem a figura do [P] como figura central... é meio que uma caricatura... um arquétipo que se mantém até hoje. A gente tem que ter maturidade para admitir que, com todos os seus problemas, foi alguém que ajudou a implantar uma nova dinâmica para movimento estudantil da [universidade]. Não uma forma tão radicalizada. Mas mais centrada. Focada em lutas mais específicas. Por outro lado, foi também um jeito... uma imposição não muito coletiva. Uma dinâmica da qual ele era formado... da qual ele milita. A [L] eu penso nela como uma referência de feminismo. Mas é muito mais que isso. Ela... é mais além... é algo para além do feminismo [...]. A referência do [P] se transformou em uma caricatura para quem entrou aqui até 2013. (I, discente, 2018).

O DCE da [universidade X] é muito diferente dos outros. Ele é onipresente e onisciente. Ele é responsável por todas as documentações dos estudantes, por nomear as pessoas para os conselhos e para os colegiados. Ele é responsável de organizar, muitas vezes, as eleições dos centros acadêmicos. Então o DCE da [universidade X] tem toda a política estudantil envolta dele. (M, discente, 2018).

As falas e memórias de I e M são importantes no sentido de orientar outros olhares. Mais uma vez: os movimentos sociais, dentre eles os juvenis e estudantis, manifestam elementos de caráter educativo que são capazes de alterar “a visão de mundo e a cultura política” das e dos envolvidos direta ou indiretamente com suas



atividades (GOHN, 2012, p. 7). Comigo não foi diferente. Somaram-se à convivência diária representações e (pré)noções que buscavam ordenar um pouco todas aquelas novidades. O fazer sociológico não consegue se afastar totalmente dessas condições inter-relativas, objetivas e subjetivas. De acordo com Ramos (2018, p. 33-34):

[...] nos domínios da realidade histórico-social, os sujeitos pensantes e os objetos se interpenetram ou são faces dos mesmos fenômenos. Isso não significa que a objetividade seja impossível nesses domínios. Significa, ao contrário, que a objetividade é definida em termos de perspectiva e que, portanto, dadas várias explicações dos mesmos fatos, as mais objetivas são aquelas que atingem maior número de aspectos; é aquela que torna perceptível a infraestrutura e a natureza residual, tributária ou ideológica dos outros; é aquela que traduz a vectorialidade ou direção tônica, ou dominante, dos eventos.

A objetividade é, portanto, algo que não é conquistado de uma vez no domínio da realidade histórico-social, e é sempre alcançada dentro de limites. (RAMOS, 2018, p. 33-34).

Assim, entre 2011 e 2013, as chapas que integraram o Diretório Central se esforçaram para estabelecer um movimento estudantil unificado por meio de um trabalho de base intenso. Ao lado da tentativa de estruturação e/ou reorganização de entidades formais (Centros Acadêmicos, por exemplo) eclodiram espaços de formação que, até então, eram bastante limitados ou inexistentes na instituição (assembleias, oficinas, reuniões de estudo etc.). Isso, é claro, não emergiu de forma espontânea. Conforme já destacado, as coordenadorias gerais foram preenchidas por pessoas formadas em bases e tendências partidárias que norteavam, ainda que indiretamente, suas ações. Passou a haver também um envolvimento maior com processos externos. A participação em espaços estaduais e nacionais, como o CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes) e o CONUEE (Congresso da União Estadual dos Estudantes), se ampliou e a instituição se tornou conhecida nesses meios.

O DCE da [universidade X] foi um DCE muito disputado anos atrás, então a gente entrou no radar a partir do momento que as direções nacionais desceram para cá para disputar. A [universidade X] é um alvo das organizações estudantis dentro da UNE [União Nacional dos Estudantes]. As direções conhecem. A galera, a massa não conhece, mas tão dentro do processo. (L1, discente, 2018).

A gente tem envolvimento e interação com todos os movimentos de organização estudantil do Brasil [...] a gente tem um contato muito forte com a União Nacional dos Estudantes. Que é composta por inúmeras forças, inúmeros partidos, inúmeras organizações, então esse contato é muito real. Por exemplo, o Congresso da UNE – o CONUNE – que acontece de dois em dois anos. Ele cria um leque que você tem que conversar com outras organizações mediante ao que você vem fazendo. As pessoas passaram a conhecer o DCE da [universidade X] por alguma ação que a gente fez. As pessoas conhecem a gente quanto nome mesmo. A gente conhece as direções dos movimentos. Então não é isolado. Não existe só a nossa organização. A gente precisa “tá” sempre debatendo em consonância com as outras organizações também. Então o contato é muito forte. E, principalmente, pelo motivo de eu ser uma militante que tem caráter partidário muito forte. Eu me organizo dentro [de um partido]. Conversar com outras forças, com outras organizações, com outros DCE’s é algo rotineiro, do dia a dia. (M, discente, 2018).

Mesmo distante dos grandes centros universitários e urbanos, a universidade e seus quadros discentes cruzaram 2013 por meio de um processo de retroalimentação com os acontecimentos que tomaram o país em diferentes frentes. As “jornadas de junho” foram abraçadas pela população local e as/os estudantes, em ação conjunta com outros movimentos sociais, captaram papel bastante relevante no pequeno município. Duas reportagens destacaram<sup>18</sup>:

A onda de protesto, iniciada nas capitais, chegou ao interior. Quase 6 mil pessoas confirmaram presença na manifestação pública. “[...] Vamos às ruas com a proposta de uma manifestação [...] para reivindicar nossos direitos e dizer basta a todas as questões sociais que aqui temos”, diz a página do movimento. [...] O movimento estudantil integra o [protesto] e [...] está prevista uma assembleia dos alunos em frente ao prédio V do campus central da [universidade X].

Os manifestantes pararam o centro [da cidade X] [...] em protesto que vem ocorrendo em várias cidades do país. Quase 10 mil pessoas participaram do protesto, segundo o comando da Polícia Militar [...] Manifestantes saíram de frente do campus central da [universidade X] e seguiram pela avenida [...] em protesto passando em frente ao Fórum, a Câmara Municipal e a Prefeitura. [...] Na sequência, os manifestantes seguiram de volta para a [universidade X].

Inspirados em experiências anteriores e no ciclo das lutas estudantis de 2007 e 2008, a gestão do DCE também liderou, em julho de 2013, a ocupação do prédio

---

18 Como em outros lugares, optei por não referenciar as reportagens conforme as normas com o intuito de resguardar o sigilo e confidencialidade da pesquisa.

da reitoria no *campus* sede. Com duração de seis dias e com o apoio de estudantes de vários cursos – mais de 100 estudantes, segundo as/os organizadores –, as reivindicações miraram nas limitações dos programas de assistência estudantil da instituição. Em atuação inédita, pois o prédio é considerado como o “coração” da universidade, as/os estudantes organizados conseguiram travar todas as atividades administrativas do *campus* e embaralharam os serviços dos demais. Tal ação teve grande repercussão interna e externa à universidade, que só foi desocupada após determinação judicial de reintegração de posse a pedido da reitoria. Muitas e muitos consideram o ato como um marco: “o fim de um ciclo e o início de uma nova era para o movimento estudantil da [universidade X]”, conforme relatou uma estudante que compôs a intervenção. Para ela, foi “a partir desse momento que o movimento estudantil se fortaleceu e se tornou conhecido; [...] se expandiu e se diversificou em outras frentes”.

Na verdade, acho que antes dessa ocupação o DCE praticamente não existia na universidade. Essa é um pouco da avaliação que trago comigo. Era um DCE de festas. Era um DCE muito, tipo assim, fazia alguma coisa ou outra, mas era bem isso. Aí, quando a gente começou a trabalhar para o DCE, a gente foi para esse “bum” da ocupação. Mas o que possibilitou fazer isso também foi a conjuntura, pois cortaram toda a assistência estudantil e, na época, estava todo mundo “cagado”, nenhum jeito de ir embora. Então o pessoal se mobilizou, pois era uma pauta muito forte, eu acho. (L2, estudante, 2017).

Em julho de 2014, outra ocupação no *campus* central. Dessa vez, o local escolhido pelo Diretório Central foi o prédio R – ou da enfermagem, como é conhecido internamente. Segundo alguns relatos, uma escolha “meio que unilateral” e “sem muito diálogo” com as e os discentes que utilizavam diariamente o bloco. O cerne das reivindicações partiu, novamente, das insuficiências dos programas de assistência estudantil. Porém, agora, os alvos não se voltaram apenas para processos internos, mas também externos: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) coordenado pelo Ministério da Educação. O movimento contou com apoio de entidades estudantis estaduais e nacionais, porém não obteve, conforme narrativas posteriores, “boa aceitação” por parte de um bom número de discentes e docentes – principalmente daquelas e daqueles que faziam o uso do prédio cotidianamente. Denominado estrategicamente de “ocupa(R)”, o movimento

durou oito dias e teve fim decretado por meio de outro pedido de reintegração de posse. Conforme matérias da época:

Os universitários ocuparam o prédio “R” da [universidade X] [...] em um protesto contra o valor destinado pelo Ministério da Educação (MEC) ao auxílio estudantil, considerado insuficiente. O movimento é liderado pelo [...] DCE (Diretório Central dos Estudantes). [...] O objetivo, segundo o [Diretório], é levar as demandas às esferas federais. “Estamos em luta, buscando uma solução para esse grave problema. Ocupamos a Universidade, para valer nosso direito de permanecer estudando na cidade[...].

O movimento denominado “ocupa(R)”, liderado pelos membros do DCE, se manteve por 8 dias no prédio da Enfermagem, não conseguindo diálogo com o reitor. Hoje pela manhã [a reitoria] acionou a Polícia Federal pedindo a reintegração de posse da Universidade. Com isso, os membros do DCE receberam uma intimação pedindo a desocupação imediata, conseguindo prolongar o prazo até as 16 horas do dia de hoje. [...] O auxílio estudantil negado [...] está fazendo com que vários estudantes tenham que interromper seus estudos e voltem para suas casas. Estima-se que cerca de 50 abandonem seus estudos por este motivo.

Meses antes dos fatos acima, em abril de 2014, cerca de 100 estudantes, coordenados pelo Diretório Central, fizeram um ato contra o aumento do valor das refeições no Restaurante Universitário (RU) do *campus* central. Logo pela manhã, em meio às comemorações de 100 anos da instituição, latas, tijolos e cimento tomaram a via de acesso principal e um muro foi levantado no local bloqueando a passagem. Várias frases de ordem acabaram pichadas na edificação feita coletivamente pelas e pelos discentes organizados: “a fome não atrapalha a nossa luta”, “não nos calaremos”, “o RU mais caro do Brasil”, foram alguns destaques. A reverberação da ação transpassou os muros da universidade e despertou o interesse dos meios de comunicação do sul do estado. Conforme editorial da região:

Alunos da [universidade X] realizaram ao longo desta terça-feira, 1º de abril, protestos contra o aumento do valor da refeição no Restaurante Universitário (RU). Os estudantes alegam que o preço está entre os mais altos praticados em instituições de ensino federal do país.

Na parte da manhã cerca de 100 alunos, em protesto, construíram um muro numa das avenidas dentro da [universidade X], próximo ao prédio V. Segundo eles, a estrutura simboliza a divisão entre a reitoria e os estudantes.

De acordo com o DCE (Diretório Central dos Estudantes), que lidera o movimento, a questão está no valor aplicado mensalmente pela

PRACE (Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis) para subsidiar a alimentação.

Os ciclos expostos também se conectam com o processo de expansão e crescimento da universidade. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) alterou completamente, conforme já anunciado, o cenário institucional. Programas de acesso e permanência, ainda que insuficientes, permitiram que outras experiências e vivências adentrassem e transformassem as relações pessoais e coletivas. O pequeno *campus*, cravado no centro de uma pequena cidade sul-mineira, testemunhou não só o alargamento de seus espaços físicos, mas também a multiplicação de seus quadros funcionais e estudantis. Outras demandas e temáticas eclodiram em diferentes formas de interação: “eu tenho certeza que o Reuni [Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais] e as cotas trouxeram novas demandas e novos repertórios de luta para a [universidade X]”, confirmou L, discente de geografia, em entrevista de 2018. Outra estudante, do curso de ciências sociais, comentou ao rememorar tais alternâncias:

[A partir daí, surgem] dois jeitos de fazer política que são muito dispares, são muito diferentes. [Havia] uma luta muito mais ortodoxa e vem, em seguida, uma luta mais centrada nas questões interseccionais de identidade. Que eu acho que casou muito bem com o período que a universidade estava vivendo, de receber muitos alunos [...]. Então, acho que tudo vai confluindo junto com a conjuntura [...]. A gente tinha uma relação com os estudantes muito mais fortalecida por conta dessas questões de identidade. Então, nós [fomos] um DCE que ao longo do tempo de gestão a gente foi muito procurado sempre batendo nessas questões de identidade, de violência contra meninas, de abusos de professor. Então, a gente foi um DCE que olhou muito pra esse momento que essas identidades estavam gritando dentro da universidade [...]. Foi o foco... As questões identitárias... eram o foco desde 2015? Não. Antes. Talvez desde 2013 tenha sido o foco. (L, discente, 2018).

Pude acompanhar esses e outros processos por meio de uma relação de proximidades e distanciamentos constantes. É inegável: as ações coletivas estudantis têm uma “mística<sup>19</sup>” provocadora. Como qualquer movimento social, suas

---

19 A expressão “mística” surgiu na entrevista de uma discente da instituição. Inspirada pela sua formação política e militante em organizações e movimentos de grande abrangência, para ela, a participação em movimentos sociais “é uma coisa que toca muito a gente, para além do econômico, para além do racional da vida. Isso é mística. A mística está no cotidiano [...] é até um processo pessoal mesmo, de carinho muito grande [...] pelo papel

ações trazem sentimentos de atração e repulsão – ou tudo isso junto e misturado. Por exemplo, é comum, com a massificação da internet como ferramenta interativa, observar representações que partem do apoio direto ao ódio ofuscado por discursos pouco fundamentados e egocêntricos. Confesso que meu encanto, apesar de algumas frustrações particulares, sempre esteve atrelado à admiração pelo engajamento militante. O empenho das e dos estudantes envolvidos em organizações juvenis diversas sempre avivaram minha simpatia pelas suas lutas diárias. Sem perceber, ao ser afetado positivamente e politicamente por essas forças, estabeleci relações educativas e de formação política com pessoas, entidades, grupos e coletivos atuantes na universidade. Suas falas, intervenções, estratégias, entre outros, circunscreveram minha formação pessoal e acadêmica desde os contatos iniciais. Tentei, ao dissertar sobre tais fatos, recordar quais aspectos que mais marcaram esses “ritos” de imersão. Não consegui de imediato. Surgiram eventos múltiplos e variados. Uma constelação de possibilidades transitou em sinapses abarrotadas de fatos altamente significantes. A resposta emergiu depois de uma roda de conversa em uma fala emocionada de um discente do curso de história: “coletividade”. Sim. Coisa quase que dada e cristalizada em nosso cotidiano. Mas tal afirmação, também presente em várias falas e discursos, transgredia aquelas formas comuns estagnadas nas noções contemporâneas. Não importa a nomenclatura: família, amizade, entre outros. Para as e os estudantes, a coletividade é uma forma de “poder das pessoas de baixo”. É um estado “de não separação”, a quebra do “eu e do nós” por meio da composição de relações “altamente coletivas”.

Nesse período, surgem duas oportunidades que se tornaram fundamentais para a consolidação da pesquisa aqui apresentada: o “Grupo de Estudos sobre Juventude” e o Grupo de Trabalho (GT) “A dimensão educativa das organizações juvenis: estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais”, ambos coordenados pelo Professor Luís Antonio Groppo<sup>20</sup>. Edificado em

---

[que o movimento] tem na minha vida e tudo o mais” (L2, discente, 2017).

20 Seria algo inconcebível não destacar novamente a importância do Professor Luís Antonio Groppo e de minhas companheiras e companheiros de Grupo de Estudos e de Trabalho. A experiência desses espaços de formação romperam com todas as noções que permeavam, até então, minha vida acadêmica e pessoal. Se hoje tenho outras perspectivas sobre os ofícios da sociologia, é devido à organicidade, amplamente democrática e coletiva, que pude vivenciar ao lado de pessoas tão queridas.

princípios coletivos e horizontais, tanto o Grupo de Estudos quanto o de Trabalho são uma das principais fontes de iluminação das aspirações aqui dispostas. Foi a partir dessa potência afetiva e acadêmica que várias outras frentes se abriram e novos repertórios foram incorporados às análises subsequentes. As ações do Grupo de Estudos e Trabalho são articuladas por meio da participação de várias pessoas – graduandas(os), estudantes da educação básica, mestrandas(os), docentes, militantes, dentre outros –, o que consolidou uma visão mais ampla e, ao mesmo tempo, íntima dos temas e abordagens desenvolvidas nas ações conjuntas dos dois grupos.

Assim, em 2016, agora como bolsista de Iniciação Científica (IC) e munido de referenciais como, por exemplo, os escritos de Oliveira (2006) e Brandão (2007), comecei a observar, participar e conhecer, em conjunto com integrantes do Grupo de Trabalho, alguns grupos, organizações e coletivos atuantes na instituição sul-mineira. Ainda em andamento, e parte de uma proposta maior que tenta agregar projetos de ensino, pesquisa e extensão, tais frentes têm por objetivo compreender os processos de formação política e as práticas educativas não formais presentes no interior de diferentes organizações juvenis. Pode-se afirmar, sem receio algum, que essas atividades firmaram os alicerces teóricos e metodológicos que ampararam os caminhos e descaminhos traçados até a redação final da dissertação. Como desenvolvemos algo não isolado, mas sim uma forma coletiva do fazer científico, “olhamos”, “ouvimos” e “escrevemos” muito. Convivemos, participamos, discutimos, anotamos, descrevemos, analisamos, refletimos, nos evolvemos e, sobretudo, aprendemos e dialogamos bastante com as pessoas inseridas no campo.

A própria relação interpessoal e o próprio dado da subjetividade são partes de um método de trabalho, por isso a gente vai falar em observação participante; que vai falar, numa outra dimensão, em pesquisa participante; vai falar em envolvimento pessoal do pesquisador com as pessoas, com o contexto da pesquisa e assim por diante, como dados do próprio trabalho científico. Ou seja, como dados que, em vez de serem tomados como alguma coisa que se põe contra e precisa ser controlada, são tomados como alguma coisa que faz parte da própria prática do trabalho de campo. (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Nesse sentido, o trabalho de campo, ou de observação participante, para além de ser uma experiência intensa, também viabilizou a estruturação de relações afetivas, subjetivas e coletivas de produção do conhecimento. Em complemento, e

com a intenção de tentar captar questões que pudessem escapar das observações *in loco*, foram realizadas, de forma simultânea, várias entrevistas semiestruturadas organizadas, com base nas informações coletadas, por todas e todos envolvidos. Influenciada pelo método reflexivo de Szymanski (2004), a consumação dessas entrevistas foram de suma importância para o estabelecimento de relações mais horizontais, compreensivas e que tocaram em aspectos de difícil apreensão apenas pelo convívio diário com as pessoas, grupos e organizações que mantivemos contato.

Tais trajetórias – ou mergulhos – também são a base, conforme já citado acima, do presente trabalho. Enquanto escrevo estas linhas, o projeto “A dimensão educativa das organizações juvenis...” caminha para suas sistematizações finais – inclusive, vários artigos, trabalhos e relatos foram publicados e apresentados em importantes periódicos e eventos nacionais e internacionais. O trabalho aqui ordenado é um pequeno ramo dessa pesquisa maior – um rizoma que tenta se interconectar com as excelentes e profundas análises desenvolvidas em investigações abertamente coletivas coordenadas pelo Professor Luís Antonio Groppo. Poder-se-ia divulgar melhor o farto repertório que foi, e ainda está sendo, concebido pelo “Grupo de Estudos sobre a Juventude” e pelo Grupo Trabalho “A dimensão educativa das organizações juvenis...”. Contudo, neste momento, julgo ser necessário destacar uma questão subjetiva que, em certa medida, alterou as rotas e perturbou o andamento das reflexões aqui rebuscadas.

Conforme ressaltado, a temática que orienta a presente investigação, ou seja, os processos educativos e formação política no interior do(s) movimento(s) estudantil(s) de uma universidade sul mineira, se constituiu através de um projeto maior coordenado pelo Professor Luís Antônio Groppo: “A dimensão educativa das organizações juvenis...”. Assim, durante o segundo semestre de 2016 e nos primeiros meses de 2017, não só realizei coleta de materiais e dados, mas também acompanhei de perto diversas atividades, ações e mobilizações desenvolvidas por organizações, coletivos, entidades e grupos de uma universidade do sul do estado de Minas Gerais. Tomo liberdade para citar, com alterações pontuais de redação, parte do relatório enviado por mim à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG):



Adentrar no universo do Outro e se integrar aos seus dilemas, angústias, conquistas, interações, entre outros, possibilitou conhecer melhor os processos que estruturam e dão sentido às ações cotidianas próprias da juventude universitária. A [observação participante] é sempre um desafio e suas nuances são, muitas vezes, intensas. Além disso, o pesquisador principiante é também um estudante que experimenta as contradições [...] de uma instituição de ensino superior. Houve, assim, algumas dificuldades pontuais e, atuar, ao mesmo tempo, [no mundo da pesquisa e dos pesquisados] não foi tarefa simples. Era preciso abraçar um dos lados. Escolhi, por um tempo, [participar efetivamente] da militância. Posteriormente, percebi, ao rever minhas anotações, que esse contratempo permitiu que eu me inserisse de forma concreta junto às organizações que pretendia acompanhar. [...] Observei e participei muito. Quase que diariamente. A educação não formal e a formação política se tornaram evidentes principalmente no meio das organizações estudantis ligadas a movimentos sociais. Palestras, “aulões”, oficinas, mesas redondas, atividades culturais. Tudo isso passou a emergir de forma mais clara e a apresentar cada vez mais aspectos educativos autônomos ou em equilíbrio com as formalidades institucionais do universo acadêmico. Outro evento foi impactante durante essa fase da pesquisa e deve ser destacado: a greve geral e a ocupação estudantil do *campus* central da universidade no segundo semestre de 2016. Tais episódios evidenciaram de uma forma singular os processos educativos não formais e de formação política presentes no interior do movimento estudantil, agora agregados ante uma puta única de luta. Pude observar uma série de atividades cuja participação estudantil se mostrou mais eficiente e mais progressista do que a posição de muitos professores e/ou profissionais da educação. Além disso, durante a ocupação a horizontalidade e a participação coletiva romperam com os velhos paradigmas cristalizados. A formação política, assim como a educação não formal, se manifestaram pela reorganização dos espaços institucionais, pelo rompimento dos limites e funções etárias estabelecidos socialmente e pela capacidade de autogestão e resinificação dos espaços por meio da organização juvenil.

Rer ler isso é também refletir sobre os ciclos e rupturas que se seguiram na universidade desde minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no primeiro semestre de 2017. Muita coisa aconteceu até aqui. Entre greves, ocupações, manifestações, mobilizações e outros, fui, conforme é possível notar, completamente afetado pela conjuntura nacional e local. Sofri junto com as e os estudantes. Acompanhei suas lutas e dificuldades. Aprendi que suas formas de interação são também formas de (r)existência. A ocupação de 2016, conforme falas e relatos, pode ser considerada como o fechamento de um ciclo de luta energético e, ao mesmo tempo, amargo; uma construção coletiva de espaços formativos amplamente inspirados pelos movimentos secundaristas que tomaram grande parte do país naqueles inquietantes momentos. 2017 seguiu um pouco mais refluxo. O 24

de maio no Planalto Central (Brasília) e toda a maquinaria violenta do estado de exceção pós-golpe expôs o que estava por vir. Os corpos e os espíritos das e dos discentes seguiram dilacerados e cansados.

Outros esforços irromperam durante as eleições presidenciais de 2018. O #EleNão e #MulheresContraBolsonaro, por exemplo, tomaram as ruas do país e do município que abriga a universidade parte deste relato. Presenciei esforços constantes de abertura de diálogo em diferentes frentes, muitas delas contrastantes, num esforço descomunal para atravancar a candidatura PSL/PRTB. Por fim, o capitão e o general venceram a disputa em uma campanha que merece análise profunda por parte de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes campos do saber. Para além de tudo isso, a instituição que até então expandia suas forças progressistas, viu emergir em seu interior, assim como em outras universidades país afora, antimovimentos ou organizações estudantis influenciadas por representações extremistas, regressistas, conservadoras e outras. Tentarei dialogar um pouco mais com esses processos nas páginas seguintes.

Segundo Tarrow (1997), os ciclos de mobilização são períodos de difusão acelerada, nos meios de baixa intensidade, das ações coletivas de setores mais ativos no meio social. Para o autor, a força dos movimentos sociais é gerada pela combinação dos recursos internos e externos de sua existência. Ou seja, a mobilização das bases não depende apenas de arranjos formais, mas, principalmente, das estruturas e redes que interligam as pessoas umas às outras; é essa dinâmica vertiginosa, marcada pela inovação e interação intensificada, que possibilita a ressignificação ou surgimento de novas formas de participação. Conforme Jasper (2016, p. 120).

[...] as redes sociais são caminhos ao longo dos quais se move a ação, e são particularmente essenciais para a mobilização. Antes de mais nada, eles ajudam o movimento a emergir, já que o recrutamento geralmente ocorre por meio de redes que existiam para outros fins. O melhor indicador de quem vai se envolver num movimento é se a pessoa conhece alguém que já faz parte dele. Há um pouco de circularidade nessa descoberta [...], já que isso torna difícil explicar movimentos que estão só começando: ainda não há ninguém neles. Mas ajuda a entender como um movimento a pleno vapor atrai novos adeptos.

Ponderar os movimentos estudantis universitários como formas cíclicas e multitemporais de interação e formação política das e dos jovens discentes se ajusta

com a possibilidade de estruturar um contato para além das questões maiores das condições políticas, econômicas e sociais do país. Para alcançar tais objetivos, é preciso, nos dizeres de Bringel (2012, p. 35), “contextualizar o significado cultural e a socialização política desses estudantes [...] num entorno renovado de militância a partir do início do século XXI”. Volto à questão inicial: o que essas experiências e vivências, por meio da pesquisa, nos dizem sobre o(s) movimento(s) estudantil(s) de uma universidade pública do interior de Minas Gerais? Como podemos pensá-los para além das (pré)noções rasteiras comumente convocadas para representá-los cotidianamente? Sigamos, enfim, para a conclusão desta rizomática etapa.

Considero, com base em Bringel (2012) e Gohn (2012), que os movimentos estudantis são movimentos sociais *sui generis*, e pela educação, isto é, uma forma de organização coletiva que possui tanto traços compartilhados com outros movimentos sociais quanto rasgos característicos de suas lutas. Questões relativas ao ritmo da vida acadêmica, a alta rotatividade e fluidez, a organização variável e pendular, a convergência de perfis e identidades diversas, o amplo espectro ideológico de seus quadros, a necessidade de articular demandas internas e externas podem ser algumas das especificidades próprias dos movimentos estudantis organizados por jovens universitários. Nesse sentido, devido ao amplo leque de suas dimensões, não se deve considerar o movimento estudantil como algo singular, mas sim como um processo plural – movimento(s) estudantil(s) – e diversificado. Por outro lado, conforme Brigel (2012, p. 30-31):

[...] as lutas, reivindicações e ações coletivas dos estudantes só se traduzem em um movimento estudantil quando se articulam a uma série de elementos mínimos que também estão presentes nos demais movimentos sociais: definição de reivindicações, demandas e objetos coletivos; exposição dessa problemática a interlocutores políticos por meio de diferentes estratégias e repertórios de ações coletivas; mínima organização com certo grau de continuidade no tempo; caráter não-institucional; trabalho comum que leva à construção de uma identidade coletiva, mesmo que incipiente.

Essas – e outras – particularidades e convergências transformam os movimentos estudantis em formas sociais heterogêneas, multifacetadas e de difícil compreensão. Em suas várias análises, o termo “movimento” pode implicar confusões perigosas que tendem ao apagamento da coexistência de elementos do passado e de tendências que apontam para mudanças que aproximam as lutas

estudantis de formas mais contemporâneas de mobilização. Assim, “ante a centralização, hierarquização e partidarização das lutas estudantis [...] expressadas, nas últimas duas décadas [...], nos últimos anos é possível acompanhar outras dinâmicas que sugerem a emergência de uma ‘nova cara visível’ dos movimentos estudantis brasileiros” (ibid., p. 38-39). Mesmo em seus traços específicos, é possível afirmar que a instituição sul-mineira aqui representada dialoga cotidianamente com esses processos multifacetados de interação – educativos e de formação política – intrínsecos aos movimentos estudantis juvenis e universitários.

Fecho o presente capítulo com palavras imensamente significativas para o caminhar da pesquisa, ou seja, quando me vi imerso por todos os acontecimentos macro e microssociais que eclodiram diante de meus olhos. À medida que comecei a experimentar as dores, as angústias, os medos, as frustrações, entre outros sentimentos que tomaram conta do cenário social, político, cultural e acadêmico no qual mergulhei profundamente e emocionalmente, eu parei no tempo. Não conseguia mais escrever. Estacionei completamente no ouvir, no olhar. Eu não tinha e não articulava nenhum dizer. Eu precisava ouvir. Necessitava de sentir mais. Passei a acreditar que tudo que eu formulasse ou produzisse não seria digno e/ou compartilhado pelas pessoas que fizeram e que são, de certa forma, os fios condutores que guarnecem de vida os caracteres, a tinta e as folhas que estruturam a argumentação de todo o trabalho. “A gente precisa sentar, conversar e se reorganizar”, disse uma estudante com os olhos marejados. “Precisamos compreender o que está acontecendo. Não tem outra forma”, ela articulou com palavras engasgadas pela emoção. “Estamos sem chão. Mas juntos podemos dar a volta por cima. Juntos podemos encontrar novos caminhos menos desumanos”, finalizou. Saí da roda, uma conversa informal sobre a conjuntura pós-eleições de 2018, cheguei em casa e desabei. Vários anos de reflexões diárias acompanhados pelas ciências sociais não foram capazes de sintetizar o que uma breve fala de uma jovem discente me ensinou. “Juntas e juntos somos mais fortes”. Uma pesquisa que pense as formas de interação e de formação política *com, nos e a partir* dos movimentos estudantis organizados por jovens estudantes de uma universidade pública pode, no fim das contas, trazer algum tipo de contribuição para a produção de conhecimentos coletivos menos invasivos e orientados para a transformação social.

### 3 UNIVERSIDADE: DO UNIVERSAL AO MICROCOSMOS EM QUESTÃO

As relações humanas também podem ser definidas e/ou consideradas pela regularidade com que as pessoas se reúnem objetivamente ou subjetivamente para determinados fins. O espaço é também uma forma de ser e estar em interação uns com os outros. Um ponto de fixação de formas e conteúdos que influenciam direta ou indiretamente na vida das pessoas. “A vida moderna consegue gerar a consciência da unidade social, por um lado, através daquelas uniformidades objetivas e do conhecimento dos pontos comuns de contato; por outro, através das instituições fixadas de uma vez por todas” (SIMMEL, 2013, p. 104).

Para além das concepções formalizadas pelas convenções cotidianas, as universidades podem ser consideradas como espaços que fomentam a ação e mobilização de indivíduos ou grupos por meio da ressignificação e transformação de suas regras e tradições. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar, em um primeiro momento, alguns apontamentos históricos mais gerais sobre a consolidação da universidade, bem como algumas de suas contradições socioculturais e políticas. Em seguida, com o intuito de situar melhor a argumentação, apresento o que pode se chamar de microanálise – ou microsociologia – sobre a universidade X, onde tento traçar algumas conexões entre a instituição e suas dimensões socioculturais.

#### 3.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A UNIVERSIDADE

Estudar a sociedade, adentrar em suas estruturas e tentar retratar suas sutilezas não é algo simples. Tal ofício demanda a convocação de todas formas e forças que sustentam a união dos elementos que constituem as inter-relações sociais (SIMMEL, 1983). A sociologia, portanto, “se aclimata a cada campo específico de pesquisa, tanto no da economia como no campo histórico-cultural, tanto no ético como no teológico” (SIMMEL, 2006, p. 22). Assim, antes do mergulho propriamente dito, ou seja, da tentativa de se corresponder com as formas educativas não formais e a formação política no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s) supracitado, é necessário situar, mesmo que minimamente, não só a universidade em questão, mas também algumas representações mais gerais sobre as instituições de ensino superior no contexto brasileiro e global.

De acordo com Marc Bloch (2002, p. 65), historiador francês e um dos fundadores da Escola dos Annales (*L'École des Annales*), “o presente e o passado se interpenetram”. Se para compreender o presente, “a ignorância do passado deve ser funesta, a recíproca [...] não é menos verdadeira”. Nesse sentido, a assimilação de especificidades particulares e/ou de momentos específicos, sem levar em conta as correlações entre passado-presente e vice-versa, podem ofuscar muitas das “virtualidades provisoriamente pouco aparentes, mas que, a cada instante, podem despertar, muitos motores, mais ou menos inconscientes, das atitudes individuais ou coletivas”. Marx (2011, p. 23) já alertava em seus escritos:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

A universidade, como concepção hegemônica de formação superior, científica e tecnológica, tem sua sociogênese – e psicogênese<sup>21</sup> – fortemente relacionada com os processos de modernização que incluem, por exemplo, a ascensão dos Estados-nações e sociedades industriais nos séculos XIX e XX. Sua centralidade na produção da “alta cultura” e “conhecimentos avançados” remete, por conseguinte, à consolidação do capitalismo liberal; e sua melhor personificação, mesmo com a forte influência dos modelos francês, inglês e norte-americano, pode ser observada na estruturação das universidades alemãs, cuja referência maior está na antiga Universidade de Berlim e atual Universidade Humboldt de Berlim (GROPPO, 2011; RIBEIRO, 1969; SANTOS, 1999).

Influenciado por ideólogos como Schelling (1775-1854), Fichte (1762-1814) e Humboldt (1769-1859), o projeto estrutural universitário alemão se manifestou como um contraponto às elaborações tradicionais saturadas pelos ditames epistêmicos regidos pelas forças religiosas e políticas de então (RIBEIRO, 1969). Diante de um modelo tardio de desenvolvimento industrial e da crescente necessidade de renovação tecnológica, a universidade germânica emerge, portanto, como uma

---

21 Os termos sociogênese e psicogênese remetem, aqui, ao pensamento do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990). Para ele, tais conceitos se referem a processos que se realizam, de forma mútua, no âmbito de transcurso históricos duradouros e se relacionam com alterações “[...] no comportamento dos indivíduos que vão se amoldando e se modificando de acordo com a mudança dos fatos históricos e sociais empreendidas no interior das sociedades” (BARBOSA, 2005, p. 1).

condição revolucionária de estímulo à integração cultural em um esforço expansivo-ideológico concentrado no nacionalismo, na “[...] identificação com a política prussiana de unificação da Alemanha” e de “valorização da ciência e da investigação empírico indutiva” (ibid., p. 48).

O idealismo alemão aí pronunciado pode ser delineado, conforme Santos (1999) e Groppo (2006, 2011), por um célebre escrito: “A ideia de Universidade”, do filósofo e psiquiatra germânico Karl Jaspers (1883-1969). Sua representação reforça o campo universitário como uma “comunidade de acadêmicos e estudantes engajados na tarefa de buscar a verdade”, ou seja, “a universidade é o único lugar onde, por concessão do Estado e sociedade, uma dada época pode cultivar a mais clara autoconsciência possível” (JASPERS, 1959, p. 1). E continua:

A universidade é dedicada à busca da ciência e do conhecimento. A pesquisa e o ensino procuram contribuir com a cultura intelectual como um meio pelo qual a verdade se torna significativa e manifesta. A tarefa da universidade pode, portanto, ser distinguida entre três funções: pesquisa, transmissão da aprendizagem e educação cultural. Cada uma delas, quando consideradas isoladamente, é claramente inseparável das outras duas. Para tornar o trabalho da universidade um sucesso, deve haver comunicação. Os acadêmicos devem se comunicar uns com os outros, professores com seus alunos e os estudantes entre si. A comunicação de todos com todos é necessária – cada um de acordo com seu nível intelectual. Temos que assumir o significado dessa comunicação, as formas que ela pode assumir e sua liberdade. Aí está o núcleo vivo da vida universitária. (ibid., p. 37-38).

É possível afirmar que tais representações possuem, ainda hoje, reverberações significativas, sobretudo quando a questão universitária aparece como pauta de diferentes debates nos mais variados contextos e campos sociais. Contudo, mesmo que paradoxalmente seja considerado referência concreta, o projeto alemão teve pouca existência prática mesmo em sua configuração primordial – a Universidade de Berlim (PEREIRA, 2009). Nesse sentido, é preciso sublinhar que “modelos teóricos são utopias que se testam no exame de suas potências hipotéticas para atender melhor às funções que deles se esperam” (RIBEIRO, 1969, p. 34). Ou melhor, é inevitável a condição de que “[...] os modelos teóricos, ao implantar-se no mundo das coisas, sofrem, necessariamente, certos ajustamentos que podem deformá-los em maior ou menor grau” (ibid.). Prosseguindo com Ribeiro (ibid., p. 31):

Todos as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de sequências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fez a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços.

Tais peculiaridades fizeram com que a universidade sofresse, desde suas origens até suas formas mais contemporâneas, com diferentes pressões, influências e contradições, sejam elas internas ou externas às suas dependências institucionais. Assim, se de um lado, conforme já abordado, a concepção de universidade encontra sua homogeneização, como modelo relativamente privilegiado de formação e produção do conhecimento, nos séculos XIX e XX; de outro, ela teve de conviver, e ainda convive, com diferentes processos formativos de ensino e de investigação técnico-científica concorrentes, complementares, diretos ou indiretos – por exemplo: ensino superior não universitário, institutos de pesquisa sem vínculo com ensino, institutos de pesquisas estatais independentes do campo universitário, faculdades apartadas, entre outros (GROPPO, 2011).

Em um nível abstrato, a formulação e objetivos centrais da concepção sobre a universidade se manteve relativamente coesa. A investigação, o ensino e a prestação de serviços à sociedade se tornaram os principais fins de sua existência. Contudo, ao nível de políticas concretas, a singularidade universitária idealizada passou a conviver com uma explosão de funções multifacetadas e, muitas vezes, contraditórias entre si, ao mesmo tempo que a universidade passou a conviver com uma notável expansão de suas fronteiras estruturais, com o aumento de seus quadros docentes e discentes, com a difusão do ensino e da investigação e com a incorporação de novos campos do saber em seu meio (SANTOS, 1999).

A generalização da educação universitária ocidental moderna, assim como os processos de expansão da educação primária e secundária, é resultado da ruptura com o feudalismo e fortalecimento das ebulições burguesa e industrial. Sua configuração contemporânea está relacionada não só com a consolidação do capitalismo, do tecnicismo e da produção massificada, mas também pelo rompimento com antigas tradições e saberes escolásticos. Tudo isso levou ao estabelecimento de uma instituição receptiva às renovações e transformações emergentes com o intuito de prover novos valores e tradições socioculturais.



Em outro sentido, a universidade também é permeada por contradições. Na condição de instituição social, ela é uma manifestação historicamente e socialmente determinada; uma forma supraindividual que, apesar de sua relativa autonomia, é forjada tanto pelas relações internas quanto externas de sua existência prática. No Brasil, por exemplo, as noções que organizam as universidades têm cada vez mais absorvido tendências neoliberais que presam pela privatização e terceirização de suas atividades ao mesmo tempo que as instituições de ensino são capturadas pelos interesses das oligarquias dominantes (CHAUÍ, 2001; PEREIRA, 2009; RIBEIRO, 1969).

Darcy Ribeiro (2013, p. 20), em discurso de 1975 para a 29ª Reunião da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), anunciou, de forma perspicaz, que “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. Considero que as palavras de Ribeiro, ainda que convergentes com outras temporalidades, carregam importante significância para o atual momento político e educacional brasileiro. A crise sociopolítica que tomou o país e golpeou, em 31 de agosto de 2016, nossa recente democracia, não sobreveio sem retrocessos. A falácia do combate à corrupção, que induziu boa parte da população a culpabilizar um único partido pelas mazelas do país, também não passou de uma grande farsa. Outras frentes de investigação, como a Operação Zelotes<sup>22</sup>, ao esbarrarem em grandes nomes do capital financeiro e midiático, perderam espaço e/ou foram abafadas. Submersos em atos de corrupção, partidos com sólida capilaridade na máquina pública seguiram e continuam blindados. O estado de direito, duramente conquistado por anos e anos de enfrentamentos, passou a conviver com diversas violações de suas normas constitucionais (SAVIANI, 2017).

Conforme Rancière (2014, 2018), a democracia não é uma forma de sociedade ou regime político, mas sim algo para além das várias formas que tentam representá-la. Ela corresponde ao poder daqueles que não têm títulos para governar ou serem governados; uma força que não se garante nas coisas ou configurações institucionais, mas que, ainda assim, consegue interromper, mesmo

---

<sup>22</sup> Originária de investigações para apurar fraudes nos julgamentos do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), a operação envolve escritórios de advocacia, empresas de consultoria e julgadores do Conselho. Destacam-se atos de lavagem de dinheiro, corrupção ativa e passiva, formação de quadrilha e prestação de serviços fictícios (BRASIL, 2018b).

momentaneamente, a lógica dominante. A democracia é, portanto, uma condição paradoxal da política que “arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência da vida” (RANCIÈRE, 2014, p. 120). Tais condições são a base do ódio direcionado ao governo dos ingovernáveis. Sua vivacidade e eferverscência são excessos que devem ser repelidos por meio da apropriação da coisa pública em nome da junção entre oligarquias estatais e poder econômico.

O ódio à democracia não é exatamente uma novidade no cenário brasileiro. Nossa formação social, marcada pela objeção das classes dominantes em inserir a população na vida política, se (re)produz por meio de ações que tentam anular qualquer movimento que reforce a participação comum. O golpe civil-militar de 1964, que se sustentou violentamente por 21 anos, é um exemplo claro dessas contradições. Se antes, as condições dependiam de rupturas mais explícitas, no tempo presente, as estratégias são outras: desestabilização seguida da destituição de governos populares por mecanismos parlamentares. Assim, não é nenhum exagero assinalar que o senado e a câmara dos deputados, com a anuência de outras instâncias (judiciário, mercado financeiro, mídias etc.), usurparam qualquer vestígio de soberania popular ao deporem uma presidenta eleita pela maioria absoluta dos votos (SAVIANI, 2017).

A questão não é tão discrepante no contexto do ensino formal e superior do país. Florestan Fernandes (1975, p. 25), em ensaio de 1965 produzido para a *Revista Brasiliense*<sup>23</sup>, já argumentava, por exemplo, que há três tipos de ameaças que pairam sobre a universidade brasileira: primeiro, as propostas de submetê-la a tutelas exteriores inflexíveis; segundo, as perspectivas que designam o radicalismo intelectual como algo socialmente perigoso; e, por fim, o isolamento da juventude dos fluxos de reconstrução social. Para o sociólogo:

Cada nação e cada povo possuem a universidade que merecem. Acabaremos muito mal, nesse terreno, se não soubermos o que queremos e, principalmente, se não soubermos lutar pelo que queremos. Clarificar o nosso pensamento, a esse respeito, vem a ser parte de uma situação de luta, na qual não seremos poupados e nem nos poderemos poupar. (FERNANDES, 1975, p. 25-26).

---

23 Conforme prefácio do próprio autor, o ensaio “foi escrito sob o impacto emocional e moral e a indignação política causadas pelo golpe de Estado militar de 1964” (FERNANDES, 1975, p. 19).

Propostas educativas de generalização e laicização da educação sustentaram, desde suas origens, a transmissão de saberes universais e igualitários (RANCIÈRE, 2002, 2014). A perspectiva durkheimiana, mesmo que reconheça a diversidade dos sistemas educacionais, destaca bem tal proposição ao defender que:

[...] o indivíduo e seus interesses não são o único ou principal objetivo da educação, a qual é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova eternamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre os seus membros. A educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar de antemão na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. (DURKHEIM, 2011, p. 108).

Por outro lado, a concepção de universalização da aprendizagem jamais conseguiu reconhecer o poder da igualdade das inteligências humanas. Seus princípios postularam, em outros sentidos, uma educação que posiciona cada pessoa e cada atributo em seus devidos lugares e funções (RANCIÈRE, 2002, 2014). Durkheim expõe isso abertamente ao afirmar que “nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação. Ao contrário, são precisos outros cujo trabalho seja pensar” (2011, p. 44). Ou seja, o desejo iluminista de reclamar uma educação erudita e igualitária convive diretamente com as contradições que habitam a idealização republicana. A distribuição dos saberes também (re)distribuí funções – e as propostas educativas modernas tendem a limitar qualquer excesso democrático em seus esforços equalizantes. Nesse sentido, as instituições de ensino se estruturaram como locais naturalmente apropriados para a reprodução das desigualdades. Assim, ainda que em alguns momentos a educação tenha se orientado por meio de estímulos razoáveis, na contemporaneidade, ela passou a replicar princípios embrutecedores e não emancipatórios (RANCIÈRE, 2002, 2014).

Independente de suas fragilidades, tanto a expansão do ensino superior quanto o desenvolvimento de políticas públicas de acesso despertaram, já em suas primeiras tentativas de legitimação, um tipo de ira bastante significativa em diferentes setores da população brasileira. Os “excessos” de democratização projetados pela constituição de 1988, a parte dos sem partes, os êxitos das lutas populares – dentre elas, as estudantis – passaram a conviver com o ódio declarado

dos domínios oligárquicos e econômicos. Não é para menos. Segundo dados do “Censo da Educação Superior” (BRASIL, 2016), o número de matrículas nesse campo educacional tiveram um sobressalto de 62,8% entre 2006 e 2016. As falas seguintes demarcam um pouco sobre tais contradições:

Pós Reuni, os novos sujeitos que vieram para a universidade trouxeram novas demandas, novos repertórios, mudou a cara da [universidade X]. [...] Este espaço aqui também é meu. [...] nossa, não é somente pessoas brancas, com essa estética elitista, que estão andando pela universidade: “nossa, olha só, tem meninas e meninos negros também”. (H, discente, 2018).

A universidade, do jeito que ela me ajudou, eu que sou pobre, de família humilde [...]. Quantas pessoas, na mesma situação que a minha, ela pode ajudar, sabe? De tentar mudar a trajetória das mulheres da família. Aquelas que sempre foram subordinadas, que sempre assumiram profissões de menor prestígio. Aí a filha da empregada entra na universidade e faz algo diferente. Poxa. Eu sou essa menina, sabe? Não tem como explicar o quanto é importante eu estar aqui. (L1, discente, 2018).

[...] infelizmente, mesmo com a política do Reuni, mesmo com a política de cotas, reflete muito essa questão do momento político que estamos vivendo. Da intolerância [...]. A nossa universidade um dia amanheceu pichada com mensagens racistas. (M, discente, 2018).

Segue-se mais alguns exemplos: “a ideia de universidade para todos não existe. [...] As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual [...]”, disse Ricardo Vélez Rodríguez, no início de 2019, não muito depois de assumir o Ministério da Educação (PASSARELLI, 2019). A concepção do ministro não caminha sozinha. O governo PSL/PRTB (2019-2022), durante e após a campanha eleitoral, não hesitou, em nenhum momento, na condenação obcecada das instituições de ensino e seus quadros profissionais. Suas orientações para a educação, facilmente acessíveis e disponibilizadas pelo Supremo Tribunal Eleitoral (STE), dizem abertamente que é preciso “expurgar” a ideologia de Paulo Freire (1921-1997) – reconhecido como patrono da educação brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 – e a “forte doutrinação” do ensino nacional<sup>24</sup>. Outras investidas, pessoais ou coletivas, têm ganhado espaço não só nos meios virtuais, mas também por meio de ações concretas. Propostas altamente antidemocráticas, como o “escola sem partido” (ou escola “com mordça”, conforme o alerta de várias e vários

---

24 Para mais detalhes: <[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>.

estudantes que militam pela educação), são uma pequena amostra dos desafios colocados. Nada mais justo do que escutar – ou oferecer de bom grado os ouvidos – as pessoas diariamente afrontadas pelos acusadores supracitados. Avanço, assim, com os dizeres de Freire (2011, p. 186): “a ação dialógica é indispensável à superação revolucionária da opressão”. E mais do que isso:

[...] para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam para matar nos homens a sua condição de “ad-miradores” do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então *mitificar* o mundo.

Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à “ad-miração” das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantenha passivas em face dela. Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar. (ibid., p. 187).

Muito ainda poderia ser dito sobre a universidade e suas contradições mais globais. Contudo, convém, a partir de agora, ordenar outras questões menores ou moleculares, mas nem por isso de importância inferior – uma microsociologia no sentido *stricto sensu* do termo. Andemos.

### 3.2 MICROCOSMO UNIVERSITÁRIO

É preciso não temer-se o jovem; ele não é um perigo social nem é um perigo em si mesmo. Contudo, ele poderá tornar-se muito perigoso, se receber uma educação frustrada e alienada socialmente, ignorante dos dilemas que pesam sobre o País e sobre a própria juventude. Aqui está o busílis da questão. As experiências totalitárias demonstram que a juventude pode ser manipulada – sob uma condição: de que se identifique com meios e fins alheios ao estilo democrático de vida. Se quisermos superar este risco e, ao mesmo tempo, conceder uma oportunidade histórica à juventude brasileira, precisamos descobrir recursos novos que aumentem a qualidade de sua consciência da situação, o amadurecimento de suas técnicas políticas e o aperfeiçoamento de seus alvos sociais. Tudo isto leva numa mesma direção: um ensino universitário autêntico e que prenda de modo ativo, consciente e responsável o jovem ao fluxo da reconstrução social no ambiente. (FERNANDES, 1975, p. 31).

[...] a dinâmica da universidade muita muito... mas acho que nem sempre foi assim. A universidade só existe porque a gente [estudantes] “tá” nela. Nós fazemos a universidade. É isso. Hoje, o movimento estudantil da [universidade X] é muito importante. É um

movimento de exemplo para todo o Brasil. A gente conseguiu eleger um reitor progressista em meio ao caos. Em meio ao caos e com inúmeras perseguições. É nítido que o que decidiu a ida do [reitor] para o segundo turno foi a votação dos estudantes. (M, discente, 2018).

Pode-se afirmar que toda instituição ou estabelecimento social conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes. Além disso, elas dotam de significado a vida não só dos indivíduos que edificam relações mútuas em seu meio, mas também daqueles outros que se relacionam direta ou indiretamente com suas atribuições. As instituições educativas formais, ainda que se encontrem atravessadas por formas sociais mais universais, possuem, portanto, uma vida própria e relativamente autônoma desenvolvida pelas múltiplas inter-relações estabelecidas em seu interior (CÂNDIDO, 1971; GOFFMAN, 1961, 2013).

Segundo Simmel (2011, p. 106), “as sínteses realizadas durante uma época podem bem parecer peculiares a outra; elas são então desfeitas para retomarem o curso contínuo dos acontecimentos, que mostrará novas unidades formando novas imagens”. A universidade aqui em destaque, apesar de também ser amparada pelas representações macrossociais que organizam e postulam as diretrizes gerais e históricas sobre as instituições de ensino superior, traz consigo alguns traços característicos de sua existência. Localizada no sul do estado de Minas Gerais, em um pequeno município relativamente deslocado das cidades que se consolidaram como polos regionais, sua gênese remete à promulgação do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República. Composta por Rivadavia Corrêa (1866-1920), então ministro da justiça do governo Hermes da Fonseca (1910-1914), a Lei Orgânica viabilizou a criação de várias instituições autônomas de ensino superior no Brasil. Idealizada por um farmacêutico, o estabelecimento de ensino foi inaugurado em 1914 como escola de farmácia e odontologia e, em 1915, passou a ser reconhecida pelo governo mineiro por meio da Lei Estadual nº 657, de 11 de setembro, cuja ementa modificou as disposições referentes aos ensinos primário, secundário e normal do estado. Em 18 de dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3.854, sancionada e promulgada pelo então presidente da república Juscelino Kubistchek de Oliveira (1902-1976), a escola foi federalizada e passou a integrar a Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. É somente no ano de 2001, com a homologação da portaria nº 2.101, de 1º de outubro, pelo Ministério da

Educação (MEC), que a instituição é efetivada como centro universitário e, em 2005, pela Lei nº 11.154, de 29 de julho, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, ela se converte finalmente em universidade federal.

Com o advento do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), mediante Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, a universidade inaugurou novos cursos, ampliou suas vagas, fundou uma nova unidade educacional no município sede e outros dois *campis* avançados em importantes municípios da região. A instituição conta atualmente com 32 cursos presenciais de graduação, 3 cursos de graduação EaD (Educação a Distância), 25 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 10 cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Com quase 7.000 estudantes matriculados em diferentes níveis e com cursos que abrangem as mais diferentes áreas do conhecimento, a universidade tem experimentado uma relativa efervescência pelas inúmeras transformações físicas e socioculturais estruturadas em seu meio. O *campus* sede, palco da presente pesquisa, possui uma dinâmica intensa. Enraizado ao centro de uma modesta cidade de 79.000 habitantes, ele é rodeado (quase que asfixiado pela sua dilatação estrutural) por residências de moradores locais, repúblicas estudantis, escolas (públicas e privadas), pequenos comércios, igrejas e pontos de lazer (o prédio A, como é conhecida uma distribuidora de bebidas local avizinhada à universidade, é um deles). A movimentação, principalmente nos horários entre turnos, é sempre abundante e revela a diversidade das pessoas que integram ou que têm ligação, mesmo que efêmera, com a instituição. De acordo com Simmel, “o espaço se decompõe, para nosso aproveitamento prático, em pedaços que valem como unidades e – como causa e efeito disso – são emoldurados por limites” (2013b, p. 79). Assim, o *campus* sede é concebido por várias unidades acadêmicas (escola de enfermagem; faculdades de ciências farmacêuticas, nutrição e odontologia; institutos de ciências biomédica, ciências da natureza, ciências exatas, química e ciências humanas e letras) distribuídas virtualmente, porém integradas pela disposição espacial limitada – o que não o isenta de antagonismos e conflitos pontuais. Todavia, tais conflitos internos, ao projetar a resolução de dualidades e divergências, se tornam formas sociais que fortificam a unidade entre os grupos organizados institucionalmente. “A sociedade, para alcançar uma determinada configuração, precisa de quantidades proporcionais de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de tendências favoráveis e desfavoráveis” (SIMMEL, 1983, p. 124). Os

quadros administrativos e pró-reitorias também se encontram mesclados a uma infraestrutura que conforma fronteiras físicas e simbólicas. Contudo, a dinâmica interna evidencia práticas de relativa coesão, ou seja, “é sempre lá onde o contato e a junção de elementos de resto independentes só pode ocorrer em um local determinado, que a localidade fixada adquire significado como ponto de rotação de relações sociológicas” (SIMMEL, 2013b, p. 86).

Há uma interação relativa entre os grupos e indivíduos que fazem parte da instituição. É possível observar rapidamente, ao percorrer pelo interior do *campus*, que as pessoas se organizam em diferentes grupos que demarcam socialmente suas relações cotidianas pela dimensão espacial institucional. Aqui, também ocorrem divergências, mas tais questões preservam a instituição e, mesmo que à primeira vista possam aparentar somente desassociações, elas são, na realidade, formas importantes de socialização e oxigenação das relações. Nas organizações constituídas por várias unidades menores, as relações face a face têm função importante – e são como um cartão de apresentação para as almas desavisadas que ainda não as compreenda totalmente. Entretanto, para Simmel (1983), a organização contínua e adequada de todas formas interativas só pode ser garantida pela distância e frieza exclusiva dos órgãos centrais. Conciliar relações pessoais, que são o princípio vital de pequenos grupos e unidades, é algo extremamente complicado de ser realizado em determinadas condições, ou seja, os órgãos que canalizam e mediam as interações de grandes grupos operam como difusor de unidades sociais ao mesmo tempo que se distanciam qualitativamente dos indivíduos. Por essa perspectiva,

A unidade, que só pode ser obtida num grupo maior através de uma organização complexa, pode equilibrar mais facilmente os créditos e débitos no interior de sua vida social e pode tornar qualquer força disponível para suportar os pontos fracos resultantes de discordâncias entre seus membros (ou resultantes de outras fontes de perda). (ibid., p. 142-143).

O *campus* sede pode ser considerado como uma esfera de rotação social interconectado com outros espaços municipais e regionais. Sua realidade se confunde com a vida prática da cidade e caracteriza as representações e noções sobre suas existências materiais e imateriais. Pode-se afirmar que a instituição parceira desta pesquisa se configura como uma “comunidade” social ou acadêmica.



Conforme Bauman (2003, p. 7), a palavra comunidade guarda em si uma série de sensações. Ela preconiza coisas boas: “o que quer que comunidade signifique, é bom ter uma comunidade, estar numa comunidade”. Comunidade é um mundo idealizado, um universo perdido que nós, seres humanos, buscamos vigorosamente situar. Não obstante,

Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte do seu tempo. (ibid., 2003, p. 19).

Desse modo, para além das formas relacionais mais afetuosas, o *campus* também sofre com as indisposições constantes dos munícipes. Tanto no âmbito institucional quanto no social, emergem várias representações bastante negativas sobre a universidade e seu público. Diversas vezes presenciei investidas altamente pejorativas, muitas delas munidas por (pré)conceitos e (pre)noções que não condizem com a veracidade dos fatos. Um jornal local e uma postagem na página da universidade no Facebook – profundamente hostil, machista, homofóbica, preconceituosa e muito mais – exprimem bem tais ilustrações estigmatizantes:

Com a volta às aulas na [universidade X], moradores das proximidades [...] estão avisando os estudantes que vão cobrar o cumprimento da nova e rígida Lei municipal [que] [...] prevê multas de até R\$ 6 mil e a interdição, por um ano, do imóvel nos quais forem realizados festas e eventos fora do horário permitido.

Os moradores se dizem cansados de conviver com o constante barulho “que se arrasta noite adentro” e estão vendo na nova lei uma esperança de noites mais tranquilas e avisam: não vão deixar de cobrá-la.

Quem são esses porcos. As meninas vêm estudar aqui [na cidade] e parecem freiras. Com 6 meses param de tomar banho, não se depilam, começam a tatuar o corpo e usar drogas. Os meninos, uns viram cachaceiros, drogados, viados etc.

Bastante conhecida nos circuitos de festas alternativas e universitárias, muitos dos estigmas retratados agridem ações, sociabilidades e lazeres estudantis

considerados “desviantes<sup>25</sup>” pela população conservadora e reacionária da cidade mineira. Outro ponto importante a ser destacado são os discursos que transmitem a condição irreal do aparelhamento das instituições federais e de ensino superior por forças “esquerdistas”. É fácil encontrar, em reportagens e/ou postagens nas redes sociais, comentários que tocam em tal mistificação. Um deles diz: “pessoal entra lá e formam em militantes da esquerda. Verdadeiros zumbis [...]. [universidade X], fábrica de esquerdistas”. Cabe manifestar que esse esquerdismo místico conseguiu ocupar setores cada vez mais ativos da sociedade. “Gurus” da direita extremada – Olavo de Carvalho e *think tanks* como o Instituto Mises Brasil, por exemplo – aglutinam seguidores ávidos pelo combate aberto à hegemonia do que classificam de “marxismo cultural”<sup>26</sup>. Assim, redes internacionais, como o *Students for Liberty*, têm fortalecido seus laços com a instituição aqui estudada. Inclusive, a última eleição do DCE contou com uma chapa, a [universidade X] Livre, formada por coordenadores locais do Students for Liberty Brasil (SFLB)<sup>27</sup>. A página da chapa, que se transformou em “movimento”, ratifica muitas das posições acima.

Por fim, cabe destacar a influência da universidade X para a economia local. Quem pôde acompanhar seu desenvolvimento e expansão também acompanhou de perto as transformações do município. Ao redor do *campus* central se ergueram dezenas de prédios. Novos comércios foram abertos. Bares (inclusive geridos por estudantes), restaurantes, lanchonetes e outros alteraram a paisagem local e convulsionaram as interações estudantis e munícipes. Contudo, esta convivência diária é bastante contraditória. O reflexo das novas demandas produzidas pela rápida ampliação dos quadros profissionais e estudantis que ocuparam a cidade, deram espaço para relações econômicas altamente ludibriasas e lucrativas por parte de certos setores. Conforme reportagem de 2013:

Com duas grandes universidades na cidade [uma federal e outra privada], estudantes [da cidade X] encontram dificuldades na hora de encontrar lugar para morar no município. Sem dormitórios ou muitas opções de pensões [...], os estudantes precisam correr atrás de

25 Segundo Velho (2012, p. 27), “o desviante [...] é um indivíduo que não está fora de sua cultura mas que faz uma ‘leitura’ divergente [dela]”. Ou seja, são pessoas que divergem, por meio de seus comportamentos individuais ou coletivos, dos valores dominantes, sejam eles consenso da maioria ou implementados por grupos particulares.

26 Para mais detalhes, indico, novamente, a leitura de “O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil”, organizado por Esther Solano Gallego (2018).

27 A reportagem de Amaral (2015) traz levantamentos interessantes sobre as estratégias utilizadas pelo *Students For Liberty* e suas ramificações no Brasil.

alugar imóveis e montar repúblicas na cidade, o que aumenta o custo de vida para quem não tem dinheiro sobrando.

De outra parte, a organização econômica local é altamente dependente da vida estudantil. Assim, muitas vezes, mesmo que as relações de poder sejam desiguais, as/os discentes percebem e usam tal limitação em seu favor ou como estratégia de resistência. Alguns estudantes, por exemplo, se uniram para combater a lei do silêncio que minou as festas e os circuitos de lazer universitários. Outros, se organizaram para montar repúblicas comunitárias para combater a especulação imobiliária e o alto preço das pensões. Poderia trazer aqui inúmeros exemplos. Porém, uma matéria sobre a greve de 2012 apresenta uma boa síntese dessas inter-relações. De um lado, “comerciantes [da cidade X] têm tido prejuízo desde a paralisação das atividades da [Universidade X], que aderiu à greve das federais [...]”. Com isso, a maioria dos estudantes de outras cidades voltaram para casa dos pais”. De outro, um comentário que poderia passar despercebido na página do portal de notícia:

O interessante é que agora reconhecem a importância dos estudantes na cidade. Mas no dia-a-dia nos submetem a preços exorbitantes. Em algumas lojas até o tratamento é diferencial (e não digo no bom sentido). Não somos filhos de políticos que têm rios de dinheiro para esbanjar por aí. Entendo que vocês sejam pessoas trabalhadoras que não têm culpa do governo não dar atenção às nossas necessidades. Então, por favor, entendam que muitos de nós dependemos de árduo esforço para podermos estudar e nos manter aqui.

Após essas breves verificações, cabe, agora, trazer outras considerações sobre as juventudes e os movimentos estudantis que compõem a instituição. O próximo tópico é, portanto, uma tentativa de assinalar as questões das e dos jovens discentes engajados direta ou indiretamente com entidades, coletivos, grupos ou organizações estudantis tanto em suas perspectivas mais globais quanto no encaixe das formas interativas mais sutis e específicas constatadas na instituição supracitada.

#### 4 JUVENTUDE(S), MOVIMENTOS ESTUDANTIS, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS E SINGULARES

Mesmo que timidamente, a temática da juventude tem acompanhado as ciências sociais e a sociologia da educação desde seus primórdios, em meados do século XVIII. Seu espaço, na qualidade de campo específico da área, foi revigorado, a partir do século XIX, em consonância com as transformações próprias da modernidade industrializada e urbanizada. As bases clássicas, fundamentadas em Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920), tiveram repercussão marcante nos séculos seguintes (XX e XXI), período em que emergiu, conforme dinâmica própria do fazer sociológico, diferentes perspectivas e teorias sobre a juventude<sup>28</sup> (GROPPO, 2017a). Em resumo, pode-se afirmar que:

O tema “juventude” irá atravessar quase todas as teorias sociológicas, especialmente as que enfatizam menos as estruturas e mais as ações sociais, às vezes também aquelas que enfatizam a inter-relações entre indivíduo e sociedade: a sociologia (principalmente, a ideia de “educação moral”) de Durkheim, o behaviorismo, os funcionalismos, o interacionismo simbólico, a sociologia compreensiva na versão de Mannheim, as reflexões sobre educação e indústria cultural na Escola de Frankfurt, a teoria social de Anthony Giddens e até mesmo a sociologia de Pierre Bourdieu. (GROPPO, 2016b, p. 8).

As agitações e euforias dos anos 1960, abertamente assentadas à sombra de revoltas globais, também trouxeram consigo um novo envolvimento do campo científico com as questões juvenis. Teorias críticas, geracionais ou classistas surgiram em contraposição ao estrutural-funcionalismo e seu foco quase que exclusivo na integração social. Daí despontaram outras noções que direcionaram a sociologia do final do século XX e início do XXI para perspectivas mais relativistas e

28 Groppo (2017a), em desdobramento da obra “O fim do mundo como o concebemos...” de Immanuel Wallerstein (2002), destaca que além da tríade “clássica”, solidificada nas concepções de Durkheim, Marx e Weber, é possível acrescentar uma quarta premissa da juventude derivada das teorias “microsociológicas”. Penso que a influência de Simmel, ainda que muitas vezes subterrânea, tenha papel fundamental nesse seguimento. De acordo com Levine (2015), “se fosse realizada uma pesquisa que identificasse a frequência com que autores são apropriados sem citação, Simmel, sem dúvida alguma, encabeçaria a lista” (p. 32). Assim, é factível observar traços de seu pensamento em importantes estudos cujos conteúdos esbarram direta ou indiretamente nas questões juvenis – a título de exemplo, ver: Becker (1996); Levine (2015); Vernik e Borisonik (2016); Waizbort (2007).

“pós-modernas”, cujo foco está tanto na leitura da flexibilização e desinstitucionalização da vida social quanto na compreensão do mundo contemporâneo como uma segunda modernidade (líquida, reflexiva, pós-fordista etc.) (GROPPO, 2016b, 2017a). Ainda com Groppo (2017a, p. 19-20),

Ainda hoje, contudo, entre as categorias etárias, a juventude continua a ser a mais problematizada nas ciências sociais. Isto se deve ao caráter heurístico da categoria juventude para as sociedades modernas e contemporâneas. Esta categoria costuma ser grande reveladora dos dilemas, problemas, paradoxos, medos e esperanças destas sociedades. Por meio da juventude, a boa sociologia passa em revista também as demais categorias etárias vigentes em dado tempo e lugar. Por meio da temática da juventude, por sua vez, revelam-se os paradigmas em conflito e os próprios impasses da sociologia.

Este capítulo, assim como outros, tem uma função rizomática, ou seja, ele não é composto por unidades, mas sim por dimensões e direções movediças; por linhas de segmentaridades, estratificações, fugas e desterritorializações (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Recordo que “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra no meio, entre as coisas, inter-se, *intermezzo*” (ibid., p. 36). É isso que busco ao tentar pautar as juventudes, os movimentos estudantis, a educação não formal e a formação política tanto em suas linhas mais gerais quanto em seus filamentos mais minuciosos. A dialética das condições juvenis plurais é um primeiro momento. Em seguida, retomo o(s) movimento(s) estudantil(s) em condição de movimento social pela educação. Ao final, abordo a educação não formal e a formação política como formas de interação e unicidade.

#### 4.1 JUVENTUDE(S): DIALÉTICA E PLURALIDADE

Se viajar é a liberação de qualquer ponto definido no espaço, e é assim a oposição conceitual à fixação nesse ponto, a forma sociológica do “estrangeiro” apresenta, por assim dizer, a unificação dessas duas características. [...] Este é, por assim dizer, o viajante potencial: embora não tenha partido, ainda não superou completamente a liberdade de ir e vir. Fixou-se em um grupo espacial particular, ou em um grupo cujo limites são semelhantes aos limites espaciais. Mas sua posição no grupo é determinada, essencialmente, pelo fato de não ter pertencido a ele desde o começo, pelo fato de ter introduzido qualidades que não se originaram nem poderiam se originar o próprio grupo. (SIMMEL, 1983, p. 182).

Tenho o costume de caminhar avoadado. Quando miúdo, sempre tutelaram que isso poderia alimentar uma série de problemas. Agouros e memórias<sup>29</sup> à parte, aprendi que tal dispersão também é capaz de moldar estranhamentos. Cada um é vários, e nossos movimentos de desterritorialização e reterritorialização estão abraçados em perpétuas ramificações (DELEUZE; GUATARRI, 2011). Com vistas de (r)existência e (auto)absolvição confirmo: “um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é esse poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade” (DELEUZE, 2002, p. 128).

Assim, sem embargos, e antes de dar seguimento à argumentação planejada, não se pode dispensar algumas peculiaridades e dilemas da observação participante e da análise aqui disposta, ou seja, qual é a viabilidade de se observar e estudar o “familiar”? É possível verificar algum tipo de estranhamento ao mergulhar em nossa própria sociedade e/ou cotidiano? Tais labores teriam algum tipo de validade na produção de determinados tipos de conhecimento e, em específico, para a sociologia da educação e sociologia da juventude? Partilho da seguinte afirmativa: “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido, e o que vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido” (VELHO, 2013, p. 63). Em suma, é totalmente aceitável para o campo das ciências sociais, embora nunca tarefa simples, e em paráfrase com DaMatta (1978, p. 28), “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”.

Retomo, por conseguinte, uma de minhas trilhas pelo familiar-exótico ou exótico-familiar: de modo disperso, como de praxe, eu caminhava pelo *campus* universitário aqui retratado. Ao chegar no hall do prédio central, intitulado localmente como *Hall do V*, deparei com imensa movimentação. Era início de fevereiro de 2018. O calendário acadêmico, devido à greve e ocupação dos estudantes e servidores no segundo semestre de 2016 e início de 2017, que conseguiu feitos até então inéditos na instituição<sup>30</sup>, estava atropelado. Várias e vários jovens transitavam de um lado para outro. Havia certa euforia e, ao mesmo tempo, apreensão no ar. Sem demora,

---

29 Foucault (2006, p. 564), por exemplo, considera que “[...] olhar para a memória é ao mesmo tempo um olhar para o porvir”. Entendo que essa perspectiva justifique, por si só, a convocação de ecos do passado sem qualquer tipo de inquietação subjetiva ou objetiva.

30 Para mais detalhes ver Groppo et al. (2017)

percebi que se tratava de um dia especial: a confirmação de matrícula das primeiras chamadas para preenchimento das vagas dos cursos de graduação.

A garotada não perambulava sozinha, mas sim acompanhada de seus familiares em uma condição intergeracional entre as divisões biológicas e socioculturais da vida. Pessoas diversas preenchiam e participavam ativamente das configurações sociais que ali se (re)produziam e se (trans)formavam. O fenômeno social geracional pode representar “um tipo particular de identidade de situação, abrangendo ‘grupos etários’ relacionados, incrustados em um processo histórico-social” (MANNHEIM, 1982, p. 73). Irromperam-se diante de meus olhos, como atestaria Bauman (2013, p. 59), “compreensões mútuas” e/ou “fontes prolíficas de criatividade culturais”. Em outras palavras, fui capaz de acompanhar a relação recíproca, de dois lados usualmente contrastantes, “numa situação de aprendizagem e ensino simultâneos”, em que cada lado explora “o outro ao mesmo tempo que é explorado” (ibid., p. 60).

O corredor de acesso estava repleto. Semblantes inéditos averiguavam o contexto ao mesmo tempo que se embaralhavam em meio a braços e pernas esparramadas pelo caminho. Subi a escadaria e cumprimentei um grupo de estudantes conhecidos. Costumeiros cigarros de palha (ou *paiêrinhos*) irradiavam fumaça e preenchiam o ambiente, um dos vários hábitos entre estudantes locais. Ocasionalmente, pessoas que chegam sem aviso prévio, ou mesmo as/os seguranças (*guardinhas*) novatos, podem se abrotalhar com a cena. Contudo, a palha, o fumo e o café puro da cantina estão praticamente enraizados uns aos outros por meio das sociabilidades forjadas na famosa escadaria central do *Hall do V*. Atos formalizados por alguns como “desviantes” ou “divergentes” também são, como qualquer forma interativa, ações coletivas e de aprendizagem (BECKER, 2008). Ninguém nasce estudante universitário, mas se torna estudante universitário. Tal qual “não nascemos alunos, nos tornamos alunos. [...] [n]um aprendizado realizado por meio de contínuas interações [uns] com os outros” (CORTI, 2014, p. 319).

Após rápida conversa, me percebi complementemente envolto por uma multiplicidade colossal de pensamentos e sensações. Nesse momento, evoquei minhas experiências, meus “ritos de passagem” e de abertura para novas vivências em uma universidade pública federal. Ainda que no encaço de outros tempos e outros espaços, elas eram parcialmente equivalentes à daquelas e daqueles jovens

calouros. “No ‘vivido’, a vida, o mais intransitivo de todos os conceitos, se conecta diretamente e de modo único com a objetividade” (SIMMEL, 2011, p. 58). Sim, era necessário captar e apreender os inúmeros significados ali dispostos. Não obstante, eu também era parte de tudo aquilo, mesmo que não tivesse condições efetivas de me tornar aquilo que já não sou. Já dizia o velho filósofo: “para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas” (HERÁCLITO, 1998, p. 36). Senti o arranjo de estranho e/ou estrangeiro que pairava sobre mim; “[...] nas relações do estrangeiro e nas relações com ele, os elementos que repelem e que aumentam a distância produzem um modelo consistente de coordenação e interação” (SIMMEL, 1983, p. 183). A experiência do observar e participar é igualmente “uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva [...]” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

De volta à órbita, atentei que vários grupos, organizações e entidades estudantis cumpriam seu ofício de receber as/os novatos. A gestão 2017/2018 do DCE exibia sua bandeira “Cor do Povo” e registrava com tintas vermelhas, verdes e azuis as mãos das e dos futuros discentes em um mural. Cartazes e frases de boas-vindas, das mais variadas concepções, informavam e acolhiam quem circulava por aqueles territórios conquistados ocasionalmente a cada semestre. Três bordões chamaram minha atenção. O primeiro, de base religiosa, dizia: “#SerJovem; #SerFeliz; #SerDeDeus<sup>31</sup>”; o segundo, organizado por um curso tradicional da área de saúde, promovia um painel fotográfico que simulava rotulagem de medicamento com as consecutivas inscrições: “Contém 1 bicho<sup>32</sup> genérico; Controlado pelos veteranos”; o último, disposto em um quadro de avisos levemente distante e parte de um convite de apresentação de uma organização de jovens militantes evocava:

31 O símbolo # – ou, como conhecido no meio eletrônico, *Hashtag* – representa uma inscrição de metadados com o intuito de ser reconhecida rapidamente tanto pelos usuários quanto pelos sistemas. A # é muito utilizada em serviços da Web (*Word Wide Web*) como o Twitter, Instagram, Facebook, entre outros (FEIXA; FERNÁNDEZ-PLANELLAS; FIGUERAS-MAZ, 2016).

32 Ainda que alguns cursos de graduação e entidades estudantis tenham colocado em debate tal (des)qualificação, consolidou-se na trajetória histórica e sociocultural da instituição, como em várias outras do país, que as/os ingressantes devem ser encarados como “bichos” e “burros” – “bixetes” na linguagem e palavra nativa. Ou seja, para certo número de estudantes, as/os veteranos são hierarquicamente melhores e mais capacitados que as/os calouros; e as/os calouros lhes devem submissão e respeito. Por exemplo: em alguns ritos festivos, de “trotos” e/ou “de passagem”, os novatos são instigados a proclamar várias vezes chavões como “Bixo é burro, veterano é legal”. Cabe ressaltar que a instituição proíbe e pune práticas de “trote” tanto dentro quanto fora de seus domínios. Contudo, alguns cursos mais tradicionais ainda mantêm, mesmo que de forma velada, algumas práticas que se assentam sobre essa lógica de interação.



“Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular!”. Representações juvenis que, em nossas relações cotidianas, muitas vezes são encaradas como opostas ou divergentes; três formas, entre outras infinitas, de experimentar, vivenciar e significar a juventude estudantil universitária.

A modernidade é caracterizada pelo livramento dos tipos tradicionais de ordenação e organização da vida social. Todas as certezas, as antigas paisagens e concepções são descentralizadas por meio de paradoxos e descontinuidades profundas. O mundo se tornou acelerado, as certezas foram apagadas e as soluções costumeiras já não vigoram (BAUMAN, 2013; HALL, 2011). Resumidamente “podemos dizer que a existência é moderna na medida em que se bifurca em ordem e caos” (BAUMAN, 1999, p. 14); ou seja, “a modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização” (ibid., p. 20).

Em arranjos equivalentes, as formas e conteúdos cristalizados sobre as idades da vida também esbarram nas antíteses e sínteses próprias da contemporaneidade. De um lado, há uma série de representações que buscam caracterizar ontologicamente as questões juvenis – sobretudo no mundo ocidental – como um período padronizado e relativamente homogêneo (BRUNET; PIZZI, 2013). Por outro, essas estruturas, que também serviram (e ainda servem) de abrigo para o campo sociológico, começaram a desaparecer e a se dissolver em meio às rápidas transformações vigentes (PERALVA, 2007). Simmel (2006, p. 33) adverte que:

[...] *não* existe *apenas* vida social como força fundadora da vida humana, ou como sua fórmula. Essa vida deve ser deduzida e interpretada nesses termos, e deve ser finalmente concebida na tessitura da natureza com a criatividade dos indivíduos. Talvez ainda haja outras categorias de interpretação que ainda não foram totalmente elaboradas. Essas análises e modos de estruturação de nossa vida e criação imediatas são experimentadas como unidade de tudo isso – estão no mesmo nível e têm o mesmo direito. Por conseguinte – e é disso que se trata agora –, nenhuma delas poderá ser o caminho único e adequado do conhecimento – nem mesmo aquela que for determinada pela forma social de nossa existência, porque também ela é somente parcial, complementar às demais e por elas complementada. Com essa qualificação, contudo, ela pode em princípio representar uma forma de conhecimento diante da totalidade da existência humana.

Assim, as personificações juvenis divulgam, para todas e todos, seus aspectos contraditórios, sua busca por autonomia e sua posição na qualidade de elemento estruturante das relações socioculturais contemporâneas (GROPPO,

2017a); e, mesmo constrangida por relações dominantes reiteradamente precárias, a juventude não deixa de “[...] desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada” (GUATTARI, 2001, p. 14.). Nesse sentido, a condição juvenil, seja no campo acadêmico ou não, se apresenta de forma diversa e experimenta constantemente os antagonismos das representações biopsicossociais humanas. As/os jovens são sujeitos portadores de historicidades e de interpretações próprias, que ocupam um determinado lugar na sociedade e se encontram inseridos em uma infinidade de relações sociais. Não devemos, portanto, falar em juventude, mas sim em juventudes (no plural) e considerar toda sua complexidade, alteridade, modos de ser e estar no mundo (DAYRELL, 2003).

Os grupos, organizações e entidades estudantis aqui representados também revelam, como indicado, a heterogeneidade que compõe as formas de interação juvenis e suas correlações com o mundo sociocultural e educativo em todas suas instâncias, desde as mais íntimas até as mais abrangentes. Foracchi (1982), em 1967, já constatava em suas pesquisas, apesar de todas nuances culturais, sociais, econômicas e políticas, o desenrolar das universidades brasileiras e as alternâncias de seus quadros estudantis. As/os discentes que integram as instituições de ensino superior público no Brasil são diversos. Há uma pluralidade enorme expressa por fatores classistas, regionais, étnicos, de gênero, de idades, entre outros, que descortinam uma vida estudantil vigorosa e energética (GROPPO, 2016c). Portanto, não há na instituição apreciada, como nas demais instituições públicas de ensino no Brasil, uma juventude universitária singular e absoluta, mas sim inúmeros meios, objetivos e subjetivos, de fazer e sofrer, de estar em convívio com, para e contra os outros, numa teia de relações mutuas em direção à formação de unidades que lidem direta ou indiretamente com a educação superior.

O *campus* aqui retratado é amplamente preenchido pelas lacunas do mundo juvenil. A juventude, na qualidade de etapa da vida, é identificada pelo seu *status* social de independência proporcional com relação ao núcleo familiar originário e pela sua baixa autonomia perante as instituições sociais mais gerais. Ela difere da infância em razão de seu maior prestígio social e se “[...] distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante do mundo público e relativa dependência do núcleo familiar” (GROPPO, 2017a, p. 13).

Nas observações encontrei esquemas interativos e de sociabilidade que demarcavam, em certo sentido, essa passagem ou busca por independência perante os familiares e/ou responsáveis, mesmo que uma relativa dependência ainda existisse de fato – seja financeira, afetiva, de origem e outros. Em conversa informal, um estudante do curso de história (licenciatura) principiante nos movimentos sociais e estudantis, confessou que sua família era bastante conservadora e que evitava ao máximo entrar em contato ou expor sua vida na universidade para os mesmos. Segundo ele, a relação com os parentes já não era a mesma. Não num sentido desagradável, mas “apenas diferente”. Transcorria em suas palavras uma urgência de emancipação, ainda que isso firmasse complicações entre ele e seus pares. Existe uma frase anunciada entre as/os estudantes que exemplifica bem a situação: “O que acontece na cidade X, morre na cidade X”.

Assim, diferentes formas respaldam o ensejo juvenil por independência. Porém, tais experiências são vivenciadas de modo diferenciado por grupos e sujeitos em relação às suas condições reais: uns buscam trabalho, muitas vezes precário, na cidade e/ou região; outros se apegam ou se reconhecem em projetos, grupos, organizações, coletivos e entidades que os envolvem e “empoderam”; alguns se veem em meio a programas estudantis e/ou conciliam atividades extras com estudos; e por aí vai, dado os incontáveis contornos que podem se somar a esses exemplos – sem esquecer, contudo, do mal-estar que tem perturbado muitas e muitos discentes no contexto da educação superior.

Em 2015 eu entrei na [universidade X]. Foi um processo que eu não estava conseguindo me adaptar muito bem. Não conseguia fazer amigos. Tinha muita dificuldade. Era a primeira vez que estava fora de casa e longe dos meus pais. Eu estava me sentindo muito só. Ela [amiga] me disse: “vamos comigo em uma reunião” [do coletivo X]. Foi na época do CONUNE de 2015, quando a galera estava se preparando para fazer as eleições para a tiragem de delegados. [...] E aí fui super bem recebida. A gente conversou bastante. Tanto que, no final da noite, [...] já estava no coletivo. E eles foram meus primeiros amigos na universidade. É um pessoal que sou muito grata. [...] Não sei como eu conseguiria ficar aqui se não tivesse feito amizade com eles. Se eu não tivesse entrado no coletivo. (L1, discente, 2018).

O prestígio em oposição à categoria infante também emerge em diversos momentos. O *campus* faz fronteira com duas escolas públicas de educação básica. Além disso, realiza várias atividades de extensão e possui cursos de graduação e

pós-graduação que formalizam contato direto com o mundo infantil. Os grupos juvenis organizados atuam igualmente nesse sentido, edificando relações formais e informais, as vezes até mais estreitas, com a comunidade externa. Assim, e mesmo que frequentemente as diferenças entre as idades sejam mínimas, são elaborados arranjos interativos que produzem e reproduzem ordenações físicas e simbólicas que certificam as posições pactuadas sobre as pessoas que compõem o ensino superior. Em relatos sobre a ocupação e greve estudantil de 2016, as inter-relações entre as/os universitários e as/os ocupantes das escolas públicas de educação básica do município e região, apareceram como ponto elementar sobre as representações hierarquias estruturadas entre esses dois universos. Por um período específico, o *campus* central da universidade foi capturado pelas ações coletivas das e dos secundaristas “ocupas”. Uma inversão da lógica consolidada pelas estruturas educativas formais em que as/os estudantes universitários passaram a se organizar pela influência direta das e dos estudantes não só do ensino médio, mas também do fundamental. Tal acontecimento ampliou o debate e fez transparecer, para as/os discentes que compunham o movimento, a tocante autonomia estudantil universitária em referência aos discentes da educação básica pública e suas instituições: “ser estudante universitário tem suas vantagens”, como revelou uma estudante que integrou a comissão de diálogo com as/os secundaristas. Em outro momento, pude presenciar a seguinte declaração: “A universidade chega na escola pensando que vai resolver todos os problemas; que o movimento estudantil universitário é mais organizado. Não é assim. Nós aprendemos mais com eles do que eles com a gente. Mesmo assim, a gente se sente responsável, não é?”. Esses olhares, num primeiro momento desconexos, realçam a valorização do campo universitário e de seus componentes, mas vão além ao apontar para as contradições pessoais e coletivas vivenciadas pelos discentes em seu meio.

Por fim, é possível constatar a relativa dependência não só para com o núcleo parental, mas também perante o mundo acadêmico. Estudantes relatam, conforme supracitado, a dificuldade de se afastarem dos familiares, dos embaraços que encontram pela distância de pessoas pelas quais retêm diferentes afetos, pela complexa adaptação à vida universitária e sua frieza institucionalizada, pelos contratempos de se concretizar amizades etc. Certa vez, em uma roda de conversas organizada por um grupo de extensão, se ergueu os seguintes dizeres: “A

universidade é uma máquina de moer corpos”<sup>33</sup>. O peso dessa afirmativa me acompanhou por vários dias. Nem tudo é admirável na vida universitária. O ato de esmagar espíritos, carnes, matérias e substâncias esbarra com gritos de (re)existência em oposição a interdependência institucional. A insensível objetividade universitária parece não se dar conta, mas a instituição depende de seus estudantes tanto quanto os discentes estão conectados à universidade e seus profissionais. Além disso, há uma forte tendência para o cerceamento da participação juvenil no âmbito externo. A cidade e suas unidades sociais se esforçam para desenvolver estratégias que limitam os espaços de participação efetiva e consolidam meios de restrição diversos. Na universidade, tal realidade não é diferente. A própria arquitetura e regimento internos edificam representações disciplinares e de cerceamento. Conforme Foucault (1987, p. 123), o espaço disciplinar anula “os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado de indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiagolemaração” Cabe, novamente, a observação: tanto o município quanto a instituição universitária estão experimentando novos arranjos e têm rabiscado, frequentemente por conta das ações e enfrentamentos juvenis, condições relativamente mais democráticas para as e os jovens. A atual gestão universitária (2018-2022), por exemplo, tem se caracterizado pela sensibilidade ante as demandas e adversidades próprias da população discente; e, inclusive, teve, durante toda a sua campanha, forte apoio por grande parte do quadro estudantil.

Toda instituição social, ao integrar parte significativa da vida dos indivíduos, captura parcelas temporais e de interesse de seus componentes. Algumas são mais fechadas e se organizam por meio de fortes barreiras físicas e simbólicas com relação ao mundo exterior; outras são mais abertas ou menos restritas e suportam frequências maiores de participação. Em consequência, as finalidades formais institucionais, ao se mesclarem com indivíduos alinhados ou não alinhados às exigências organizacionais, são atravessadas por conflitos e arranjos distintos. Valores comuns, padrões de bem-estar, incentivos e ameaças de sanções atuam, nesse sentido, conjuntamente com o desígnio de preservar a instituição ou de

---

33 Posteriormente, descobri que a analogia foi absorvida de um artigo debatido em sala de aula no curso de pedagogia, cujo título na íntegra é: “O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional?” (MORETTI; HUBNER, 2017).

preconizar cooperações úteis por parte de seus participantes (GOFFMAN, 1961).

Pode-se assegurar que

[...] em nossa sociedade, e presumivelmente também em outras, uma organização social [ou instituição] formal instrumental não se limita a usar a atividade de seus participantes. A organização também delinea quais devem ser os padrões oficialmente adequados de bem-estar, valores conjuntos, incentivos e castigos. Tais concepções ampliam um simples contrato de participação numa definição da natureza ou do ser social participante. Tais imagens implícitas constituem um elemento importante dos valores que toda organização mantém, independente do grau de sua eficiência ou impessoalidade. Portanto, nas disposições sociais de uma organização, se inclui uma concepção completa do participante – e não apenas uma concepção dele como enquanto participante – mas, além disso, uma concepção dele como ser humano. (ibid., p. 153).

Não obstante, os relatos aqui dispostos envolvem as juventudes universitárias organizadas e atestam suas características multifacetadas. A educação superior brasileira ampliou seus espaços e alcances nos últimos anos. Sua democratização efetiva e acesso como direito social garantido ainda é uma abstração longe de ser concretizada. Entretanto, “se há heterogeneidade no sistema educacional superior no Brasil hoje, o mesmo pode ser dito dos seus estudantes” (GROPPO, 2016c, p. 843). Ao experimentar o mundo universitário, as/os jovens estudantes também elaboram novas formas de interação, (re)significam seus impulsos, finalidades, afetos e outros conteúdos distintos que, ao se tornarem autônomos, edificam relações de convívio e formam unidades (ou grupos) educativos, políticos, identitários, de sociabilidade etc.

Conforme observado, as juventudes emergem como motivação analítica no âmbito das ciências humanas e sociais desde suas origens. Considerada, inicialmente, como um momento natural de socialização secundária e de transição ao mundo adulto (ou de maturidade), a condição juvenil impulsionou diferentes noções e representações de acordo com períodos específicos. Desse modo, perspectivas, muitas vezes divergentes, foram e são propagadas cotidianamente com o intuito de pensar e repensar os domínios primaveris (ibid.). Tais condições, inclusive articuladas com processos mais gerais das sociedades contemporâneas, desenvolvem e revigoram formas microssociológicas e macrossociológicas não só de categorização, mas também de interação social. Em conformidade com Simmel

(2013a, p. 661), “o caráter compreensivo da sociedade [...] afeta até mesmo seres que nela não estão completamente compreendidos”; e continua:

O fato de dispormos dessa formação, dessa capacidade para construir um conceito de sociedade a partir de criaturas que podem (cada uma delas) perceber a si mesmas como o *terminus a quo* e o *terminus ad quem* de seus destinos, desenvolvimentos e qualidades, e, portanto, um conceito tal de sociedade que leve justamente isso em conta; e, enfim, dessa capacidade para, em seguida, reconhecer [*wissen*] nesse conceito o *terminus a quo* e o *terminus ad quem* daquelas vitalidades e determinações da existência – esse é um dos *a priori* da sociedade empírica, que faz com que sua forma, assim como nós a conhecemos, seja possível. (ibid., p. 665).

Cabe ressaltar que em suas ramificações a cultura ocidental colide com as diferentes maneiras humanas de se embrenhar pelas heranças socioculturais acumuladas. A situação juvenil e suas realidades, por vezes antagônicas, detêm efeito socializante e estruturam unidades geracionais cujos laços são assinalados pela concretude e estreiteza entre seus membros. Conseqüentemente, as gerações mais velhas e mais novas permanecem em interação constante numa relação de permutação mútua. (MANNHEIM, 1982). Ou seja,

[...] o aparecimento contínuo de novos seres humanos certamente resulta em alguma perda de possessões culturais acumuladas; mas, por outro lado, somente isso torna possível uma seleção original quando for necessário; ele facilita a reavaliação do nosso inventário e nos ensina tanto a esquecer o que já não é mais útil como a almejar o que ainda não foi conquistado. (ibid., p. 76).

Assim, o arranjo universitário aqui colocado e as formas juvenis que compreendem suas instâncias formais, não formais e informais carregam consigo não só suas singularidades, mas também, ainda com Mannheim (ibid., p. 72), uma tendência situacional comum que dispõe experiências potenciais que indicam “uma direção a certos modos de comportamento, sentimento e pensamento”. As contradições que essas vinculações provocam forjam enquadramentos acomodados tanto por meio de órgãos estatais, oficiais e mais gerais quanto por intermédio de assimilações e ressignificações constituídas pelas juventudes em sua própria realidade enquanto parte relevante da instituição.

Faz-se necessário destacar que as formas espaciais apresentam qualidades fundamentais de figuração da vida; o espaço “se constitui [...] das formações

supraesaciais que, por seu sentido interno, não possuem relação nenhuma com espaço, mas que, precisamente por isso, nutrem relação uniforme com cada ponto desse mesmo espaço” (SIMMEL, 2013b, p. 78). Por exemplo, a acolhida das e dos ingressantes pelos grupos, organizações e entidades estudantis, conforme supracitado, se realizam habitualmente de forma simultânea com as confirmações de matrículas realizadas pelo Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA). Desde de 2010, a universidade adota o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso nos cursos de graduação. Em 2015, foi aprovada resolução interna que garantiu 100% das vagas discentes mediante o sistema, extinguindo, assim, os convencionais vestibulares. As matrículas anuais e semestrais são, muitas vezes, o primeiro contato efetivo das e dos estudantes, bem como de seus familiares, com a instituição. Números, posições, documentos e assinaturas têm que concorrer com carnes, peles, ossos e psiquês humanas. Objetividades e subjetividades se aglutinam com circunstâncias racionais e burocráticas próprias das instituições públicas federais de ensino superior. Os grupos, organizações e entidades estudantis experimentam constantemente os contrassensos entre amparar cordialmente as/os calouros e familiares, ao mesmo tempo que os aconselham sobre os trâmites e artimanhas da vida acadêmica. Retomo Wacquant (2002, p. 11), para quem as sociedades são compostas por pessoas “[...] de carne, de nervos e de sentidos”; seres que sofrem e que participam ativamente do universo que os engendram e que, em contrapartida, eles ajudam a elaborar “com todas fibras de seu corpo e seu coração” (ibid.).

As/os jovens não se reconhecem apenas como uma categoria que lhes conformam segundo as divisões predominantes sobre as etapas da vida. Elas e eles são também mulheres e homens, negras e negros, militantes de engajamentos heterogêneos, vivem suas religiosidades, gêneros, sexualidades, identidades e gostos de múltiplas formas, frequentam espaços numerosos, pertencem, convivem e circulam em meio a diferentes grupos e/ou unidades. Em suma, as juventudes que compõem o campo universitário, bem como em todas outras esferas socioculturais, são muitas; e as várias tentativas de se estabelecer a juventude como uma categoria genérica podem, muitas vezes, compreender “[...] um conjunto de propostas pragmáticas e de tendências empíricas, porém com limitações em suas justificativas teóricas e sociológicas” (BRUNET; PIZZI, 2013, p. 30).



Com vistas de superar esses limites, Groppo (2004, 2010, 2016b, 2017a) propõe uma concepção dialética das juventudes modernas e contemporâneas. Para ele, as juventudes e as condições juvenis devem ser compreendidas por meio da “presença de elementos contraditórios no interior de diversos grupos juvenis” (GROPPO, 2004, p. 14); como “elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade geral” (ibid.). Pensar os paradoxos juvenis é considerar, dialeticamente, tanto as relações entre a institucionalização das juventudes e as generalizações de suas condições e experiências quanto as possibilidades de sua autonomia social. Ainda com Groppo (2010, p. 19):

[...] a condição juvenil é dialética porque está assentada sobre uma relação de contradição entre sociedade e juventudes. Esta contradição se expressa historicamente em ações de institucionalização da juventude seguidas ou precedidas de ações ou resistências dos indivíduos e grupos que são considerados ou se assumem como jovens. Esta concepção <<dialética>> da condição juvenil demonstra trajetórias de indivíduos e grupos juvenis oscilando no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver, diferentes papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* subculturas.

A concepção dialética das juventudes modernas também transcende a natureza classista e socioeconômica da condição juvenil ao indicar, sem desconsiderar a forte importância de ambas, que é possível concebê-la para além destas perspectivas. Ao reconhecer os elementos contraditórios dos diversos grupos juvenis e suas correlações com as definições institucionais, oficiais e socioculturais, é possível desvelar fragmentos importantes das relações contemporâneas atravessadas por tentativas contínuas de padronização e de busca por autonomia das muitas formas de estruturação das categorias etárias da vida (GROPPO, 2016b, 2017a). As sociedades não podem ser informadas por um paradigma único. Para delinear suas formas é preciso englobar todas as forças que alimentam a união de seus componentes. A generalidade dos seres socializados dialoga com a generalidade do conhecimento sociológico e auxilia na compreensão da heterogeneidade de seus conteúdos. Ao encarar os mistérios e fulgores das

relações humanas, a sociologia conquistou numerosos conjuntos de problemas e passou a acomodar diferentes matérias do espírito (SIMMEL, 1983, 2006).

As juventudes contemporâneas, institucionalizadas ou não, têm importante papel como espaço de socialização e preparação das gerações mais novas com relação aos seus precedentes. Além disso, indivíduos e grupos juvenis desenvolvem identificações e valores próprios relativos ou destoantes dos que estão dispostos em sua temporalidade. Isso anuncia “[...] a possibilidade de surgirem revoltas, rebeldias, insatisfações e negações, a partir do que só deveria ser, a princípio, acomodação, socialização tranquila, integração social” (GROPPO, 2016b, p. 23). Ao encarar o espírito e as tendências das outras idades da vida social, as novas gerações mediam efeitos não só sobre suas formas de interação, mas também sobre as de outras categorias etárias de seu próprio tempo. Os indivíduos interligados por meio de relações mútuas realizam e suportam o universo no qual estão inseridos (SIMMEL, 1983, 2006).

Entendo que tais ensejos, aprendidos com e para as pessoas que são parte desta pesquisa, autorizam um mergulho mais coerente com a realidade micro e macrossociológica não só da juventude que integra esta pesquisa, mas também para um melhor entendimento da educação não formal e da formação política como formas expressivas de interação no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s) universitário(s). Se aqui tentei buscar um entendimento sobre as juventudes, passo agora a considerar o(s) movimento(s) estudantil(s) como um movimento social pela educação e sua correlação com as esferas juvenis da universidade em questão.

#### 4.2 MOVIMENTOS ESTUDANTIS: MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO

Democratizar a universidade está além de erguer novas salas, criar novos cursos e “permitir” o acesso de estudantes em espaços historicamente privilegiados. Democratizar a universidade é promover e garantir a permanência material, simbólica e psicológica desses sujeitos. (Manifesto Gestão DCE 2015-2017 – dados públicos coletados, grifo dos autores).

[...] o público universitário se transformou nos últimos anos. A política de cotas, o sistema de seleção unificado (SISU), oportunizou o acesso de estudantes historicamente esquecidos à Universidade. O debate da permanência merece sempre ser enfrentado pelo DCE, pois os poucos direitos conquistados se veem ameaçados. (Proposta: “Pela assistência, por permanência” – Gestão DCE 2017-2018 – dados públicos coletados).

De acordo com Carrano (2012), as sociedades contemporâneas são marcadas pelas rápidas mudanças nos campos de produção e reprodução das relações sociais. As juventudes também são agentes desses processos e podem atuar tanto como operadoras e beneficiárias das transformações da qual fazem parte, ou podem sofrer prejuízos perante percursos político-sociais contraditórios e/ou desiguais. Pensar a condição da participação juvenil pode, assim, encerrar um sentido forte ou um sentido fraco. O sentido forte está ligado a formas de atuação que impactam indivíduos, grupos e instituições por meio de engajamentos diversos. O sentido fraco está filiado “a formas atenuadas de envolvimento que nem de longe criam engajamentos militantes ou interferem em processos decisórios significativos capazes de afetar a vida de indivíduos, grupos ou instituições” (ibid., p. 83). Considerar e refletir sobre a qualidade dos diversos espaços de participação juvenil tem sido, portanto, um dos grandes desafios das democracias modernas e, inclusive, do recente processo de redemocratização do estado brasileiro pós ditadura civil-militar (1964-1985) e promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, uma boa verificação da qualidade dos processos participativos juvenis está na busca em perceber “até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões” (ibid., p. 88).

Para além, observa-se que a participação dos jovens, sobretudo por meio dos movimentos estudantis, sempre estivera presente em importantes momentos da história brasileira, muitos deles de grande efervescência social, cultural e política. Ações coletivas, como as dos estudantes de direito na fase do Brasil império, as lutas estudantis nos anos 1960, as Diretas Já em 1984, os Caras Pintadas de 1992, até as atuais formas de intervenção, caracterizadas por ocupações, muitas vezes autogeridas, em universidades e escolas de todo o país, revelam a importância das práticas desses movimentos, assim como sua influência político-social (GOHNb, 2016; LEITE, 2010).

Grosso, em tese dos anos 2000, defende que para se conhecer os movimentos estudantis brasileiros é necessário retomar o histórico de uma instituição que representa os universitários desde a década de 1930, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Instituída em 1937, a UNE esteve sob vigilância de simpatizantes governistas até 1955 e funcionou, até 1964, mesmo sustentando

algumas mobilizações importantes<sup>34</sup>, como uma entidade classista e de caráter relativamente institucional e burocrático. Com a instauração do golpe civil-militar, entre 31 de março e 1º de abril de 1964, a UNE passou a vivenciar inúmeras adversidades. Poucos dias após o golpe, sua sede, no Rio de Janeiro, foi atacada e queimada por forças paramilitares e seu presidente, José Serra, obrigado a pedir asilo na Embaixada do Chile. Com a dissolução de suas forças progressistas, e pela declaração de sua ilegalidade pelo regime, a UNE teve que se reorganizar de forma não oficial e subterrânea. Assim, ainda que não reconhecida oficialmente, a entidade prosseguiu com diversas ações em todo o país. Em 22 de setembro de 1966, ela integrou, por exemplo, uma série de greves estudantis que resultaram no “Dia Nacional de Luta Contra a Ditadura”. Consolidado como “setembro heroico”, as mobilizações foram fortemente reprimidas. A madrugada do dia 23 se fixou pelo “Massacre da Praia Vermelha”, no qual 600 estudantes foram duramente sitiados e espancados pela polícia. Com o endurecimento das ações violentas e repressivas do regime, e com o relativo refluxo dos movimentos juvenis, a UNE buscou sua reorganização, em julho de 1967, por meio de um congresso clandestino. A onda mundial de revoltas estudantis e juvenis de 1968 também tiveram impacto no solo brasileiro. Os movimentos desse período se tornaram globalmente consagrados pela sua relativa unidade e pela amplitude de suas ações – vide, por exemplo, o famoso “Maio de 1968” na França. No Brasil, as manifestações, mesmo que de modo mais formal do que efetivo, foram encabeçadas pela UNE que, ao lado de outras entidades, auxiliou no delineamento ideológico e sistêmico do movimento. As revoltas duraram oito meses e foram compostas por grandes passeatas em diversas capitais do país. A repressão foi implacável. Muitas e muitos foram mortos, torturados, exilados entre outras atrocidades. Pontos cruciais, como o assassinato do estudante de ensino médio, Edson Luiz (1950-1968), e a forte violência no Rio de Janeiro, na nomeada “quarta-feira sangrenta”, desvelaram para todo o país a truculência sanguinária do governo ditatorial. Tudo isso culminaria no grande ato que ficou conhecido como a “Passeata dos 100 Mil”. A resposta militar sobreveio com outras tantas perversidades: passeatas passaram a ser proibidas oficialmente; quase 800 delegados do 30º Congresso da UNE foram presos; o Ato Institucional

---

34 Mobilizações contra o nazifascismo e ocupação do prédio do Clube Germânia (1942), lançamento da campanha “O petróleo é nosso” (1947), mobilizações em defesa da criação da Petrobras (1952), apoio à greve geral das universidades brasileiras (1962), entre outros (UNE, 2017).

Cinco (AI-5) suspendeu direitos diversos; e, em 1969, com o Decreto n. 477, toda e qualquer participação estudantil “subversiva” se tornou crime grave contra a “pátria” (GROPPO, 2000, 2017b; LEITE, 2010).

As/os jovens estudantes dos anos de 1970 “viram seu espaço constantemente cerceado e vigiado, punidos por um radicalismo que não tinha sido necessariamente o de sua geração” (GROPPO, 2017b, p. 151). Tal condição reverberou também na instituição aqui representada e teve efetivo apoio da gestão universitária. Em documentos oficiais é possível testemunhar as investidas da ASI (Assessoria de Segurança e Informação), do SNI (Sistema Nacional de Informação) e do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho<sup>35</sup>. Em aviso reservado de 1973 ele afirma:

Reconheço a delicadeza do assunto, dado que não pretendemos impor silêncio aos estudantes, mas é preciso notar que, à falta de motivação do movimento de massa, as esquerdas pretendem, através da ativação aparentemente irrepreensível dos Diretórios Acadêmicos, chegar às reuniões de âmbito nacional onde, a par dos assuntos estritamente estudantis, se desenvolve a articulação de novas lideranças voltadas para a subversão. (Dados públicos institucionais coletados, 2015).

Ao final dos 1970, com o enfraquecimento do regime militar, a UNE começou a se reestruturar oficialmente, mas é somente com o fim factual do governo ditatorial e com a aprovação do Congresso Nacional, em 1988, que ela consegue retomar sua legalidade (LEITE, 2010; UNE, 2017). Por outro lado, e ainda que a UNE se configure enquanto entidade central no cenário nacional, não se pode falar tranquilamente de um movimento estudantil brasileiro unificado, nem antes nem depois de 1960. De acordo com Groppo (2000, p. 242-243),

No Brasil, em vários momentos, foram mais visíveis “movimentos” estudantis, pouco articulados entre si no tempo e no espaço, divididos regional e ideologicamente e defendendo interesses diversos. Mas nos seus momentos de maior destaque e desenvolvimento, os movimentos estudantis tenderam a se comportar como “ondas” nacionais de revolta, como em 1966 e em 1968. Mesmo nestas ondas de mobilização das massas estudantis, porém, não se pode dizer que a UNE representava exatamente os desejos, interesses e motivações dos que mobilizavam.

---

35 Essas informações constam em publicações disponibilizadas ao público pela instituição. A referência, conforme as normas da ABNT, não foi realizada com o intuito de resguardar o anonimato tanto da universidade parceira quanto dos autores da obra.

Em nosso país, os movimentos estudantis se configuraram em uma trajetória de grandes momentos históricos pela sua potência organizadora e pela sua capacidade de assimilar outros grupos e movimentos sociais (MESQUITA, 2003). Inicialmente tutelado por forças institucionais burocráticas, eles passaram a incorporar traços de autonomia e a se configurar como categorial social *sui generis*. Todavia, conforme Bringel (2012), a utilização do termo “movimento”, em sua correlação com as lutas estudantis, é de difícil caracterização e se encerra em três confusas implicações: 1) a confusão entre ações pontuais coletivas e movimento estudantil; 2) a confusão entre movimento estudantil e organização estudantil; 3) a confusão entre movimento estudantil, no singular, e movimentos estudantis, no plural. Perante tais contradições, e mesmo com as especificidades que caracterizam as práxis estudantis, só é possível traduzir as lutas, reivindicações e ações estudantis como um movimento de fato, quando estas se articulam com elementos que também fazem parte de outros movimentos sociais; são estas convergências dialéticas entre singularidades e associações que convertem o movimento estudantil não só em “um movimento social *sui generis*” (BRINGEL, 2012, p. 30), mas também, pegando de empréstimo uma expressão de Gohn (2016b), em um “movimento social pela educação”.

As interações humanas, por mais variadas que sejam suas matérias, podem se realizar de formas semelhantes e integrais. “Por outro lado, o interesse por um mesmo conteúdo pode se apresentar em sociações formadas de maneiras distintas” (SIMMEL, 2006, p. 34). Os movimentos estudantis da universidade palco desta pesquisa também são composto pelas contradições internas e externas de suas existências efetivas. Suas histórias se embaralham com as formas mais gerais que atravessaram e atravessam as representações sobre a condição das e dos jovens discentes em todo o país. No *campus* sede é possível observar e acompanhar várias entidades, organizações, coletivos etc. Os programas de expansão de vagas e cursos, assim como a consolidação de políticas públicas que ampliaram o acesso para grupos e minorias sociais que, pelas mais diversas questões, eram praticamente banidos das instituições públicas de ensino superior, trouxeram consigo novas demandas e revigoraram o cenário local. Um ensino superior mais acessível e universal, em paráfrase ao *slogan* da gestão 2017-2018 do DCE, precisa e deve ter a “cor do povo”. E este “povo”, apesar de todas objeções empíricas, ao romper minimamente com as poderosas barreiras físicas e simbólicas que dificultam

sua imersão concreta no âmbito universitário, transforma e (re)significa as esferas históricas, sociais e culturais dos movimentos estudantis e de toda a comunidade acadêmica.

De outra parte, segundo Simmel (1983), grupos grandes precisam conceber veículos de unicidade ou órgãos que centralizem e intercedam pela interação de seus membros. A “unidade social é um conceito de grau. As variações na unidade podem ser acompanhadas pelas mudanças das formas de regulamentação do grupo, ou mudando o tamanho do grupo” (ibid., p. 106). Assim, com o crescimento acelerado do número de estudantes matriculados, o DCE e seus membros mais engajados se tornaram essenciais no sentido de pulverizar e ordenar novas entidades (Centros e Diretórios Acadêmicos, por exemplo), coletivos, organizações e, até mesmo, relações militantes autônomas. Contudo, gestões frágeis e com bases adversas são duramente criticadas pela falta de apoio direto às questões estudantis formais e informais.

Se couber aqui a crítica, inclusive eu acho que esperava muito mais do DCE atual. [...] de como ele se posicionaria em relação à macropolítica e macroestrutura no sentido de dizer: “olha, nós vamos tomar um direcionamento enquanto DCE. O direcionamento que a conjuntura está pedindo. [...] Então é assim. Tem essas mudanças de visões sobre a organização dos movimentos estudantis, sabe? (I, discente, 2018).

É preciso informar aqui os traços de transitoriedade e fluidez que marcam a juventude universitária. Pessoas engajadas, ou que apenas se agregam em alguma atividade de militância, podem circular por diferentes grupos, vários deles com divergências internas e externas. Além disso, e mesmo que seja possível observar a postergação da conclusão dos estudos por parte significativa das/dos discentes, o tempo de permanência institucional é relativamente curto. Tal condição dispõe uma rotatividade de lideranças e membros, o que, muitas vezes, provoca a dissolução de entidades, grupos, organizações e coletivos. O DCE, até mesmo para perpetuar sua própria existência na posição de órgão de representação máxima estudantil, ao centralizar diligências que caberiam a outras entidades enfraquecidas ou extintas, se vê no papel de fomentar a criação e (re)organização dos inúmeros grupos que atuam na instituição. Ao mesmo tempo, o DCE é alvo constante de rejeições e tem que lidar diariamente com divergências multifacetadas. Dependendo do fio

ideológico e das ações concretas da gestão, ela também tem que suportar oposições constantes e, em certa medida, invasivas.

De acordo com Touraine (2007), os movimentos sociais contemporâneos têm por estímulo o reconhecimento das diversidades culturais, a oposição aos processos de globalização e o reconhecimento das subjetividades e individualidades humanas. Os movimentos estudantis de 1968 tiveram também grande influência na construção desse novo paradigma. A conjuntura do período demandou novos tipos de expressões coletivas que conduziram a outras formas de intervenções distintas das forças tradicionais vigentes até então. Tais processos, ao corroborarem com formas renovadas e/ou ressignificadas de sociabilidade, assumiram uma dinâmica plural que evidenciam a multiplicidade dos movimentos estudantis. Assim, mesmo com a forte presença de características militantes tradicionais, a pluralidade das expressões estudantis tem indicado novas formas e metodologias que são colocadas em prática entre as/os jovens estudantes (MESQUITA, 2003).

Na universidade X, os movimentos e ações coletivas estudantis transbordam por diversas organizações, coletivos, entidades, grupos etc. Não é possível, assim, apontar uma condução una. Penso, voltando ao rizoma, que sua unidade não seja uma alternativa natural. Mesmos nas mais audaciosas estratégias de centralização puxadas pelas entidades estudantis consolidadas, sempre há linhas de fuga e de desterritorialização que tomam rumos diversificados e se tornam, elas mesmas, novas experimentações pessoais e coletivas. Compreendo que seu caráter democrático está justamente nessa posição anárquica. Ou seja, uma subjetivação política que perturba a ordem consensual (RANCIÈRE, 2018).

Considerar o(s) movimento(s) estudantil(s) como um movimento social *sui generis* e pela educação remete à principal questão que direciona esta pesquisa. A educação não formal e a formação política no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s) universitários. O próximo tópico tem por objetivo trabalhar um pouco esses conceitos. Além disso, busco, ao mesmo tempo, elencar algumas observações que se sobressaíram em meio aos avanços e recuos até aqui arrançados.



### 4.3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO POLÍTICA

Observa-se na sociologia da educação clássica duas formas básicas de ações educativas: a educação escolar e/ou identificada com a própria instituição escolar (classificada como educação formal) e a educação familiar (classificada de educação informal). No Brasil, a partir dos anos 1990, outro formato de educação passou a ser reconhecido tanto na academia quanto no mundo social: a educação não formal (GROPPO, 2013).

Diferente das propostas pedagógicas tradicionais, fundamentalmente preocupadas com atos mecânicos e hierárquicos de comunicação dos conhecimentos, a educação não formal parte de uma noção cujo ato de aprender é visto como um “processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais” (GOHN, 2014, p. 39). Em sua concepção clássica, e em contraste com a educação formal, ela pode ser definida pela seguinte afirmativa:

[...] por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo específico (AFONSO, 1989, p. 78).

Todavia, caracterizar a educação não formal por meio de uma concepção totalizante não é tarefa fácil. Quase sempre definida pela sua negatividade, ou pelo que realmente não é, ela transita sobre compreensões que tanto a contrapõem à educação formal ou educação escolar quanto por conceituações que a situa no âmbito da informalidade (GOHN, 2016a). Como um processo educativo “que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas” (ibid., p. 60), a educação não formal não pode, portanto, ser concebida por meio de noções fechadas ou, simplesmente, como um campo em oposição a outras esferas educacionais. Segundo Garcia (2007, p. 51-52),

[...] a educação não-formal é uma área que vem se construindo a partir de ações realizadas por pessoas vinculadas a diferentes áreas do conhecimento e pela prática de grupos sociais, em alguns momentos mais organizados e, em outros, nem tanto. As reflexões e construções conceituais se realizam conjuntamente com essas ações, dialogando, confrontando, opondo-se e coadunando-se com esse imbricado cotidiano, considerando-se principalmente as ações na área da assistência, da cultura, da educação popular e dos movimentos sociais.

Dedicar-se ao entendimento ou atuar no âmbito da educação não formal é também um ato de ressignificação “ao passo que a cada ação, cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e trafegando no seu campo de imanência” (GARCIA, 2009, p. 11).

Consciente de tais características, Groppo (2013, p. 41), ao mapear as leituras sobre educação empreendidas por Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), indica que o “uso de tipos ideais de educação [formal, informal e não formal] [...] pode abrir um olhar mais plural e, ao mesmo tempo, sem adjetivações sobre a educação no pensamento [sociológico]”. Tal noção, além de nos alertar sobre a existência – real e potencial – de formas de educação intencionais e planejadas, mas diferentes da escolar, pode servir de base para uma análise dos processos educativos que não se resumem ao escopo das concepções já consolidadas pelos estudos clássicos da sociologia. Segundo ele:

Na condição de tipo ideal, o conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo “não formal” ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica [...] Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. (GROPPO, 2013, p. 39).

A aprendizagem é um dos principais fenômenos humanos. O principal objetivo da educação é formar sujeitos autônomos e conscientes de si mesmos. A atividade pedagógica não deve ser vista como uma mera comunicação de saberes, mas sim como algo que deve estar atrelado às práticas e vivências cotidianas que compõem a realidade dos indivíduos (GOLDMAN, 2013). Pensar essas ações educativas pelo viés típico ideal a-histórico, como uma das várias formas de interação formativa entre os indivíduos em determinados tempos e espaços, é

também destacar seu potencial para o entendimento dos modelos não formais de aprendizagem presentes nos mais diferentes campos institucionais e sociais.

A educação não formal como tipo ideal, ou seja, como uma forma de interação educativa estruturada por meio de conteúdos flexíveis e horizontais, apareceu constantemente no decorrer das observações realizadas. Em muitos momentos, oficiais ou não oficiais, formais ou não formais, presenciais ou virtuais, ela se apresentou como um sistema de relações mútuas subjetivamente e objetivamente consumado.

Pude experimentar várias atividades do gênero. Em suas inter-relações, as/os estudantes, engajados ou não, manifestam relativo empenho na promoção de práticas de aprendizagem que rompem com a lógica educativa formal da instituição. Assuntos censurados e/ou silenciados pelas formas pedagógicas tradicionais e institucionalizadas são recorrentemente acionados pelas ações coletivas e são agenciados por diferentes grupos que compõem o(s) movimento(s) estudantil(s). Momentos de horizontalidade, paridade, flexibilidade e de autogestão aparecem, assim, nas diversas assembleias, rodas de conversa, oficinas de formação, reuniões, encontros, debates, projetos, celebrações, culturais, mobilizações e muitas outras ações coletivas que preenchem o cotidiano universitário. A vivência e o experimento no âmbito dessas formas interativas afetam e potencializam as ações estudantis de maneira que toda comunidade, seja interna ou externa, tem cada vez mais se surpreendido.

O velho movimento estudantil, ancorado principalmente pela institucionalidade burocrática e na idealização de sociabilidades efêmeras, tem rompido com as barreiras de sua própria condição e existência. Hierarquias são quebradas, lógicas são subvertidas e, em muitos momentos, as/os discentes se convertem em verdadeiras(os) educadoras(es) ao estimularem o diálogo intergeracional e desenvolverem formas dialógicas de aprendizagem. Eventos que acompanhei, como a ocupação e greve estudantil de 2016, que durou mais de 50 dias, as eleições para o DCE, no segundo semestre de 2017, o “Seminário: memorial das ocupações”, em novembro 2017, as diversas assembleias, os mais variados debates, as calouradas e outros oportunizaram um mergulho entre as nuances do(s) movimento(s) estudantil(s) e permitiram absorver o forte empenho em ampliar suas práticas educativas e formativas não só acadêmicas, mas também em conjunto com diversos ramos da vida sociocultural.

As eleições e o DCE, acho que são os maiores marcos de toda minha trajetória acadêmica. Acho que as eleições de DCE, participei de três, são as que mais mexem comigo. Eu acho fundamental para nosso processo de formação enquanto militante ou organizado... a respeito dos processos de eleições, os processos de formação mesmo, de participar das eleições, participar dos debates, dialogar e disputar com as chapas. [...] você ganhar um DCE, como organização, é o ápice do movimento estudantil. (M, discente, 2018).

Um dos aspectos mais interessantes que pude presenciar na ocupação... tipo eu tinha uma arrogância pessoal. Mas durante a ocupação, percebi que as dores do mundo não eram apenas minhas. Percebi que haviam várias pessoas lutando pela mesma coisa que eu. Como eu nunca tinha percebido essas pessoas antes? Eu já tinha visto essas pessoas, mas nunca me aproximei ou conversei com elas. [...] O mais importante foi perceber que preciso fazer parte desses grupos constantemente. Eu aprendi que não é possível atuar individualmente. Há um alcance mínimo na atuação individual. Me entendo hoje como representando uma classe, sobretudo após a ocupação. Agora sou estudante, amanhã, trabalhador. Por mais que em minha trajetória de estudos eu tenha tido contato com essas coisas de classe e tudo o mais, quando você chega numa ocupação, as coisas aparecem de forma mais significativa. (G, discente, 2017).

Nem tudo são flores, é claro. Tais ações coletivas não ocorrem sem conflitos. Discentes, docentes e funcionários mais conservadores e/ou reacionários tentam constantemente boicotar as efervescências juvenis. Ainda assim, e mesmo com toda frieza institucional que pode desmobilizar as ações individuais e coletivas, sempre é possível observar o nascimento e renascimento de novas ações cuja educação não formal aparece como prática essencial. Conforme Simmel (1983, p. 126), a ausência de repulsão não resulta “[...] numa vida social mais rica e mais plena [...], mas num fenômeno tão diferente e irrealizável quanto se o grupo fosse privado das forças de cooperação, afeição, ajuda mútua e convivência de interesses”. No âmbito das relações estudantis, essas forças antagônicas e conflituosas podem preservar os grupos e se tornar potências integradoras.

Eu acho que a gente não pode generalizar. Dizer que todo mundo recebe bem ou mal. A [universidade X] tem um histórico elitista e tem bastante receio dos movimentos sociais e de esquerda. Tem muitas pessoas que nos veem como baderneiros, por exemplo. “Estão atrasando minha vida” e blá, blá, blá. Em contrapartida, tem, por exemplo, as eleições do CONUNE. Foi uma época de campanha e tudo o mais. Eu consegui dialogar com muita gente. Eu chegava, conversava e eles queriam saber mais sobre a UNE, sobre o que a gente estava fazendo. O que foi uma coisa importante, porque deu coro. Deu uma quantidade de votação muito significativa. Muitas pessoas votaram. É um movimento contraditório. Tem quem receba

bem e tem quem receba mal. Eu acho que esses espaços a partir das ações, assembleias e atividades podem servir como um espaço de formação política para aquelas e aqueles estudantes que ainda não estão engajados. Não vou chamar as pessoas de não politizadas. Prefiro chamar de não engajadas. Não é forçar algum engajamento. É aquela coisa: fazer com que eles saibam o que está acontecendo. É uma forma de politizar. (H, discente, 2018).

Segundo algumas análises, esses processos de fragmentação e antagonismo conformam no distanciamento entre estudantes – engajados ou não – e suas entidades mais tradicionais. As gerações das últimas décadas passaram a assimilar vários outros repertórios sociais, culturais, políticos e militantes em suas ações, num contexto que, muitos deles, se tornaram incompatíveis com as formas burocratizadas e hierarquizantes que se consolidaram nas entidades oficiais pós redemocratização em 1988. Assim, diferentes estudos têm apontado para uma relativa crise de representatividade e organicidade no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s) contemporâneo(s) (BRINGUEL, 2012; MESQUITA, 2003; SPOSITO; TARÁBOLA, 2016).

Não obstante, é possível observar que estas novas configurações lograram um feito inédito na universidade X: elas aproximaram as lutas juvenis das lutas de outros movimentos sociais que não faziam parte ou eram silenciados em seu interior. Tal condição ampliou não só o espectro das ações e mobilizações estudantis, mas também viabilizou a experimentação, pessoal e coletiva, de espaços formativos, até então, inacessíveis pelos meios institucionais formalizados.

Eu acho que a conjuntura nacional, onde as mulheres estavam participando ativamente de várias ações impactou, não é? Eu não sei se você lembra? Mas, em 2015, teve o processo do [Eduardo] Cunha e aí a gente fez o primeiro evento que deu mais gente. Foi um evento do coletivo feminista que chamava “Não me dê flores, lute comigo”, que falava sobre o processo de derrubada do Cunha. Eu acho que foi em Março. Não vou lembrar o mês. Só sei que foi em 2015. Foi justamente nesse ano que a primavera feminista tomou conta da jogada toda. Não era só sobre feminismo. Era colocar o feminismo em uma pauta base que era a derrubada do Cunha como político. E ele vai preso nesse mesmo ano. Só que para nós, a questão era para além da corrupção. O Cunha e seus aliados estavam propondo o estatuto do nascituro. Queriam criminalizar a pílula do dia seguinte e regular o uso da pílula anticoncepcional. Eram políticas com relação aos nossos direitos reprodutivos. Não poderíamos deixar isso acontecer. Nesse ano, a gente fez também uma panfletagem na rodoviária. Estavam muitas meninas colando com o [coletivo X]. Tem foto por ai na internet. Foi esse processo todo que começou em 2015. Acho que não tem como contestar esse impacto. Um impacto

pouco assumido pelos [coletivos de caráter mais centralizador e tradicional]. Muitas daquelas mulheres construíram [uma] chapa para disputar o DCE em 2016. Ganharam a eleição. Acho que isso não foi atoa. Teve disputas sobre as narrativas de 2013. Alguns coletivos e movimentos deixaram de fazer essa disputa. Assim, 2015 é um ano que desencadeia todas essas questões das mulheres e seus ciclos de luta. (I, discente, 2018).

Uma coisa que me marcou muito foi ter contatos com pessoas fora daqui, fora da academia. Se tem uma coisa que eu achava interessante [na organização X], era a área campesina e o territorial<sup>36</sup>. Porque aí era a luta das pessoas do campo. Tem idosos, tem crianças, tem galera da periferia na luta. Ou seja, na luta mesmo. Nós estamos dentro da universidade. Só de estar aqui, mesmo com todas as coisas e tal, a gente já está e em um espaço privilegiado. Eu estou aqui. Sou de classe baixa e passo meus perrengues. Mas, querendo ou não, eu tenho alguns privilégios. Hoje, eu consigo compreender melhor a sociedade e suas estruturas. Sei ler, sei escrever. Muita gente ainda não tem isso. Então, o que me marcou positivamente foi isso. Foi conhecer e lutar ao lado dessas pessoas com que lutei junto. (H, discente, 2018).

Apesar das costumeiras tentativas de classificá-los ou defini-los, “não existe uma fronteira clara entre movimentos sociais e outros fenômenos como revoluções, motins, partidos políticos e grupos de interesse” (JASPER, 2016, p. 24). Assim, sem pretender diminuir a relevância das formas mais tradicionais de participação estudantil, é necessário reconhecer a importância desses novos aspectos e o quanto eles contribuem para reorganizar as inter-relações formativas e educativas dentro e fora do contexto universitário. M comenta sobre essas influências mútuas tanto no interior da gestão do DCE (2017-2018) quanto na organização e partido que ela atua e ajuda a construir:

O nosso grupo é o grupo da diversidade, a maioria das pessoas são mulheres. É muito de negros e negras. Afirmo, com muita certeza, que quase 100% são LGBTs [Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Simpatizantes]. E não é só isso. São pessoas que atuam nessas áreas, que militam nessas áreas, que tem uma propriedade muito grande nessas áreas. Eu, por exemplo, estudo o movimento LGBT, então minha vida gira em torno também dessa questão. A [L1] é uma referência no movimento negro. Então, nós somos um grupo diverso. Nós já tivemos muitos atritos por isso. Muitos dos nossos formadores [aqui ela começa a falar de questões

---

36 Além da Frente Estudantil, a organização do relato atua em mais duas frentes: a Territorial, que abrange as juventudes da cidade e periferias, e a Frente Camponesa, cujas ações são voltadas para os assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Pastoral da Juventude Rural (PJR).

externas à universidade], dos nossos dirigentes, sempre foram homens heterossexuais. E hoje, a nossa organização é reflexo dessa transformação. Nossas gerações são bem mais diversas. Hoje, nossas pautas mantêm a questão de classes. O foco é a questão de classes. Mas a gente também faz o recorte da classe dentro desses outros movimentos. A gente precisa deixar isso em evidência. Construir uma base forte. É a partir daí que a gente muda as questões de cima. Nossa direção também precisa ter a nossa cara. (M, discente, 2018).

Mesmo com suas contradições, é preciso lembrar que as organizações formais também são uma base importante para os movimentos sociais – e estudantis. Seus arranjos e regras auxiliam no estabelecimento de rotinas e facilitam as inter-relações por meio de experiências e práticas políticas acumuladas pelos seus componentes. Inclusive, alguns de seus membros podem atuar como empreendedores morais, ou seja, indivíduos que se empenham no desenvolvimento de estratégias de atração e recrutamento. Outros se tornam personagens políticos que conseguem aglutinar novas parcerias e membros efetivos. Pela sua capilaridade, alcance e visibilidade elas também podem agenciar identificações, impulsos, emoções, ideologias, memórias, entre outros, que incitem a mobilização. O importante é que quanto mais as pessoas estão envolvidas politicamente, mais é provável que seus círculos relacionais também o sejam. Nesse sentido, as organizações e grupos formais costumam suas próprias redes de interação como caminho essencial para a mobilização e o recrutamento de estudantes e grupos, que, posteriormente, podem se engajar e compartilhar seus conhecimentos adquiridos em outros lugares (JASPER, 2016).

O [coletivo X] foi meu espaço mais importante de formação e inserção dentro da universidade. Eu já pensei várias vezes em como teria sido a minha vida se eu não tivesse encontrado o [coletivo X] e o pessoal que faz o [coletivo X]. A gente fica muitas vezes pensando, não é? E se... e se não... Bom eu acho que eu seria uma pessoa muito triste. Eu só passei a me conhecer quando comecei a participar nos movimentos sociais, quando passei a lidar com pessoas mais parecidas comigo. Em várias vezes, eu quis conversar com as pessoas sobre questões política e tal. Eu queria conversar sobre política com o pessoal da minha turma, por exemplo. Mas ninguém gostava. Não se interessavam. Eu estava ficando muito angustiada. Eu estava com muitas dúvidas em relação ao meu curso. Era o que eu queria fazer, mas teve um tempinho, logo no início, que eu comecei a questionar se era isso de fato que eu queria ou não. Eu acho que se eu não tivesse conhecido o pessoal, se não tivesse criado uma raiz aqui, uma raiz que o [coletivo X] me ajudou a criar, talvez eu teria fortes motivos para abandonar tudo e pensar em outra

possibilidade de vida. Eu acho que teria terminado assim. (L1, discente, 2018).

Como processo educativo autônomo e distinto, a educação não formal se interliga com outra orientação: a formação política e social das e dos jovens que participam efetivamente ou momentaneamente de ações coletivas e/ou mobilizações estudantis.

Durante as observações, a formação política apareceu, mesmo que timidamente, em todos os espaços educativos promovidos pelo(s) movimento(s) estudantil(s). Mostrei acima que, nos últimos anos, novos espaços de atuação discente emergiram na instituição. Se antes, a formação política era atribuída a relações mais formais e/ou institucionalizadas – Diretório Central, Centros Acadêmicos, projetos de extensão, iniciação científica etc. –, atualmente, é possível constatar a ampliação das possibilidades formativas informais e não formais organizadas pelas/pelos estudantes em diferentes frentes na universidade e fora dela.

Mas afinal, qual é o entendimento de formação política pretendido? Recordo que os movimentos sociais possuem um caráter educativo que afeta tanto as pessoas que deles fazem parte quanto seus adversários, opositores e sociedade em geral (GOHN, 2012, 2016a, 2016b, 2018). Ou seja,

[...] a relação entre movimento social e educação é antiga e ocorre de várias formas: a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais; e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos. (GOHN, 2018, p. 125).

O(s) movimento(s) estudantil(s), mesmo com seus rasgos específicos, também se constituem e se organizam por meio de ações formativas que ressignificam suas inter-relações. Contudo, segundo Castro (2009, p. 495), “política e juventude apresentam-se como temas distantes em boa parte da literatura sobre jovens”; pensar a juventude e sua relação com a política é, muitas vezes, reforçar análises preocupadas mais com a preparação dos jovens, então alijados de seus direitos políticos, para “assumirem seu lugar ulterior de cidadão, consciente de seus deveres, direitos e deveres [...]” (ibid.). Nesse sentido, Kriger (2016) nos adverte que para se compreender a relação das/dos jovens com a política é preciso não só



desconfiar de perspectivas que carreguem traços adultocêntricos, mas também que sejam desenvolvidas outras abordagens que tratem a juventude para além de sua suposta homogeneidade sociocultural.

A cartografia de um corpo se dá pelo “conjunto das longitudes e das latitudes [que] constitui a Natureza, o plano de imanência ou de consistência, sempre variável, e que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades” (DELEUZE, 2002, p 133). Corpos afetam corpos, pessoas afetam pessoas e “a atração que sentimos por outros seres humanos é uma poderosa força motriz de nossas ações” (JASPER, 2016, p. 122). Para além de seu caráter educativo, todo movimento social é também um movimento político; uma ação que proclama a capacidade coletiva, a competência de qualquer um e a criação de esferas reflexivas de ação (RANCIÈRE, 2011). Em síntese,

Os movimentos sociais tentam mudar a forma como pensamos o mundo, ajudando-nos a vê-lo de novas maneiras a enxergar coisas novas nele. Os participantes desenvolvem outras visões primeiro para si mesmos, mas depois oferecem ao resto de nós. Às vezes o principal propósito de um movimento é dar nome a um problema social: persuadir as pessoas de que o sexismo, o assédio sexual, a crueldade com animais, o racismo e o racismo institucional, o abuso sexual de crianças, a injustiça global e outros problemas realmente existem. Com um rótulo, eles podem ser reconhecidos, mensurados e talvez monitorados. Depois que essa realidade é reconhecida, os manifestantes e seus aliados podem demonstrar o mal que eles fazem e a urgência de eliminá-los. Podem-se criar técnicas para enfrentá-los. Por meio de uma caracterização de personagens, movimentos sociais podem deixar como legado padrões de culpa, vilões e vítimas novos. (JASPER, 2016, p. 208).

Pode-se afirmar que as ações e mobilizações políticas são também processos de subjetivação, uma produção de instâncias e capacidades de enunciação “que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência” (RANCIÈRE, 2018, p. 49). A subjetivação política é, assim, um distanciamento das concepções convencionadas por meio da “luta emergente e visível contra uma ordem dada” (CASTRO; GRISOLIA, 2016, p. 983).

O conceito de subjetivação política acima nos auxilia a conceber as inter-relações e a formação das/dos jovens estudantes para além de concepções que tentam eliminar o político de suas experiências e práticas. Ele permite englobar questões subjetivas e objetivas que escapam de análises mais fechadas e/ou

unilaterais que concebem a juventude apenas como um espaço de socialização e de preparação para o mundo adulto. Não há como predizer que uma idade específica, geralmente inaugurada pela maioridade civil, determine ou não a aptidão de certos grupos etários para o pleno exercício de suas faculdades sociais e coletivas. Nesse sentido, pensar a formação política, como um processo de subjetivação atrelado às experiências que levam jovens a se engajarem em processos de participação reais, oportuniza o reconhecimento do que “[elas e] eles pensam, dizem e fazem agora para transformar e melhorar suas vidas” (CASTRO, 2009, p. 484).

Para Simmel (2006, p. 59-60), a sociedade se configura onde quer que os indivíduos entrem em relação por meio de determinados instintos e/ou determinados fins. De acordo com seu pensamento:

[...] a própria sociedade, em geral, significa a interação entre indivíduos. Essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou busca de finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro. Isso quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sofre efeitos por parte deles.

Ao transitar pelas linhas aqui traçadas, é possível verificar a multiplicidade das experiências compartilhadas entre as/os estudantes. O desejo de se inter-relacionarem com, para e contra outro – que pode ser desde o restaurante da universidade ou até inimigos maiores, tal qual o governo federal – produz, mesmo que de forma momentânea, conexões heterogêneas, difíceis de serem observadas em outros lugares. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. Penso que os processos educativos forjados no interior do(s) movimento(s) estudantil(s) aqui analisados carregam essa qualidade. Para Freire (2011, p. 102), “educação se re-faz constantemente na práxis” e sua “duração [...] como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança”. As/os estudantes, ao problematizarem seu mundo por meio de perspectivas que não desejam um futuro pré-datado, que apenas se enraíza no presente, desenvolvem formas educativas revolucionárias.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2012., p. 102-103).

Os movimentos sociais, ao lado de outros atores, instituições e mecanismos sociais, contribuem para a transformação e produção das sociedades (PLEYERS, 2018). Rancière (2003, p. 199), em entrevista para o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), argumenta que “[...] se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual”. Tal condição é fortemente visível no contexto das organizações estudantis que fazem parte deste estudo. A vontade de aprender e de se formar politicamente, de forma institucional ou não, é constantemente agenciada por meio de processos, como já supracitado, autogeridos, horizontais e paritários (rodas de conversa, oficinas, assembleias, reuniões, culturais, mesas redondas, espaços de sociabilidade e outros).

Eu acho que esses espaços a partir de suas ações, assembleias e atividades podem servir como um meio de formação política para os estudantes. Eu acho que o movimento estudantil tem que sair da bolha. Não ficar só entre nós que procuramos ser mais politizados. As assembleias da gestão [X], eu lembro daquelas assembleias. Eram muitas. É algo que precisamos construir novamente. As pessoas precisam se formar politicamente. Elas precisam falar de política outra vez. Não só questões internas. Mas da conjuntura nacional mesmo. Olha onde que a gente está. Você tem noção da “merda” que a gente está? Você via [nas assembleias] pessoas da odonto[logia], da Med[icina], das [ciências] sociais. Galera de todos os cursos, que tinham ideias diferentes, mas que, ali, naquela quadra, ou no hall do V, por mais que era um assunto de interesse de todos, era uma coisa que o pessoal queria aprender, conhecer mais. Pessoas pegavam o microfone, pessoas que não tiveram participação, pessoas que nunca participaram de um congresso, pessoas que não eram organizadas. Ia lá pegavam o microfone e expunham sua opinião. É um aprendizado coletivo, sabe? Você acompanhou várias. Não tinha essa de ser vaiado ou não. A pessoa tomava coragem e ia lá compartilhar sua opinião. (H, discente, 2018).

Para Rancière (2018, p. 135), “a política existe onde quer que a contagem das partes e das ‘partes’ da sociedade é perturbada pela inscrição de uma parte dos sem-parte”. Nesse sentido, fazer parte de um grupo e agir visivelmente para fortalecer ou mesmo contrariar suas práticas cotidianas evidencia os processos de conexão simbólica entre os indivíduos, bem como as subjetivações em comum construídas por meio da adesão e/ou questionamento da realidade vigente (CASTRO, 2016). Assim, no interior do(s) movimento(s) estudantil(s), as formas de interação exercidas pelos jovens também expressaram, como relatado, questões diversas que organizam processos de formação e atuação política. As posições e as fronteiras que circunscrevem tais ações são marcadas pela heterogeneidade de princípios, muitas vezes antagônicos e/ou divergentes, mas que servem, ao mesmo tempo, para uma efetiva manutenção coletiva da participação dos que não têm parte.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2011, 72).

Os processos de instrução e formação podem significar duas coisas antagônicas: “conformar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2002, 10). A primeira forma, é o embrutecimento; a segunda, é a emancipação. Nesse sentido, a emancipação intelectual é um processo libertador, pois se configura como um ato que devolve “a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado, e lhe recusaria sempre por sua própria natureza” (ibid., p. 13).

Por outro lado, Sartre (2007, p. 542) argumenta que “a liberdade é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias”. E continua: “é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou, se se prefere, a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser; é na

angústia que a liberdade está em seu ser colocando-se a si mesma em questão” (SARTRE, 2007, p. 72).

Seria, então, a emancipação intelectual e a formação política processos que também carregam, em sua essência, traços angustiantes? Em todas as entrevistas e em várias observações, as pessoas que fazem e sofrem o(s) movimento(s) estudantil(s) transpareceram tal estado físico e subjetivo. Se formar politicamente, experimentar e desenvolver espaços educativos – sejam eles individuais ou coletivos, formais ou não formais – não são tarefas fáceis. Acompanhar as ações e mobilizações estudantis não é só vivenciar momentos alegres, vitoriosos ou comemorativos, mas também é conhecer situações angustiantes, opressoras e violentas. Vivências difíceis de relatar apenas com palavras. A vida estudantil forjada nas entranhas dos movimentos sociais também traz consigo sofrimentos e dores. Os relatos abaixo, mesmo que sejam extensos, são mais que necessários:

Eu percebo a militância como um processo também desgastante, tanto subjetivo quanto físico ou intelectual. A [universidade X] é um bom exemplo. A gente quase não tem visto movimentação alguma. Mas se a gente pega a gestão do DCE anterior e a de agora, são pessoas que se desgastaram demais, que hoje estão muito cansadas e que precisam seguir adiante com a graduação. A gente não só milita. A gente tem uma graduação para tocar. A gente tem a vida cotidiana, a vida pessoal. A gente tá desde 2013 nesse batidão. Então chega um momento que a gente não aguenta mais. Eu percebi isso na gestão passada do DCE, conversando com uma galera que quase não está mais nos espaços de militância. Não tem como cobrar isso deles. São pessoas que ficaram tão na ativa, que a cabeça uma hora para. E no meu coletivo? Quantas pessoas não ficaram ansiosas? Em quantas delas a depressão bateu forte? Tinha dia que a gente falava assim: “vamos fazer alguma coisa!” Mas a gente não sabia o que fazer. Não tem alguém que formule e fale pra nós: “vamos fazer isso! Desse jeito.” Não tem! Então a gente está muito perdido, além de cansado, desgastado, a gente está muito perdido. Ainda não surgiu ninguém que chegue e conforte a gente o suficiente, que fale: “vem comigo, vamos fazer isso juntos.” Não tem. Então muito dessa baixa que a gente tem é porque a gente não sabe o que fazer. Eu, por exemplo, estou em um processo de desgaste muito grande. Eu não imaginava o tanto que o DCE ia acabar comigo! O DCE me sugou assim... até hoje me suga, mas eu já não sei nem mais o que ele suga dentro de mim! Não faço mais ideia! Nossa! O DCE está cansando! Está tirando força e não sei nem de onde! Porque é muito difícil você querer fazer algo num campus de 5 mil alunos e aí vai 10, vai 15! Os CAs vêm conversar comigo: “pô, fui fazer uma assembleia pra saber a opinião do curso, nosso curso tem 300 alunos, na assembleia tinha 12 pessoas, o que eu faço?” E eu falo: “olha, se eu soubesse o que fazer, eu já estava com você lá na assembleia ali na hora, você não precisaria vir aqui atrás de mim.” Eu

não consigo explicar muito bem. Porque não é só a militância. Está todo mundo no geral perdido, cansado. E tem essa crise, sabe? A vida está tão difícil! Eu, por exemplo, estou numa crise, minha família está numa crise financeira. Quem tem fome tem pressa, eu vejo muito isso. Minha prioridade agora não é ficar indo em reunião [...]. Minha prioridade não é ficar indo em reunião do coletivo e não é ficar fazendo correes da militância no geral. Minha prioridade agora é formar, porque eu não sei se o ano que vem eu vou ter dinheiro pra continuar aqui. Então, quando você não tem dinheiro, quando você não sabe como vai ser seu dia de amanhã isso te tira o sono, isso se torna uma preocupação constante e você não consegue pensar em nada, porque a falta de dinheiro não permite você querer comer algo que você gosta, não permite que você vá pra lugares que você queira, não permite nem você tomar uma cervejinha. A falta de dinheiro parou meu mundo. Eu estou há bastante meses sumida porque eu desesperei e falei: “meu deus! Não tem como eu fazer nada porque não tenho dinheiro.” E não é só eu, eu falo de um caso muito específico que eu tenho conhecimento, que sou eu, mas se você conversa de forma superficial com as pessoas está todo mundo reclamando de dinheiro mais do que o normal e isso impede muito a galera de fazer alguma coisa, porque está todo mundo no corre, tentando fazer um bico. Eu mesma! Estou fazendo meus correes e indo atrás de pessoas pra ver o que posso fazer pra conseguir um dinheiro extra. É a minha graduação e mais os correes, então a militância deixou de ser primeiro plano. E deixou de ser o primeiro plano na vida de muita gente. (L1, discente, 2018).

Minhas frustrações durante a militância? O processo pós-ocupação foi muito traumatizante... muito traumatizante. Ver o cansaço das meninas e dos meninos, o meu cansaço, o esgotamento psicológico muito grande. Foi muito difícil. Nossa! Acho que as ocupações deixaram muitas marcas até hoje... algumas marcas difíceis. E, assim, toda ação que a gente faz nem sempre sai do jeito que a gente quer. Então, a gente tem que aprender a lidar com frustração. A gente não tem ganhado pauta há muito tempo. Muito frustrante também. Na votação a gente não perdeu, mas foi um processo muito violento. Foi a luta contra a redução da maioridade penal. Foi muito violenta em Brasília! Então foi muito difícil também. A própria questão da luta contra a PEC. O conjunto das ocupações na verdade, tanto a movimentação em Brasília, quanto as ocupações, elas foram muito violentas. [...] E uma coisa que eu aprendi muito com a militância é que ela realmente pode adoecer muitas pessoas, pela carga que você leva. Eu passei por um processo depressivo muito forte no ano de 2017. Muito forte mesmo! Mas foi a própria militância, num momento contrário, que me salvou, que conseguiu fazer com que eu saísse, quisesse me tratar e quisesse continuar. (M, discente, 2018).

As observações e entrevistas concedidas asseguram que a formação política desponta como um dos principais processos de interação ou como uma “[...] forma (que se realiza de inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão dos seus interesses, se desenvolvem conjuntamente [...]” (SIMMEL, 2006, p. 60-61). Por outro lado, são necessárias novas tentativas de se alcançar as profundezas das

inter-relações juvenis organizadas no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s). Entendo, conforme Geertz (2008, p. 21), que “olhar as dimensões simbólicas da ação social [...] não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas”. A vivência diária em companhia das e dos jovens estudantes não só são esclarecedoras, mas trazem processos que impactam o corpo e a alma de quem os acompanha. É impossível, claro, captar a totalidade dessas relações tão diversificadas. Ainda assim, sigamos com dois acontecimentos que marcaram profundamente a pretensa pesquisa: as eleições do DCE, que ocorreram no segundo semestre de 2017, e o ato “Ocupa Brasília”, realizado em 24 de maio do mesmo ano.

#### 4.4 ELEIÇÕES ESTUDANTIS

O que o DCE significa para mim em uma palavra? Nossa... acho que é crucial. Isso, o DCE é crucial. Assim como os movimentos estudantis mais amplos e não institucionais. São abordagens diferentes. Mas eu vivi muita coisa boa com o movimento estudantil. Para resumir: o movimento estudantil mudou minha vida. (L1, discente, 2018).

A gente não se abstém de disputar o DCE. Nós acreditamos em nossa política. No que estamos fazendo. Nós somos os mais qualificados para assumir um cargo ou parar tocar essa grande entidade que é o DCE [da universidade X]. Então a gente sempre tem que estar perto. Tem que se autoavaliar. Tem que analisar o *feeling* dos processos todos. Tem mudança do público estudantil? Nossas estratégias vão mudar. A gente tem que mudar também. (M, discente, 2018).

Em 6 de julho de 2017, o Conselho Deliberativo Discente – órgão máximo deliberativo das atividades do DCE – divulgou para toda a comunidade acadêmica e estudantil: “estão abertas as inscrições para chapas candidatas ao Diretório Central dos Estudantes [...] gestão 2017-2018”. Conforme seu estatuto, o DCE da universidade X foi reconhecido como entidade de utilidade pública em 02 de fevereiro de 1963. Sua diretoria, subordinada às decisões das assembleias gerais, ao Conselho Deliberativo Discente (CDD) e ao Congresso Estudantil, se divide em oito coordenadorias: geral, de organização, de finanças, de comunicação, de cultura e eventos, de assuntos externos, de assuntos internos e de esportes. Seu objetivo fundamental é “[...] colaborar, principalmente através da organização dos

estudantes, na construção de uma sociedade justa e igualitária [...]” (Dados públicos coletados, 2017).

Por meio de debates entre os coletivos, organizações, grupos, movimentos, partidos etc., em 17 de julho, duas chapas foram homologadas pela Comissão Eleitoral (CE): a Chapa 1, de esquerda e de caracterização progressista, e a Chapa 2, ligada a posições mais conservadoras, reacionárias e/ou voltadas para o liberalismo econômico<sup>37</sup>. As gestões entre 2013 e 2017 foram compostas por pessoas majoritariamente de esquerda e, mesmo as chapas de oposição, com todas suas contradições, não se colocaram como alternativa “ao esquerdismo que tomou conta das universidades públicas do país”<sup>38</sup>. Integrada por dimensões heterogêneas, esta parte da análise é mais uma “correspondência” do que uma descrição<sup>39</sup>. Seu objetivo é tentar apresentar multiplicidades observadas *in loco* que se conectam aos processos educativos e de formação política agenciados pelas/pelos discentes em suas inter-relações cotidianas. Não faço, nesse sentido, uma análise estrutural ou crítica do processo eleitoral e de suas formas mais visíveis. A ideia é (re)pensar as eleições como um meio de subjetivação política que altera a dinâmica das experiências estudantis e universitárias. Trato, assim, essa temporalidade eleitoral não por meio de seus efeitos imediatos – de vitória ou derrota, de avanços ou recuos –, mas sim como um descentramento, ainda que temporário, de outros registros que são fixados institucionalmente.

Explico: organizar uma eleição em uma universidade espalhada por diferentes cidades, conseguir recursos para despesas diversas, desenvolver estratégias de convencimento, tentar engajar outros membros para compor as chapas, elaborar falas coerentes e que contemplem a diversidade das demandas individuais e coletivas, entre outros, tudo isso tem um impacto enorme na vida social e política das pessoas que se envolvem direta ou indiretamente com essas ações. Divido, assim, minha argumentação em três momentos específicos: dois debates, realizados

---

37 Optei, como em outros lugares, não revelar o nome das chapas para resguardar o sigilo da pesquisa.

38 Esta fala surgiu em um dos debates de forma informal. Contudo, não considero um excesso ou mera imposição apontar que tal configuração também teve influência da polarização e fortalecimento de movimentos regressivos pelo Brasil.

39 Proposto por Ingold (2016, p. 408), o termo correspondência designa uma composição de “movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros”. Não se trata, portanto, de uma representação ou descrição, mas sim de “responder a esses acontecimentos por meio das próprias intervenções, questões e respostas [...]”.



nos dias 24 e 25 de julho, e o processo de eleição e contagem de votos no *campus* central, no dia 2 de agosto.

#### **4.4.1 Debate 1: o *hall* do V**

Cheguei e a estrutura estava montada. Mesas centrais, caixas de som e cadeiras para o público. Uma estudante anunciava sobre o evento no microfone. As duas chapas já ocupavam seus lugares. Chapa 1, representada por duas mulheres, à esquerda, e Chapa 2, representada por um homem e uma mulher, à direita. Não, não foi uma escolha pensada previamente ou de comum acordo, esses são apenas lados que podem ser facilmente alterados pelas perspectivas do olhar humano. Mas, ainda assim, a disposição serviu de referência para as demarcações ideológicas que atravessaram a disputa: “estão todos em seus devidos lugares”, disse alguém em meio à plateia. Risos, deboches e pedidos de silêncio. Uma espécie de jogral do “fique quieto” tomou conta da atmosfera. A circulação de pessoas começou a aumentar. Membros das duas chapas, estudantes engajados, coletivos, organizações, grupos e independentes se ajeitaram. Uns ficaram em cadeiras ou de pé, outros sentaram no chão. Um grupo se entusiasmou e começou a dançar. Tal atitude desestabilizou a Chapa 2 que tentava responder uma questão sobre assistência estudantil. A contrarresposta da Chapa 1 levantou o público que aplaudiu de pé a desenvoltura das debatedoras.

Em outros termos, a divisão espacial também declarou as preferências e posições das e dos presentes. Apoiadoras e apoiadores da Chapa 1 tomaram a frente e se aglutinaram coletivamente. As/os que estavam ali pela Chapa 2 preferiram lugares mais afastados e individuais. Reflexo, talvez, da formação prévia dessas e desses estudantes. As posições se mantiveram demarcadas. As redes de interação delinearam uma forte distribuição de corpos, afinidades e sociabilidade: de um lado, e em maior número, os militantes da Chapa 1; de outro, de pé e atrás das cadeiras dispostas, os membros da chapa 2; no centro, sentados no chão, independentes e componentes da gestão 2016-2017.

As perguntas e respostas transitaram pelas propostas organizadas previamente pelas chapas em seus planos de ação: “temos que estudar essas questões a fundo”, me disseram após o debate. Diversidade, representação, assistência e moradia estudantil, restaurante universitário, sede do DCE, espaços de

convivência, ferramentas digitais de comunicação e interatividade foram os pontos-chave das arguições e questionamentos de ambas as chapas. Outros temas, como o envolvimento político da chapa 1 com partidos de esquerda e os problemas de saúde mental das/dos estudantes, também foram centrais e ocuparam um bom tempo do debate.

As debatedoras da Chapa 1, que possuem formação e experiência militante de outros espaços, demonstraram maior poder de desenvoltura e de posicionamento de fala. Elas trabalharam muito bem suas respostas, cativaram o público e não esconderam seu envolvimento com outros movimentos sociais. A Chapa 2 se demonstrou mais contida. Suas falas não foram tão claras e não conseguiram envolver o público presente. Talvez o nervosismo e a inexperiência tenham influenciado. Entretanto, cabe uma ressalva: mesmo que em suas falas a Chapa 2 tenha tentando refutar os espaços tradicionais que compõem o(s) movimento(s) estudantil(s) universitário(s), sua participação, em um processo eleitoral que tem por base uma articulação interna e externa com as representações institucionalizadas, reforçou as dimensões educativas não formais próprias das entidades e organizações que atuam na universidade.

Por último, convém destacar o papel do Conselho Deliberativo Discente (CDD). Composto por estudantes independentes que participaram efetivamente da ocupação de 2016, o CDD teve um papel central e foi elogiado por todas e todos publicamente sobre a organização democrática e neutra tanto do debate quanto do processo eleitoral como um todo. A formação que tiveram durante a ocupação emergiu, aqui, de forma nítida. O potencial de auto-organização, de horizontalidade e paridade vivido por eles cruzaram as fronteiras de suas experiências e irromperam em direção às suas práticas cotidianas e acadêmicas.

#### **4.4.2 Debate 2: o início do fim?**

A Chapa 2 foi a primeira a falar. Os discursos seguiram a mesmas linhas do dia anterior, porém, agora, de formas mais explícitas. Negaram o tempo todo o que eles denominaram de “movimento estudantil tradicional” e ressaltaram a característica neutra de sua chapa: “somos uma Chapa que não levanta bandeiras. Ninguém aqui é filiado a nada. [...] a única bandeira que gente vai levantar é a das demandas estudantis”, disse um dos debatedores quando o indaguei, após o

debate, sobre a questão. Já a Chapa 1 destacou que não era composta só por pessoas filiadas e/ou envolvidas com algum setor político mais tradicional e exterior (partidos, sindicatos, entidades etc.). Como já vimos, a fragmentação das ações estudantis fez com que novas estratégias fossem adotadas para que novas pessoas fossem recrutadas e afetadas pelas organizações e grupos formalizados. Em seguida, foi destacado que os ataques da Chapa 2, com referência à ligação de algumas pessoas com coletivos, partidos e prefeitura municipal, visavam somente anular a diversidade de sua chapa, constituída também por estudantes independentes e sem nenhuma filiação ou envolvimento prévio com movimentos sociais.

As questões do debate foram praticamente as mesmas do dia anterior (24/07). Entretanto, novas temáticas sobre a realidade local apareceram. Infraestrutura, alimentação, transporte, esporte, cultura, gênero, entre outros assuntos ampliaram as discussões e demonstraram, novamente, as dificuldades da Chapa 2 em expor suas propostas. O público percebeu tal condição. A cada resposta evasiva, vaias, palmas desconcertantes e vocalizações provocativas desviavam o foco. Os representantes da Chapa 2 perderam, por diversas vezes, sua linha de raciocínio. O debate se intensificou ainda mais, quando uma pessoa da chapa foi questionada sobre as propostas para as/os estudantes LGBTTTQ (Lesbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Trangerênros, Queers). Também foram surpreendidos quando a cultura se tornou o foco e atacaram um projeto de extensão artístico. Ao fim do debate, a Chapa 1 tentou quebrar o discurso de imparcialidade e neutralidade da Chapa 2 e revelou ao público que pessoas ligadas a um partido político de centro-direita, inclusive que já disputaram cargos públicos, compunham a Chapa. Um dos debatedores procurou contradizer e disse que sua chapa não tinha nada a esconder, que estas pessoas não estavam mais filiadas ao partido e que a proposta era de ampliar a autonomia estudantil nos mais diferentes espaços. Encerrado o debate, as chapas se organizaram em grupos e fizeram um balanço sobre a atividade. Os ânimos ainda estavam exaltados. Tudo indicava que a disputa se acirraria nos próximos dias. O início do fim? Ou um meio formativo que se desenvolve a cada ano por processos de subjetivações políticas que transformam e resinificam a existência das pessoas envolvidas? Avancemos.

#### 4.4.3 Eleições e contagem dos votos

No decorrer da tarde, as coisas estavam, em certo sentido, tranquilas. Os mesários estavam alocados no canto direito do *hall* do V. Pessoas das duas chapas acompanhavam a votação. Conversando com alguns membros do CDD, foi dito que o número de estudantes que participaram da votação ainda era pequeno. Tensão no ar. A escadaria do prédio estava tomada pelos membros e apoiadores da Chapa 1, que observavam a movimentação e adesão das/dos estudantes. A chapa 2 preferiu ficar mais reclusa e em casa. Segundo algumas pessoas, essa decisão foi tomada pela ansiedade dos mesmos.

Às 21 horas, voltei para a universidade. As urnas foram levadas para uma sala fechada e os votos começaram a ser contabilizados. A contagem pareceu uma eternidade. Aproveitei e bati um papo com algumas pessoas. Uma das estudantes que compunha o CDD me disse que estava muito cansada e que as chapas estavam em crise por conta de uma postagem nas redes sociais que se confirmou racista. Para ela, o papel do CDD foi central para tentar mediar o conflito e as chapas preferiram resolver a contenda “burocraticamente e não politicamente”. Números não oficiais começaram a se espalhar. Tudo indicava que a Chapa 2 havia ganhado nos outros dois *campi*. O *campus* central, que abrange número maior de estudantes, seria decisivo. Percebi a angústia e preocupação das pessoas presentes. O sentimento de coletividade e solidariedade, a vontade de estar juntos com para e contra os outros emergiu de forma explícita. As pessoas andavam de um lado para o outro. Um ex-estudante de história deu a notícia, parece que a chapa 1 havia conseguido a maioria de votos válidos. Alguma gritaria e muita apreensão. Aguardar o resultado final oficial trouxe à tona todas as emoções reprimidas no decorrer do processo eleitoral. O veredito veio após 5 minutos: a Chapa 1 saiu vitoriosa. Gritos, danças e provocações ecoaram pelo *campus*. As/os vencedores se abraçaram e choraram muito. Alguns membros da Chapa 2 apareceram. Seus semblantes eram de descontentamento. Acompanhei por mais um tempo a comemoração. Uma mistura de exaustão e euforia difícil de escrever. O que era alívio para algumas pessoas se tornou frustração e aborrecimento para outras.

As eleições do DCE podem ser consideradas como um acontecimento de multiplicidades. Seus espaços formativos são como agenciamentos que expandem as inter-relações estudantis, por meio de processos formativos que rompem com a

lógica que divide as funções de educador e educando, consolidada nos sistemas formais de ensino. Isto posto, parto agora para o segundo momento, cujos processos educativos e de formação política também aparecem como formas inter-relativas entre as/os estudantes.

#### 4.5 OCUPAR E (R)EXISTIR: A CAPITAL DO CAOS DEMOCRÁTICO

[...] bastam alguns minutos e um punhado de assinaturas para destruir o que levou milhares de cérebros, o dobro de mãos e um bocado de anos para construir. (BAUMAN, 2013, p. 50).

[...] quando num governo popular as leis não são executadas, e com isso só pode ser consequência da corrupção da república, o Estado já está perdido (MONTESQUIEU, 1985, p. 42).

O Estado “é o sinal acabado da divisão na sociedade”, ou seja, é a divisão da sociedade “entre os que exercem o poder e os que se submetem a ele”; nele, “a sociedade não é mais um Nós indiviso, uma totalidade una, mas um corpo partido, um ser social heterogêneo” (CLASTRES, 2011, p. 248); o Estado “não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 430). Para o Estado oligárquico, “só existe uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da civilização democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 11).

A história do nosso país, bem como de toda América do Sul, é permeada por antagonismos. Aqui, assim como nos demais países latino-americanos, as constituições são “feitas para não serem cumpridas, as leis existentes para serem violadas, tudo em proveito de indivíduos e oligarquias” (HOLANDA, 1995, p. 182). Vivemos, portanto, em uma lógica democrática fundamentada na violência extremada, que esmaga, pela força, “todas as manifestações de autodefesa e autoafirmação dos de baixo” (FERNANDES, 1986, p. 61).

Nos anos finais do século XX e início do século XXI, mesmo com os altos e baixos da noção democrática estabelecida pela consolidação da Constituição Federal de 1988, o povo brasileiro conheceu, para o bem e/ou para o mal, significativas transformações econômicas e sociais. Com a ascensão política do Partido dos Trabalhadores (PT), nos anos de 2003 a 2016, formou-se também um pacto amplo, heterogêneo, composto pelas classes populares e frações da burguesia. A partir de então, uma nova concepção pós-neoliberal e/ou

neodesenvolvimentista passou a orientar as direções políticas, sociais e econômicas do país. Contudo, cabe uma ressalva: não houve, ainda que fosse possível observar embates assíduos contra as velhas tendências conservadoras, qualquer sinal de uma ruptura decisiva com relação às representações estruturais vigentes e uma série de desencontros passaram a gerir os rumos tomados pelos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), que resolveram, como forma de se conservar no poder, abraçar uma elite não satisfeita com sua posição no cenário político em questão (BOITO JUNIOR; BERRINGER, 2013; LOWY, 2016; SADER, 2013).

Em meados de 2014, com a reeleição de Dilma Rousseff, as veredas dessa controversa relação abriram espaço para uma grave crise institucional, econômica e social. Para Souza (2016, p. 105), “depois da quarta derrota seguida, as forças conservadoras não só não aceitaram a derrota eleitoral como começaram a flertar com um caminho não eleitoral”. Assim, sob o pretexto de crime de responsabilidade fiscal, uma nova desventura recai sobre a democracia brasileira, e Dilma Rousseff, presidenta então eleita com 54,5 milhões de votos, declinou, em 31 de agosto de 2016, parente um golpe forjado à sombra da pseudolegalidade institucional (LOWY, 2016).

Há também um outro momento que merece destaque e que pode contribuir para análise da ruptura entre as “forças progressistas e forças conservadoras que sustentara os governos petistas desde de 2003”: as Jornadas de Junho de 2013 (GROPPO et al., 2017, p. 145). As Jornadas ficaram marcadas não só pela sua dimensão “contestadora” e “criativa”, motivada pelo Movimento Passe Livre (MPL), mas também pela dispersão de suas pautas iniciais e pela infiltração de organizações midiáticas, antipartidárias, nacionalistas, anticorrupção etc. Tais características trouxeram consequências imediatas e serviram de cenário para o estabelecimento de grupos como, por exemplo, o Movimento Brasil Livre (MBL), que tomou a linha de frente de várias manifestações pró-impedimento, em conjunto com grupos de oposição ao governo Dilma Rousseff, e fortaleceu o discurso hegemônico de antítese a um PT já enfraquecido (ibid.).

Consolidado o golpe, a democracia brasileira passou a conviver com a possibilidade institucional de retrocessos em todos os contornos do Estado-nação, sejam eles no âmbito do legislativo, do executivo ou do judiciário (ALLI, 2016). Assim, as velhas/novas vozes mandatárias da república acabaram por propagar a seguinte ideologia: “o Brasil está de volta [...] deixamos para trás, meus senhores e

minhas senhoras, a maior recessão da história brasileira” (BRASIL, 2017). Faltou, porém, dizer o não dizível do discurso dominante. Darcy Ribeiro, na década de 1990, ao discursar sobre a exploração da “massa” trabalhadora brasileira, já nos alertava sobre:

O ruim aqui, e efetivo fator causal do atraso, é o modo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir a desígnios alheios e opostos aos seus. Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de própria prosperidade. (RIBEIRO, 1995, p. 452).

Em reação, movimentos populares e sociais diversos ecoaram por todo o país. Tais agitações também foram complementadas por jovens estudantes que passaram a ocupar escolas e universidades em reação às incertezas conduzidas pela interrupção da normalidade democrática – movimentos que se mostraram mais abrangentes e impactantes frente as tentativas exercidas pelos movimentos sociais tradicionais e consolidados. No sul de Minas, tais ocupações, além de se configurarem como espaços formativos, permitiram o estabelecimento de novas formas de interações juvenis que cruzaram as fronteiras institucionais e passaram, ainda que provisoriamente, a atuar em diferentes contextos autogeridos e auto-organizados (GROPPO et al., 2007). É nesse contexto de antagonismos que as/os estudantes de uma universidade pública sul mineira, em conjunto com organizações, coletivos e movimentos sociais multifacetados, decidiram se juntar em um ato nacional cuja pauta unificada foi a de ocupar a capital brasileira (“Ocupa Brasília” ou “#OcupaBrasília”) pela manutenção das garantias democráticas e contra as ameaças representadas pelas medidas de austeridade assumidas pela nova configuração política do país.

Prossigo, então, com um ligeiro relato sobre as experiências vivenciadas pelas(os) estudantes no ato supracitado.

#### **4.5.1 Da tragédia à farsa da democracia brasileira**

Amanheceu. Jovens espíritos agitados deram a graça do dia em uma universidade pública sul mineira. Coisa difícil de se observar naquele cotidiano fortemente institucionalizado e burocratizado. Geralmente, reina ali um outro tipo de noção – aquela restrita às preocupações e vivências acadêmicas. Porém, algo

diferente anunciava uma vontade coletiva de romper com as fronteiras físicas e simbólicas da vida universitária. De um lado, o calendário assinalava: 23 de maio de 2017, terça-feira, 143º dia gregoriano e data útil na instituição; de outro, componentes do Diretório Central dos Estudantes (DCE), coletivos, organizações e estudantes autônomos bradavam: “24 de maio, dia de *somar* com movimentos e organizações sociais” em uma jornada para o centro político brasileiro. Em síntese, a determinação imediata de suas perspectivas subjetivas e objetivas era de ocupar, em protesto contra o governo vigente, a cidade de Brasília.

Houve toda uma expectativa sobre as articulações necessárias para que a presença daquelas e daqueles estudantes fosse garantida em um ato que, pela expressiva adesão, já se figurava nos meios alternativos de comunicação como algo grandioso e histórico – ver, por exemplo, Sampaio e Tatemoto (2017). Em contrapartida, as dificuldades também se revelaram elevadas. Como transportar, alimentar e manter em segurança quase 50 estudantes? Como conseguir custear ousada jornada? Foi preciso dialogar e se impor. Assim, as/os estudantes sistematizaram estratégias e ações que deixariam qualquer testemunha maravilhada pela engenhosidade e astúcia de suas práticas. O ser-estudante naturalizado nos mais diversos meios do cotidiano ignora a “capacidade de interação e apropriação [de jovens e crianças] com as medidas formais e informais do mundo adulto” (CORTI, 2014). A autogestão e a horizontalidade estudantis demonstraram que o agir coletivo, mesmo sem o respaldo explícito do universo geracional adulto, é factível em um contexto altamente burocratizado e hierarquizado como o do ensino superior. Garantidos o transporte e a alimentação, foi preciso se preparar para o que viria. Segundo Goffman (2010, p. 46), em “qualquer ocasião social podemos esperar encontrar algumas atividades que são intrinsecamente parte da ocasião”. Assim, a universidade pode também reviver ações e estratégias organizadas em outros tempos e espaços como, por exemplo, no movimento de ocupação vivenciado na instituição no segundo semestre de 2016, cujo foco de enfrentamento foram a Medida Provisória nº 746/2016 (MP746) – a contrarreforma da educação básica –, e a Proposta de Emenda à Constituição nº 241 (PEC241), de 2016 – a PEC do teto de gastos ou do “fim do mundo” –, ambas promulgadas e convertidas na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (GROPPO et al., 2017). Por conseguinte, no decorrer da tarde do dia 23 de abril, grupos produziram faixas, forjaram bandeiras, pensaram sobre comissões,



organizaram estratégias, distribuíram materiais, ensaiaram canções de protesto, repassaram palavras de ordem e contaram suas experiências em manifestações anteriores. Havia, sim, uma certa tensão nos olhares presentes, mas a vontade de estar juntos com, para e contra outros em um ato dessa magnitude parecia amenizar as apreensões por meio de uma sociabilidade intensa e difícil de se observar no âmbito da sala de aula e/ou nos espaços formais universitários.

O transporte chegou às 18 horas na sede do DCE. Estudantes lotaram o ônibus. Apenas um docente presente. O movimento estudantil tomou a frente, dialogou, conseguiu organizar a viagem e garantiu a presença de todas e todos que se disponibilizaram a ir, seria uma injustiça enorme que o universo adulto assumisse hierarquicamente a empreitada. Houve, é claro, o apoio de vários docentes e profissionais da educação, contudo isso não afetou em nada a autogestão estudantil e, pelo contrário, apenas reforçou a potencialidade das/dos jovens estudantes de se organizarem coletivamente de forma autônoma e efetiva.

A entrada no transporte e a viagem até a capital foram tranquilas. Conversas sobre os mais diversos assuntos que compõem as representações juvenis acalentaram os ânimos. Nas paradas, combinadas antecipadamente, todas e todos puderam se alimentar coletivamente e com fartura. A jornada, embora com algumas pequenas ressalvas e ansiedades, foi, aos poucos, exteriorizando as estimativas sobre a grandiosidade do ato. Caravanas e mais caravanas foram percebidas madrugada adentro; o nascer do sol, ao penetrar a escuridão do caminho plano e distinto das serras sul-mineiras, revelou a verdadeira extensão da incursão rumo a Brasília.

A chegada na capital federal trouxe alguns estranhamentos aos presentes. As casas comuns e/ou modestas deram lugar a grandes mansões, hotéis de luxo e prédios de grande porte. Comentários sobre a suposta centralidade geográfica de Brasília e a dificuldade de se mobilizar um grande número de pessoas provenientes de outros estados para o centro político brasileiro forjaram a tonalidade das conversas dos que acordaram em meio a bocejos e olhos estreitos devido a noite maldormida. Os motores estacionaram próximo a um local conhecido como Feira da Torre de Tv. As placas das caravanas informaram as distâncias percorridas: Santa Catarina, Ceará, Bahia, São Paulo, Paraná, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro etc. A quantidade de representantes dos mais diversos estados agregou

novas energias e animou aquelas e aqueles que ainda não haviam amanhecido completamente.

Depois de sistematizar e arranjar os próximos passos, as/os estudantes decidiram almoçar no espaço. A movimentação era intensa. Diversas organizações, coletivos e movimentos sociais projetavam suas bandeiras, vestimentas, faixas, entre outros. Palavras e gritos de ordem eram lançadas e preenchiam o ambiente com determinação. Chegou, em fim, a hora de compor efetivamente o ato nacional e ocupar a Explanada dos Ministérios e o Congresso Nacional.

A caminhada pelo Eixo Central da cidade foi longa. As/os estudantes decidiram, com o intuito de resguardar a segurança de seus pares, que seria melhor seguir próximo de um movimento nacional instituído. A multidão era enorme. Impossível de contabilizar apenas com um olhar desatento. Cada grupo, coletivo, movimento, entre outros, seguiram e informaram reivindicações diversas e unificadas. No meio da passeata algo chamou atenção: um jovem, com o corpo todo ensanguentado, passou correndo em direção contrária à manifestação. Ele havia, conforme notícias posteriores, perdido parte de sua mão ao tentar acender um rojão em revide à já iniciada truculência da Polícia Militar (PM) – Tatemoto (2017). A partir daí, o cenário de massacre promovido pelos braços repressores do Estado estava anunciado.

Na Esplanada dos Ministérios e diante do Congresso Nacional os ânimos estavam inflamados. De cara, foi possível perceber a tensão que corria entre os manifestantes presentes. Havia toda uma preocupação com o andamento do ato. Como trovões anunciando uma grande tempestade, as bombas e tiros começaram a estalar. Dezenas, centenas, milhares. Os corpos passaram a se organizar em um pêndulo que postulou espaços de defesa e investida. A fumaça subiu como se Brasília estivesse totalmente em chamas. Grupos organizados e/ou autônomos tomaram a frente em amparo aos que sofriam com os ataques violentos da PM. A cavalaria, em conjunto com o esquadrão de choque, avançou sobre os manifestantes. Bombas e mais bombas complementaram a violência e impregnaram a atmosfera com o ardume do gás de pimenta. O ar já não era suficiente. As bocas, os olhos, as peles, buscavam desesperadamente por algo que atenuasse o sufoco. As/os estudantes se dividiram em duas linhas: uma de frente; outra como ponto de anteparo (ou contenção) – estratégia que se mostrou eficaz e que, por outro lado, parece ter chamado a atenção dos repressores. O vinagre, o leite de magnésia e a

solidariedade se tornaram os únicos antídotos contra as aflições físicas e subjetivas. Helicópteros, armas apontadas e mais gás. Incêndios emergiram no Ministério da Fazenda. Tiros, e mais tiros. Correria total. Um grito: “sangue, sangue!” Alguém foi atingido por um disparo de armamento letal – ver Boldrini, Vettorazo e Ladeira (2017) – ao lado de alguns estudantes da universidade X. Mais correria, mais fogo, mais combustão, mais sofrimento, mais apreensão. Aquelas e aqueles jovens estudantes sul mineiros demonstraram um tipo de companheirismo difícil de se encontrar em outros espaços. Para Freud (2011), a alma coletiva é permeada por um sentimento de afetividade extremamente intensificado. O pânico pode destruir tais ligações, mas o que se percebeu foi a necessidade de união por meio da renúncia às individualidades ali presentes.

Por fim, a multidão começou a se dispersar. As forças já não eram as mesmas. A PM, mesmo com o recuo dos manifestantes, continuou com sua corriqueira bestialidade. Pinheiro (1997) argumenta que mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou direitos individuais amplamente violados durante o período da ditadura civil-militar (direito à vida, liberdade, integridade pessoal, entre outros), a violência e autoritarismo oficial continuou a ser algo endêmico no Brasil pós-democrático. Nesse sentido, o caminho de volta foi amplamente reprimido. As/os estudantes, junto com a população local, foram encurralados e escrachados na Estação Central. Não houve tempo para absorver os acontecimentos. Ajoelhadas e ajoelhados em uma batida (leia-se atrocidade) policial, o que lhes restaram foi a força e vontade de resistência pelas suas convicções e ideologias. Lágrimas marcaram suas faces e hematomas inscreveram suas carnes. A “cidade do povo”, por meio dos braços armados da federação, detonou o resto de integridade que um dia já circulou por aqueles espaços. A farsa democrática estava montada, mas agora, conforme já citado, sobre o palco de uma tragédia anunciada; a capital brasileira se revelou uma cidade para poucos.

Destaco aqui a importância do professor que acompanhou as/os discentes durante toda a viagem e ato. Ao longo da batida policial, por exemplo, ele ficou ao lado das/dos estudantes e tentou protegê-los. A história e contada e recontada em vários espaços de interação. Quando foi encurralado, um policial perguntou seu nome, profissão e cidade de origem. Sua resposta, segundo relatos, foi seca e direta: “sou professor deles. Venho do planeta Terra, assim como todos os seres humanos”. Levou spray de pimenta diretamente nos olhos. Mas ficou ali e resistiu.

Não se deixou abater. Muitas e muitos estudantes reconhecem que esse ato foi essencial para que algo pior (violência extremada, torturas, prisões arbitrárias etc.) não ocorresse. Para Bauman (2013, p. 78), “a política emergente, a alternativa esperada dos desacreditados mecanismos políticos, tende a ser horizontal e lateral, e não vertical e hierárquica”. Nesse sentido, é possível afirmar que houve uma relação mútua de aprendizagem intergeracional não só entre estudantes e seu docente, mas também entre as juventudes e vários dos movimentos coordenados por adultos que participaram direta e indiretamente do ato. Entendo que essa relação veio se fortalecendo com o revigoramento das ações e mobilizações estudantis no âmbito da universidade X. Conforme Mannheim (1982, p. 83), “não apenas o professor educa seu aluno, mas o aluno também educa o professor. As gerações estão em um estado de interação constante”.

A volta para a universidade foi carregada, cansativa, angustiante. Contudo, aquela vontade de estar junto, aquele sentimento de coletividade, amizade e companheirismo afagou os espíritos mais exaltados. O silêncio imperou mais do que as palavras, mas o olhar, o abraço, o ombro amigo envolveram inquietudes e ofuscaram as feridas abertas. Concluído o percurso, foram recebidos com o calor dos que permaneceram na universidade e, mesmo com todos contratemplos relatados, perceberam que os agravos injustificáveis de uma democracia em declínio os tornaram mais fortes e unidos.

Tal relato, embora pungente, abre espaço para uma análise mais profunda sobre as relações estudantis, seus afetos, suas formas de mobilização, de engajamento, de formação política entre outros. Contudo, eu não seria minimamente justo e nem conseguiria atingir a profundidade das experiências pessoais e coletivas aqui mencionadas. Para tal tarefa, nada mais esclarecedor do que as inquietantes e representativas memórias de uma estudante que é referência no meio da militância estudantil da universidade X:

Aquele dia foi um campo de batalha. Achei que a gente voltaria sem alguma pessoa. Teve batida e tudo. Nossa! Acho que eu fiquei chorando por umas 7 horas seguidas no ônibus. Fiquei chorando muito mesmo. Meu medo era de alguém não voltar. Para mim, isso ia acontecer com todo mundo. Então, acho que foram dois dias que mais me marcaram [no movimento estudantil]. As eleições do DCE e o processo externo que foi nossa última ida à Brasília. O dia da eleição marcou muito coletivamente. O último dia em Brasília me marcou muito individualmente, sabe? Ele me fez refletir muito se eu

estava a fim de colocar tudo tão em jogo, tão em risco, sabe? Porque era um campo de batalha. Era um campo minado aquilo lá. Uma loucura. (I, discente, 2018).

Para Rancière (2011, p. 183), o princípio democrático é um princípio antinatural. Isto é, a democracia não é um regime político ou uma forma de governo particular. Ela é “o princípio da existência política em geral, o princípio que vem interromper o exercício natural das formas de poder e de autoridade imanentes à reprodução da sociedade” (RANCIÈRE, 2011, p. 82). O que fica de aprendizagem é que há muito o que se conhecer. Novos mergulhos são meras tentativas de se alcançar as profundezas das relações juvenis organizadas no âmbito do(s) movimento(s) estudantil(s) parceiro(s) desta pesquisa. Após questões tão intensas e marcantes, volto, enfim, para algumas ponderações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2008, p, 25).

Muitas reflexões aqui dispostas são também interpretações e meditações sobre minha própria realidade como pesquisador e profissional. (Sobre)vivo na tênue linha entre a institucionalização das idades da vida e da suspensão momentânea da caminhada rumo ao mundo adulto convencional. O trânsito por estes dois universos, muitas vezes contraditórios, tem suas vantagens e desvantagens. Minha infância, adolescência e juventude foram vivenciadas em uma cidade muito pequena do interior de Minas Gerais. Palco de muitas aventuras e desventuras, sejam elas pessoais, sociais, culturais, econômicas e – por que não? – políticas. Sim, o interior tem tudo isso. A suposta dinâmica interiorana de paz e tranquilidade parecia existir apenas como um tipo ideal fabricado por imagens estáticas sobre a dinamicidade das experiências individuais e coletivas. A diversidade das formas de interação, de ser e estar, de fazer e sofrer, de sentir e (re)existir estavam também ali dispostas. Não tinham a intensidade e efervescência de tempos passados e nem dos grandes centros culturais e econômicos. Estavam lá, de outros jeitos e com outras roupagens. Em outro tempo e espaço experimentei, em companhia de diversas pessoas, umas, é claro, mais chegadas que outras, as controvérsias das juventudes modernas e presenciei transformações significativas não só locais como também globais. Crises, promessas, calmarias e muito mais.

No meio disso tudo, ergueu-se a possibilidade de cursar graduação em uma universidade pública federal. Uma condição relativamente distante para alguém egresso de escolas públicas. Nos primeiros contatos, como que na alegoria platônica da caverna, se descortinou um mundo até então estranho para mim. Grupos, organizações, coletivos, movimentos, entidades estudantis e outros borbulhavam entre os corredores do *campus*. Com todas as suas contradições, o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SiSU (Sistema de Seleção Unificada) colhiam seus primeiros frutos. A diversidade explodia na cara de todas e todas e as experiências e vivências desta pesquisa não contradizem – e nem devem

contradizer – minha própria existência. Aprendi e continuo a aprender muito com as jovens e os jovens que, por mais que lhes seja recusado, ousam ressignificar e transformar o mundo a sua volta.

Muito mudou desde as primeiras investidas sociológicas aqui feitas e desfeitas. Penso que a tessitura aqui disposta tenha se tornado uma questão para além das minhas tentativas de alcançar a unicidade clássica da escrita acadêmica. Na realidade, ela adquiriu dimensões múltiplas. Pontos conexos e desconexos, segmentaridades e desterritorializações que se interligam a quaisquer outros pontos. Linhas de rupturas que, em diversos momentos, foram retomadas conforme outras novidades se correlacionavam com a dinamicidade das experiências que partilhei com as e os estudantes. Fujo, assim, das tentativas de determinar qualquer tipo de desfecho. Não me detenho nem no início e nem no fim, mas no intermédio, já que ele permite que algo de bom ou ruim transborde e cresça para além destas páginas que podem tanto encantar quanto desencantar quem atrever a lê-las.

Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 34).

Isto posto, volto a uma questão inevitável: precisamos questionar a relevância da ciência para nossas vidas práticas. E não só, é fundamental que voltemos nossas atenções para aqueles conhecimentos que a racionalidade moderna insiste em classificar como irrelevantes, ilusórios ou falsos (SANTOS, 2018). Os movimentos sociais possuem uma natureza educativa que, muitas vezes, passa “despercebida” aos olhares “eruditos”. Nesse sentido, as ações, mobilizações e lutas populares são espaços formativos que estimulam e transformam a realidade social. Não importa o local ou a temporalidade – um grande país, uma megalópole, uma universidade, uma assembleia, uma passeata ou um encontro informal de jovens – de alguma forma, seja ela direta ou indireta, a (r)existência desses movimentos se esparramam para além de seus campos de atuação.

Com o(s) movimento(s) estudantil(s) não é diferente. Vimos, num primeiro momento, como seus ciclos e multitemporalidades são reatualizados por redes de interação que comportam tanto linhas conexas quanto rasgos específicos de suas lutas diárias. Apresentei algumas dessas possibilidades em mais de uma oportunidade. É impossível – e espero que isso tenha sido exemplificado – desprezar tais características, afinal, são elas que constituem o(s) movimento(s) estudantil(s) como movimento(s) *sui generis* e pela educação.

Importante também é ressaltar a potencialidade educativa e formativa das ações organizadas pelas/pelos jovens estudantes da universidade pública sul-mineira e o quanto elas podem nos ensinar. A educação não formal, como domínio distinto, porém não oposto às práticas educativas formais e informais, assume formas e conteúdos marcados pela flexibilidade e possíveis intencionalidades de seu *modus operandi* (GROPPO, 2013a, 2013b). Nesse sentido, as relações de aprendizagem estudantis permeiam os mais variados tipos de inter-relação. Tais características, conforme apresentado, ficaram evidentes nas relações estruturadas pelos estudantes durante toda a pesquisa. Rodas de conversa, oficinas, assembleias, mobilizações, grupos de estudos, espaços de formação, de produção de materiais, entre outros, muitos deles organizados de forma autônoma, horizontal e paritária, evidenciaram a potencialidade educativa das práticas juvenis e sua relevância perante as formalidades e hierarquias do contexto universitário. A própria organização das eleições e do #OcupaBrasília, apresentadas acima, servem de exemplo.

Uma frase, dita por uma estudante, resume bem os aspectos educativos experimentados por essas e esses jovens por meio do(s) movimento(s) estudantil(s): “o que eu vivi aqui, eu vou guardar para o resto da minha vida”. Além disso, estas atividades têm fortalecido tanto as organizações juvenis quanto ampliado o envolvimento de estudantes independentes com questões intra e extra-acadêmicas, o que anuncia a necessidade de interpretar e compreender, conforme Simmel (2006, p. 33), os “modos que transformam uma simples soma de seres humanos vivos em sociedade e sociedades”.

Segundo Jaspers (2016, p. 199), “a maioria dos movimentos sociais não vence e nem perde: não é esmagada nem punida, mas também não conseguem realizar todas as políticas e mudanças estruturais desejadas”. As esperanças democráticas que preencheram os ciclos de mobilizações e protestos que tomaram



conta do mundo, na primeira década do século XX, retrocederam. Nos últimos anos, tanto movimentos reacionários quanto o autoritarismo têm se fortalecido e conquistado cada vez mais espaço. A conjuntura atual nos leva, então, a questionar a relevância concreta dos movimentos progressistas, bem como de suas potências transformadoras. Contudo, as análises e observações de movimentos sociais em vários continentes nos revelam que as grandes marchas e protestos são apenas a ponta do iceberg. A força dos movimentos conservadores nesta segunda parte da década de 2010 não deve ocultar a dinamicidade e a criatividade das pessoas e grupos progressistas de nossa época. E não é para menos. Não passamos um mês qualquer sem que surjam amplas mobilizações por mais democracia e participação popular. Movimentos menos visíveis também atuam e instigam transformações subterrâneas da sociedade a partir de práticas sólidas. O fato de serem menores e encobertos pela vida cotidiana, não diminuem sua importância para o desenvolvimento de ações concretas e críticas ao sistema dominante (PLAYERS, 2018)<sup>40</sup>.

Considero, com base em todo que observei até aqui, que o(s) movimento(s) estudantil(s), inclusive o(s) da universidade em questão, tem um papel importantíssimo na transformação social e política não só das pessoas que participam de seus espaços, mas também da sociedade como um todo. Anotei, em meu diário de campo, uma frase proferida em um espaço de formação pós-eleições 2018: “as ações coletivas e as mobilizações estudantis são uma resistência necessária”. Talvez, sem saber de minha presença ou o que eu estava fazendo ali, essa pessoa conseguiu resumir, em poucas palavras, inúmeras linhas aqui apresentadas. Isso demonstra que temos muito a aprender com as/os estudantes de luta do nosso país. As universidades – e quaisquer outras relações educativas, sejam elas formais, não formais ou informais – podem e devem dialogar com esses saberes. Suas contribuições são de enorme valor para a consolidação de processos

---

40 Conforme Bauman (2013, p.28), circunstâncias, perigos ou oportunidades podem englobar tanto ações de rebelião quanto de conformismo. Para ele, “toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria”. Assim, é fundamental destacar que não são só os movimentos sociais progressistas que produzem a sociedade. Os atores “de cima” também desenvolvem estratégias que reproduzem ideologias conservadoras, reacionárias e de estímulo ao capitalismo global financeiro (PLAYERS, 2018). Essas pessoas e grupos têm conquistado espaço relevante em várias universidades e institutos de educação do país – inclusive na universidade aqui apresentada. Precisamos compreender melhor tais processos, ou seja, é necessário desenvolver análises que tentem absorver o impacto dos movimentos “de cima” na sociedade e nos processos educativos com um todo.

formativos mais dialógicos, democráticos e horizontais que modifiquem a lógica pedagogizante embrutecedora de nossas sociedades.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar et al (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 73-90. (Coleção Educação para Todos; 16).

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In: ESTEVES, Antônio; STOER, Stephen. **Sociologia na escola**. Porto, PRT: Afrontamento, 1989, p. 83-96.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2007. 142 p. (Estado de sítio).

ALLI, Lira. É golpe e estamos em luta! In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo, Sp: Boitempo Editorial, 2016. p. 132-135.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Sp, n. 81, p.53-60, maio 1992.

AMARAL, Marina. A nova roupa da direita: rede de think tanks conservadora dos EUA financia jovens latino-americanos para combater governos de esquerda da Venezuela ao Brasil e defender velhas bandeiras com uma nova linguagem. **Pública: agência de jornalismo investigativo**. 25 jun. 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

BARBOSA, Sergio Servulo Ribeiro. A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a educação no processo civilizatório. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, IX., 2005, Ponta Grossa, PR. **Anais...** p. 1-13. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, MG, v. 30, p.1-11, 8 out. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013. 131 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2003. 138 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1999. 334 p.

BECKER, Howard. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008. 231 p. (Coleção Antropologia Social).

BECKER, Howard S. A escola de Chicago. **Mana**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, p. 177-188, out. 1996.

BELLIGNI, Silvano. Extremismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998. p. 457-459. Vol. 1.

BENAVIDES, Antonio Álvarez; PLEYERS, Geoffrey. La producción de la sociedad a través de los movimientos sociales. **Revista Española de Sociología**, Madrid, v. 28, n. 1, p.141-149, jan. 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2002. 159 p.

BOITO JUNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p.31-38, set. 2013.

BOLDRINI, Angela; VETTORAZZO, Lucas; LADEIRA, Pedro. Manifestante é baleado com armamento letal em ato em Brasília. **Folha de São Paulo: um jornal a serviço do Brasil**. Brasília, DF. 24 maio 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/05/1887121-homem-e-baleado-durante-ato-em-brasilia-policia-usa-armamento-letal.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

BOUDON, Raymond. Metodologia. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1996. p. 465-466.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global**. São Paulo, SP: Boitempo, 2017. 272 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, Go, v. 10, n. 1, p.11-27, jan./jun. 2007.

BRASIL. TSE (Tribunal Superior Eleitoral). Justiça Eleitoral. **Divulgação dos resultados de eleições**. 2018. Disponível em: <<http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Receita Federal. Ministério da Economia. **Operação Zelotes**. 2018b. Disponível em: <<http://receita.economia.gov.br/sobre/acoes-e-programas/operacao-deflagrada/operacoes-e-acoes-realizadas/operacao-zelotes>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Portal Planalto. Palácio do Planalto – Presidência da República. **Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante jantar por ocasião do Fórum de Investimentos Brasil 2017 – São Paulo/SP**. 2017. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-jantar-por-ocasio-do-forum-de-investimentos-brasil-2017-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação – MEC. **Censo da educação superior 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF. 2016. 17 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRENNER, Ana Karina. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 239-266, jan./abr. 2018.

BRINGEL, Breno. Crisis política y polarización en Brasil: de las protestas de 2013 al golpe de 2016. In: BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey (Ed.). **Protesta e indignación global: los movimientos sociales en el nuevo orden mundial**. Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2017. p. 141-154.

BRINGEL, Breno. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. **Perspectiva Histórica**, Salvador, Ba, v. 2, n. 22, p.29-44, jan./jul. 2012.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Introducción: movimientos sociales en el mundo contemporáneo. In: BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey (Ed.). **Protesta e indignación global: los movimientos sociales en el nuevo orden mundial**. Buenos Aires: CLACSO, Rio de Janeiro: Faperj, 2017. p. 17-26.

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. **Nueva Sociedad: democracia y política en América latina**, Buenos Aires, p.4-17, nov. 2015. Edição especial em português.

BRUNET, Ignasi; PIZZI, Alejandro. La Delimitacion Sociologica de la juventud. **Ultima Década**, Santiago, v. 21, n. 38, p. 11-36, jul. 2013.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971. Cap. 3. p. 107-128.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 27, p.83-100, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2018. 139 p. Edição digital.

CASTRO, Lucia Rabello de. Subjetividades públicas juvenis: a construção do comum e os impasses de sua realização. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 1, p.80-91, abr. 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e socialização política: atualizando o debate. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, Df, v. 25, n. 4, p.495-504, out./dez. 2009.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR, v. 16, n. 30, p.253-268, jun. 2008.

CASTRO, Lucia Rabello de; GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação pública ou socialização política?: sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p.971-988, out./dez. 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de; MATTOS, Amana Rocha. O que é que a política tem a ver com a transformação de si? Considerações sobre a ação política a partir da juventude. **Análise Social**, Lisboa, v. 4, n. 193, p.793-823, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 2001. 205 p.

CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. In: **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. 2. ed. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2011. Cap. 11. p. 215-250. (Coleção Ensaios).

CONCHEIRO, Luciano. **Contra o tempo: filosofia prática do instante**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 104 p

CORROCHANO, Maria Carla; DOWBOR, Monika; JARDIM, Fabiana. Juventudes e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes?. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 1, p.50-66, jan./abr. 2018.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 309-332.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (Org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. 328 p.

CRUZ, Eliana Alves. O dia em que a justiça impediu universidades de lutar contra o fascismo no Brasil. **The Intercept Brasil**. [s. L.], p. 1-1. 26 out. 2018. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/10/26/justica-eleitoral-universidades-fascismo/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978. Cap. 1. p. 23-35.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-52, dez. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo, Sp: Escuta, 2002. 144 p.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2011. 127 p. (Coleção TRANS). Vol. 1.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 120 p.

EINSTEIN, Albert; INFELD, Leopold. Campo, relatividade. In: **A evolução da física**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008. Cap. 3. p. 108-208.

FEIXA, Carles; FERNÁNDEZ-PLANELLAS, Ariadna; FIGUERAS-MAZ, Mónica. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.107-120, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2337>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo, Sp: Brasiliense, 1986. 250 p.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução?. São Paulo, Sp: Alfa-omega, 1975. 257 p.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1977. 488 p. (Metodologia das ciências sociais e teoria da ciência).

FORACCHI, Marialice Mençarini. **A participação social dos excluídos**. São Paulo, Sp: Hucitec, 1982. 173 p.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2017. Cap. 17. p. 407-431.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. São Paulo, Sp: Martins Fontes, 2006. 679 p. (Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 382 p. (Coleção tópicos).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011. 253 p.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: **Sigmund Freud obras completas volume 15**: psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923). São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 9-100. Livro digital (e-book).

GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo, SP: Boitempo, 2018. 2181 p. (Tinta Vermelha). Versão digital.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. 468 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Campinas, Sp: Setembro, 2007. p. 31-52.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Ltc, 2008. Cap. 1. p. 3-21.

GIL, Antônio Carlos. O delineamento da pesquisa. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Sp: Atlas, 1987. Cap. 6. p. 70-81.

GIROUX, Henry. Youth in authoritarian times: challenging neoliberalism's politics of disposability. **Truthout**. [s. L.]. 21 out. 2015. Disponível em: <<https://truthout.org/articles/youth-in-authoritarian-times-challenging-neoliberalism-s-politics-of-disposability/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 273 p. (Coleção Sociologia).

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Petrópolis: Vozes, 2010. 263 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1961. 316 p. (Coleção Debates).

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, BA, v. 31, n. 82, p.117-133, jan./abr. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p.59-75, set./dez. 2016a.



GOHN, Maria da Glória. Movimentos pela educação no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, Sp, v. 2, n. 1, p.9-20, jan./jun. 2016b.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: aprendizagem e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, [s. L.], n. 1, p.35-50, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 128 p. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. São Paulo, Sp: Record, 2004. 107 p.

GOLDMAN, Marina Alejandra. La educación como puente: Simmel, la tragedia de la cultura, y el desarrollo significativo del ser. **Enfoques**, Libertador San Martín, v. 25, n. 1, p. 25-38, jun. 2013.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017a. 164 p.

GROPPO, Luís Antonio. O movimento estudantil de 1968 contra a ditadura e violência de Estado. In: DANIEL NETO, Mário; STEFENS, Marcelo Hornos; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Narrativas sobre tempos sombrios**: ditadura civil-militar no Brasil. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2017b. p. 141-170.

GROPPO, Luís Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, MA, v. 20, n. 1, p.383-402, jan./jun. 2016a.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**: sociologia, cultura e movimentos. Alfenas, MG: UNIFAL-MG, 2016b. 219 p. Livro digital. Disponível em: <<https://magisbrasil.com/download/juventudes-sociologia-cultura-e-movimentos/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. **Educativa**, Goiânia, GO, v. 19, n. 1, p. 838-859, set./dez. 2016c. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5440/3012>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. **Sociologia da educação sociocomunitária**: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal. Holambra, SP: Setembro, 2013. 282 p.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Última Década**, Santiago, v. 18, n. 33, p. 11-26, dez. 2010.

GROPPO, Luís Antonio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 131 p. (Coleção Educação Contemporânea).

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, [s. L.], n. 25, p.9-22, dez. 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **Uma onda mundial de revoltas**: movimentos estudantis nos anos 1960. 2000. 701 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GROPPO, Luís Antonio et al. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p.141-164, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 3. ed. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2009. 135 p.

GROPPO, Luís Antonio; ROSSATO, Mayara Hellen Lemes; COSTA, Mayara Cristina da Silva. Extensão, pesquisa e engajamento: aprendizado de lutas e dores no seminário memorial das ocupações estudantis. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, PR, v. 15, n. 1, p.59-68, jan./abr. 2019.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 56 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2011. 102 p.

HERÁCLITO. Heráclito de Éfeso. In: BORNHEIM, Gerd (Org.). **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo, SP: Cultrix, 1998. p. 35-46.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo, Sp: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, SP, v. 1, n. 26, p.222-228, jan./dez. 2017.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 3, p.404-411, 22 set./dez. 2016.

JASPER, James Macdonald. **Protesto**: uma introdução aos movimentos sociais. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2016. 244 p.

JASPERS, Karl. **The idea of the University**. Boston: Beacon Press, 1959. 135 p.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Porque gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise. São Paulo, SP: Boitempo, 2016. 177 p. (Tinta Vermelha).

KRIGER, Mirian Elizabeth. **La tercera invención de la juventud:** dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario; CLACSO, 2016. 79 p. (Las juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates).

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estudantes e avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sp, v. 15, n. 3, p.9-27, nov. 2010.

LEVINE, Donald. Revisitando Georg Simmel. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 1, p. 31-52, abr. 2015.

LIMA NETO, Antônio Francisco et al (Org.). **Vidas em luta:** criminalização e violência contra defensoras e defensores de direitos humanos no Brasil em 2017. Rio de Janeiro, RJ: Justiça Global, 2018. 166 p.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo, Sp: Boitempo Editorial, 2016. p. 52-57.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Sp, v. 17, n. 49, p.11-29, jun. 2002.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (Org.). **Karl Mannheim:** sociologia. São Paulo, SP: Ática, 1982. Cap. 2. p. 67-97.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 174 p. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** São Paulo, SP: Boitempo, 2005. 254 p.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 6, p.5-15, set./dez. 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. 126 p. (Mundo do trabalho).

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais<sup>1</sup>. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p.117-149, out. 2003.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. Livro terceiro: dos princípios dos três governos. In: **Do Espírito das Leis.** 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 39-47. (Os Pensadores).

MORETTI, Felipe Azevedo; HUBNER, Maria Martha Costa. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional?. **Revista Psicopedagogia.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 258-267, 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300003&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 26 jul. 2018.

NUNES, Fernanda. Bolsonaro diz que defesa de minoria é “coitadismo”: segundo o candidato do PSL, as políticas afirmativas defendidas pelos movimentos “reforçam o preconceito”. **O Estado de São Paulo.** São Paulo, SP, 23 out. 2018. Política. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,bolsonaro-chama-movimentos-sociais-de-coitadismo-e-diz-que-vai-acabar-com-isso,70002560458>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 3. ed. Brasília; São Paulo: Paralelo 15: UNESP, 2006. 221 p.

ORTELLADO, Pablo. A polarização não está nos deixando pensar. **Folha de São Paulo.** São Paulo, SP, 21 nov. 2017. Disponível em: <<http://folha.com/no1936897>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther; MORETTO, Márcio. Uma sociedade polarizada? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise. São Paulo, Sp: Boitempo, 2016. p. 127-131. (Tinta Vermelha). Livro digital.

PASSARELLI, Hugo. “Ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da educação. **Valor Econômico.** Brasília, DF, p. 1-1. 28 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade.** Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 13-27. (Coleção educação para todos; 16).

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação (campinas)**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p.29-52, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 09 maio 2018.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 43-52, maio 1997.

PLEYERS, Geoffrey. **Movimientos sociales en el siglo XXI:** perspectivas y herramientas analíticas. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 229 p.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Notas para un estudio crítico de la sociología en Brasil. In: BRINGEL, Breno; BRASIL JUNIOR, Antonio (Org.). **Antología del pensamiento crítico brasileño contemporáneo.** Buenos Aires: Clacso, 2018. p. 33-43. (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeno).

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. 2. ed. São Paulo, SP: 34, 2018. 160 p. (Coleção TRANS).

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo, SP: Boitempo, 2014. 125 p.

RANCIÈRE, Jacques. **Ainda se pode falar de democracia?** Lisboa: KKYM, 2014. 327 p. Livro digital.

RANCIÈRE, Jacques. A atualidade de O mestre ignorante. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 8, p. 185-202, abr. 2003. Entrevista realizada por Patrice Vermen, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições de emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002. 144 p. (Educação: experiência e sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1995. 256 p. (Coleção TRANS).

RIBEIRO, Darcy. **Ensaio insólito**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 232 p. (Coleção biblioteca básica brasileira; 50).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo, Sp: Companhia das Letras, 1995. 477 p.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969. 272 p. (Estudos sobre o Brasil e a América Latina).

RIBEIRO, Márcio Moretto; ORTELLADO, Pablo. O que são e como lidar com as notícias falsas: dos sites de notícias falsas às mídias hiper-partidárias. **SUR**: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, Sp, v. 15, n. 27, p.71-83, jul. 2018. Disponível em: <<http://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-marcio-moretto-ribeiro-pablo-ortellado.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, Sp: Boitempo Editorial, 2013. p. 135-143.

SÁEZ, Oscar Calavia. **Esse obscuro objeto da pesquisa**: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do Autor, 2013. 224 p. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d53-osaez.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SAFATLE, Vladimir. Protestos de 2013 foram o 11 de setembro da direita brasileira: Vladimir Safatle analisa avanço da extrema direita e fenômenos que contribuíram para consolidá-la. **Folha de São Paulo**. São Paulo, SP. 4 nov. 2018. Ilustríssima. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/11/protestos-de-2013-foram-o-11-de-setembro-da-direita-brasileira.shtml>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

SAFSTROM, Carl Anders; MANSSON, Niclas. The limits of socialisation. **Interchange**, Netherlands, v. 35, n. 3, p.353-364, set. 2004.

SAMPAIO, Cristiane; TATEMOTO, Rafael. Em protesto contra governo, #OcupaBrasília reúne mais de 150 mil pessoas: Pedindo a deposição de Temer e eleições diretas, marcha unificada aglutina militantes de todo o país. **Brasil de Fato**. Brasília, DF. 24 maio 1987. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/05/24/em-protesto-contra-governo-ocupabrasilia-reune-150-mil-pessoas/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul**: para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 684 p. (Antologias do pensamento social Latino-americano e Caribenho). Vol. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999. Cap. 8. p. 163-201.

SARTRE, Jean-paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 765 p. (Coleção Textos Filosóficos).

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALE, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando, 2017. p. 215-232. Vol. 1.

SIMMEL, Georg. Excurso sobre o problema: como é possível a sociedade?. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 6, p.653-672, dez. 2013a. Tradução de Lenin Bicudo Bárbara.

SIMMEL, Georg. Sociologia do espaço. **Estudos Avançados**, São Paulo, SP, v. 27, n. 79, p. 75-112, jan. 2013b.

SIMMEL, Georg. **Ensaio sobre a teoria da história**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2011. 107 p.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2006. 118 p.

SIMMEL, Georg. **Simmel**: sociologia. São Paulo, SP: Ática, 1983. 192 p. (Grandes cientistas sociais; 34). Organizado por Evaristo de Moraes Filho.

SOUSA, Sônia M. Gomes. Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2011. p. 427-443. Livro organizado como parte do IV Simpósio Internacional Sobre Juventude Brasileira (Jubra).

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. São Paulo, Sp: Leya, 2016. 144 p.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 137, p.1009-1028, out./dez. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. Cap. 1. p. 9-60. (Série Pesquisa em Educação v. 4).

TARROW, Sidney. **El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política**. Madrid: Alianza Editorial, 1997. 369 p.

TATEMOTO, Rafael. Cenário de guerra: Polícia Militar ataca manifestantes do “Ocupa Brasília”. **Brasil de Fato**. São Paulo, Sp. 24 maio 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/05/24/policia-militar-ataca-manifestantes-do-ocupa-brasil>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. 3. ed. Petropolis: Vozes, 2007. 261 p.

UNE. **Linha do tempo**. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VALDIVIESO, Magdalena. Aportes e incidencia de los feminismos en el debate sobre ciudadanía y democracia en America Latina. In: VALDIVIESO, Magdalena et al. **Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2012. p. 19-42. (Colección Grupos de Trabajo).

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013. 181 p. (Antropologia Social). Livro digital.

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: contribuição da antropologia social. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2012. Cap. 1. p. 11-28. (Coleção Antropologia Social).

VERNIK, Estaban; BORISONIK, Hernán. Presentación. In: VERNIK, Esteban; BORISONIK, Hernán (Ed.). **Georg Simmel, un siglo después: actualidad y perspectiva**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA, CLACSO, 2016. p. 11-18. Livro digital, PDF.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, 2002. 293 p.

WAIZBORT, Leopoldo. Simmel no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, RJ, v. 50, n. 1, p.11-48, 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O fim do mundo como o concebemos: ciência social para o século XXI**. Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2002. 320 p.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG**  
Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 – Alfenas-MG  
CEP: 37130-001  
Telefone: (35) 3701-9000 – (35) 3701-9262  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Unifal-MG

**Roteiro de entrevista semiestruturada**

**Pesquisa:** “Jovens de luta: educação não formal e formação política no âmbito do movimento estudantil de uma universidade pública sul-mineira”.

**Pesquisadores responsáveis:** Junior Roberto Faria Trevisan; Professor Dr. Luís Antonio Groppo (orientador).

Agradecemos sua participação. As suas respostas serão fundamentais para os objetivos desta pesquisa, que tem como objetivo verificar e interpretar os processos educativos não formais e de formação política presentes no movimento estudantil organizados por jovens de uma universidade pública do interior de Minas Gerais. Seu nome, assim como os dados coletados no decorrer da entrevista não serão divulgados. Você terá acesso à síntese das respostas para revisá-las e complementá-las. A intenção desta atividade é conhecer sua participação e envolvimento com movimento estudantil e as influências que ele tem em sua formação social e política.

1 – Como se deu o seu envolvimento e/ou participação no movimento estudantil da Universidade? Você atua em alguma função específica? Comente quais foram os principais motivos de sua inserção no mesmo.

2 – Qual é o seu entendimento sobre como se organiza e funciona o movimento estudantil na instituição? Como você enxerga o papel do mesmo tanto com relação aos estudantes quanto com relação à instituição como um todo?

3 – Quais são as práticas, ações e atividades que você já participou que mais lhe marcaram? Você considera que sua participação no movimento estudantil teve alguma contribuição para sua formação acadêmica e profissional? Qual é a importância do mesmo para sua formação social e política?



4 – Você dedica quanto do seu tempo e esforço nas atividades e ações do movimento estudantil?

5 – Como se dão as relações no interior do movimento estudantil? Você construiu amizades importantes e/ou significativas? Estas interações são importantes para seu dia a dia na universidade?

6 – De que modo você percebe como os estudantes não engajados e/ou que não participam diretamente observam o movimento estudantil e suas principais atividades? Você acha que o movimento estudantil contribui, de alguma forma, para uma maior interação dos estudantes da universidade com questões políticas e sociais?

7 – Quais são suas expectativas sobre o movimento estudantil?

8 – Comente quais são pontos positivos de seu envolvimento com o movimento estudantil. Você também percebe alguma condição negativa? Se sim, quais?

9 – Qual é o papel da política no interior do movimento estudantil? Você acha que ela é uma ferramenta importante de formação e estruturação das relações construídas cotidianamente nas ações e atividades do movimento?

9 – Resuma em uma palavra: o que é o movimento estudantil para você?

Nome da(o) entrevistada(o): \_\_\_\_\_

Contato de e-mail: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

APÊNDICE B – QUADRO DESCRITIVO DAS PESSOAS ENTREVISTADAS E DESTACADAS NO TEXTO

| Quadro 1 – Pessoas entrevistadas e destacadas no texto (continua) |  |   |
|---|--|---|
| Pseudônimo  | Atuação  | Caracterização  |
| L1  | Experiência política na educação básica e participação no grêmio estudantil. Filiada o Partido dos Trabalhadores (PT). Envolvimento com a campanha presidencial, em 2014, pelo mesmo partido. Participação no CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes), em 2015 e 2017, e do ENUNE (Encontro de Estudantes Negros e Cotistas da UNE), em 2016. Atuou no Coletivo Quilombo e atualmente compõe o Insulgir. Coordenadora do DCE (Diretório Central Estudantil) da gestão 2017-2018.   | Mulher. Estudante de Licenciatura em Geografia. Ingressou na universidade X em 2015. Negra. Heterossexual. Família de classe média baixa. |
| M   | Familiares foram filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT). Sua mãe teve envolvimento pontual com sindicatos de professores do estado de São Paulo. Em 2015, participou de chapa nas eleições para o DCE (Diretório Central Estudantil). Participou do CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes) em 2015 e 2017. Filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), participou do Coletivo Quilombo e, atualmente compõe o Insulgir. Coordenadora de Assuntos Externos da gestão 2017-2018 do DCE (Diretório Central Estudantil). | Mulher. Estudante de Pedagogia. Ingressou na universidade X em 2013. Homossexual. Família de classe média baixa.                          |
| G   | Não teve contato prévio com movimentos sociais e/ou organizações político-partidárias. Atuou como independente. Participou da reorganização do Centro Acadêmico (C.A.) do curso de História. Compôs o Conselho Deliberativo Discente (CDD) nas eleições do DCE (Diretório Central Estudantil) em 2017. Participou da ocupação da universidade, em 2016, e do ato Ocupa Brasília, em 2017.  | Homem. Estudante de Licenciatura em História. Ingressou na universidade X em 2013. Branco. Heterossexual. Família de classe média.        |

| Quadro 1 – Pessoas entrevistadas e destacadas no texto (conclusão) |   |   |
|--|---|---|
| Pseudônimo   | Atuação   | Caracterização  |
| I  | Participou brevemente do Levante Popular da Juventude entre 2013-2014. Em 2015, participou da criação do Emancipa e do Juntos!. Participou do CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes), em 2015, do ENUNE (Encontro de Estudantes Negros e Cotistas da UNE) e do Acampamento Nacional das Juventudes em Luta, em 2017. Filiada ao PSOL (Partido Socialismo e Liberdade). Apoiou e participou da gestão 2016-2017 do DCE (Diretório Central Estudantil). Participou da ocupação da universidade, em 2016, e do ato Ocupa Brasília, em 2017. | Mulher. Formada em Ciências Sociais (Licenciatura) e mestranda em educação. Negra. Heterossexual. Família de classe média baixa.                |
| L2   | Participou da ONG voto consciente. Compõe o Consulta Popular. Auxiliou na estruturação da célula do Levante Popular da Juventude na universidade X. Participou do Curso Realidade Brasileira (CRB), em 2013 e 2015, do CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes), em 2015 e 2017, do Acampamento Nacional do Levante, em 2016, entre outros. Compôs o Centro Acadêmico de Ciências Sociais e participou das gestões do DCE (Diretório Central Estudantil) entre 2013 e 2015.  | Mulher. Estudante de Ciências Sociais (Bacharelado). Ingressou na universidade X em 2010. Branca. Heterossexual. Família de classe média baixa. |
| H  | Em 2015, participou do Curso de Realidade Brasileira (CRB). Em 2016 entrou para o Levante Popular da Juventude e participou do Acampamento Nacional. Em 2017, participou do CONUNE (Congresso da União Nacional dos Estudantes). Participou da ocupação da universidade, em 2016, e do ato Ocupa Brasília, em 2017.   | Mulher. Estudante de Licenciatura em História. Ingressou na universidade X em 2016. Negra. Heterossexual. Família de classe popular.            |

Fonte: Elaboração própria.