

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

AINDA SOMOS OS MESMOS, MAS NÃO VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS:  
juventude e participação na Universidade de Brasília

Autora: Patrícia Cabral de Arruda

Tese apresentada ao Departamento de  
Sociologia da Universidade de Brasília como  
requisito para a obtenção do título de doutora.

Brasília, dezembro de 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

AINDA SOMOS OS MESMOS, MAS NÃO VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS:  
juventude e participação na Universidade de Brasília

Autora: Patrícia Cabral de Arruda

Orientadora: Profª Dra. Mariza Veloso Mota Santos

Banca: Profª. Dra Mariza Veloso Mota Santos ..... (SOL/UnB)  
Prof. Dr. Carlos Benedito Martins..... (SOL/UnB)  
Profª. Dra Christiane Machado Coêlho ..... (SOL/UnB)  
Profª. Drª Maria Zélia Borba Rocha ..... (FE/UnB)  
Prof. Dr. Brasilmar Ferreira Nunes ..... (UFF)  
Profª. Dra. Cristina Patriota ..... (Dan/UnB SUPLENTE)

Brasília, dezembro de 2012.

## Agradecimentos

Agradecer sempre, porque por mais solitário que um trabalho pareça, várias pessoas estão envolvidas direta ou indiretamente. E elas são muitas. Tantas, que às vezes, traídos pela memória, as perdemos por um instante. Mas o coração e a gratidão nunca os perderão.

À família – aqueles a quem não escolhemos, mas com quem optamos por continuar – minha mãe Suze, minha surpreendente irmã Priscilla, e meu querido irmão Marco: obrigada sempre. À Amanda: simplesmente por existir e ser a razão de tudo existir e resistir. Um pequeno sorriso e tudo parece fazer sentido. Até a vida!

Ao Augusto por ser o início o meio e o fim.

Aos tios e tias, primos e primas, avó... Entusiastas de uma “coisa” tão longa, estranha e interminável, que fazia com que eu fosse sempre um familiar ausente.

Às amigas: Flávia Silveira, Mirna Lúcia, Alessandra Mesquita, Ana Lúcia Ribeiro (Lú), Vanessa Oliveira. Pessoas que são parte da nossa vida, com quem não falamos todos os dias, de quem, às vezes até esquecemos o aniversário, não telefonamos e sumimos... E quando nos encontramos, uma vontade de abraçar e a sensação de amizade contínua...

Ao amigo Joãozinho, meu anjo, meu irmão, meu conselheiro... Um encontro de almas, tão raro... Ao amigo Carlos Augusto, que simplesmente, nunca deixou de ser meu amigo! Ao amigo-irmão Dernival Venâncio, por continuar a acreditar em mim, como sempre muito mais do que eu... Ao eterno amigo Roberto Moreira, que me ensinou tanto e cujo cansaço eu tanto compreendo... A você, meu querido, eu prometo continuar nossos projetos e nossos “pensamentos soltos”. Ao querido Jarbas (*in memoriam*) que se foi tão cedo, com sua linda juventude e me fez pensar tanto sobre a vida...

Aos (queridos e queridas) jovens que formaram meu “grupo de controle” e com os quais tenho convivido a dois anos intensamente. Assimilei gestos e formas de falar, gírias, me transformei em usuária assídua de redes sociais e penso compreender, ou enxergar a juventude atual com olhos que, certamente, eu não teria “apenas” com minhas leituras. A observação cotidiana em diversas situações – bares, universidade, em casa, no cinema, nas casas uns dos outros, em lanchonetes, em eventos e palestras na universidade, em discussões entre vocês, enfim, me permitiu vê-los como observadora participante. Essa experiência ultrapassa em muito tudo o que eu jamais poderia escrever nesse ou em qualquer outro trabalho acadêmico. Foi uma experiência de vida.

Aos queridos e queridas: Ana Clara (e Matheus), Pedro, Lara, Ariadne (e Humberto), Stephanie, Joana, Bruna, Thaís, Julia, Jamile. Obrigada por fazer parte e me ensinar e me incluir e me nutrir com seus sorrisos, energias e juventudes.

Às amigas Madeleine e Márcia Brentano – amigadas “tortas”, mas tão importantes quanto.

Às colegas do Ministério das Cidades, em especial Celma e Mirna da Secretaria Nacional de Habitação. A todos os colegas da Coordenação Geral de Recursos Humanos, sobretudo à coordenadora Edna Amorim. A toda a equipe da Coordenação de Legislação, Capacitação e Desenvolvimento: Alessandra, Inês, Ana, Gabi, Wilma, Fernando, Priscila, Ivonete, Renata, Nat. Vocês não imaginam o quanto eu pensava em vocês em meio às minhas licenças... Foi fundamental saber que podia contar com a compreensão de todos...

A todos os jovens que colaboraram respondendo aos questionários cujos dados compõem este trabalho. Aos jovens que participaram das entrevistas, às “vozes” que eu não pude, ou não soube representar aqui... Em especial: Felipe e Matheus.

Aos professores do Departamento de Sociologia da UnB que passaram e deixaram suas marcas em minha trajetória acadêmica. Mestres que são verdadeiros exemplos, dos quais não devo jamais me esquecer.

Aos funcionários e funcionárias da Secretaria do Departamento de Sociologia (Graduação e Pós-Graduação) da UnB, sempre prestativos e atenciosos.

Aos professores, membros da banca, que, gentilmente aceitaram ler este trabalho, em meio às atribuições do cotidiano e da época do ano. Obrigada pelas preciosas sugestões. À professora Mariza pela orientação.

À Universidade de Brasília, por ter sobrevivido e por continuar lutando. Por permanecer acolhendo sonhos e servindo de palco para que outros sonhos aconteçam. Por ter mudado a minha vida para sempre. Obrigada.

¡Que vivan los estudiantes,  
jardín de las alegrías!  
Son aves que no se asustan  
de animal ni policía,  
y no le asustan las balas  
ni el ladrar de la jauría.  
Caramba y zamba la cosa,  
¡que viva la astronomía!

¡Que vivan los estudiantes  
que rugen como los vientos  
cuando les meten al oído  
sotanas o regimientos.  
Pajarillos libertarios,  
igual que los elementos.  
Caramba y zamba la cosa  
¡vivan los experimentos!

Me gustan los estudiantes  
porque son la levadura  
del pan que saldrá del horno  
con toda su sabrosura,  
para la boca del pobre  
que come con amargura.  
Caramba y zamba la cosa  
¡viva la literatura!

Me gustan los estudiantes  
porque levantan el pecho  
cuando le dicen harina  
sabiéndose que es afrecho,  
y no hacen el sordomudo  
cuando se presenta el hecho.  
Caramba y zamba la cosa  
¡el código del derecho!

Me gustan los estudiantes  
que marchan sobre la ruina.  
Con las banderas en alto  
va toda la estudiantina:  
son químicos y doctores,  
cirujanos y dentistas.  
Caramba y zamba la cosa  
¡vivan los especialistas!

Me gustan los estudiantes  
que van al laboratorio,  
descubren lo que se esconde  
adentro del confesorio.  
Ya tienen un gran carrito  
que llegó hasta el Purgatorio  
Caramba y zamba la cosa  
¡los libros explicatorios!

Me gustan los estudiantes  
que con muy clara elocuencia  
a la bolsa negra sacra  
le bajó las indulgencias.  
Porque, ¿hasta cuándo nos dura  
señores, la penitencia?  
Caramba y zamba la cosa  
¡Qué viva toda la ciencia!

(Violeta Parra, *Me Gustan Los Estudiantes*)

## Resumo

Esta pesquisa concentra-se na juventude e seus temas. A primeira questão tratada é de cunho teórico-conceitual e revisita as discussões ao redor da categoria juventude. Muito cedo os estudos trazem à tona a multiplicidade do conceito com a utilização do termo no plural. Dessa maneira, a juventude no contexto da universidade vai se revelando um grupo ainda mais peculiar. Desde a escola de Chicago, passando pelos estudos sobre “geração” de Karl Mannheim até chegar à ideia de geração “ioiô” apresentada por José Machado Pais para se referir às trajetórias de vida dos jovens na atualidade, a cada época observam-se preocupações com as ações e estilos de vida juvenis. No caso específico do presente trabalho, essas preocupações aliam-se às que se relacionam com o contexto do ensino superior brasileiro e, mais especificamente com a história da Universidade de Brasília nessa conjuntura. Diante do exposto, essa pesquisa buscou indícios que levassem a encontrar, entre os estudantes da UnB do campus Darcy Ribeiro, características e opiniões entre eles que permitissem sugerir respostas para questões como: os jovens atuais correspondem, de fato, aos adjetivos que os descrevem como desinteressados e/ou alienados? O trabalho de campo envolveu observação, questionários fechados voltados aos alunos do campus Darcy Ribeiro (Plano Piloto) e entrevistas com componentes de grupos que realizam, de algum modo, ações políticas na UnB. Os resultados apontam que cada forma de participação juvenil ou estudantil corresponde à época vivida. Assim, os jovens pesquisados podem ser considerados, em certa medida, uma imagem da sociedade em que vivem.

## **Abstract**

This research focuses on youth and their related themes. The first question addressed is of a theoretical-conceptual nature and revisits the discussions about youth. Not too far along in the studies, they already bring with full force the multiplicity of this concept using the term in its plural form. Thus, the youth within the university seems to be an even more peculiar group. From the Chicago School, passing through the "generation" studies of Karl Mannheim until we reach the idea of the "yoyo" generation presented by José Machado Pais to refer to the life paths of young people, in each time period we can observe concern regarding the actions and life styles of the youngsters. In the specific case of this study, these concerns are allied with those related within the context of university-level education in Brazil, and more specifically, with the history of the University of Brasilia in this conjuncture. Given the above, this research sought to find clues that could lead to, among students of UNB in the Campus Darcy Ribeiro, characteristics and opinions among them that allowed us to suggest answers to questions like: do young people today correspond, in fact, to the adjectives used to describe them like disinterested and/or alienated? The fieldwork involved observation, questionnaires aimed at students of the campus Darcy Ribeiro (Plano Piloto) and interviews with groups of components that are involved in some way, in political actions at UNB. The results show that each form of student or youth participation corresponds to the time lived. Thus, the young people surveyed can be considered, to some extent, an image of the society in which they live.

## Resumé

Ce projet de recherche se concentre dans la jeunesse et les thèmes liés. La première problématique traitée est de caractère théorique conceptuel et revisite les discussions autour de la catégorie jeunesse. Très tôt les études évoquent la multiplicité du concept et l'utilisation du terme au pluriel. De cette façon, la jeunesse au contexte de l'université se montre encore plus singulière. Depuis le courant de Chicago, en passant par les études à propos de « génération » de Karl Mannheim, jusqu'à ce qu'on arrive à l'idée de génération « yo-yo » présentée par José Machado Pais en référence aux trajectoires de vie des jeunes gens de l'actualité, à chaque époque, on observe les préoccupations avec les actions et styles de vie des jeunes. Dans le cas spécifique de ce travail, ces préoccupations convergent avec celles qui associées à un contexte d'enseignement supérieur au Brésil et, plus spécifiquement avec l'histoire de l'Université de Brasília dans cette conjoncture. Face à ce recueillement, ce projet a cherché des traces qui menaient à rencontrer, parmi les étudiants de l'UnB du campus Darcy Ribeiro, des caractéristiques et opinions entre ceux qui permettaient suggérer des réponses à des questions comme : les jeunes d'aujourd'hui correspondent-ils vraiment aux adjectifs qu'on les attribue, c.-à-d. désintéressés ou aliénés ? Le travail de champ a enveloppé l'observation, des questionnaires fermés tournés vers les élèves du Campus Darcy Ribeiro (au Plan Pilote) et des interviews avec des membres de groupes qui font, de certaine façon, des actions politiques à l'UnB. Les résultats montrent que chaque forme de participation juvénile correspond à une époque vécue. Alors, les jeunes interviewés peuvent être considérés, d'une certaine façon, une image de la société dans laquelle ils vivent.



# SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. Sociologia da Juventude e Educação.....	20
1.1 Passagens teórico-conceituais sobre juventude .....	20
1.2 Sociologia da Juventude, culturas juvenis e movimentos sociais: conceitos, reciprocidades e manifestações .....	30
1.3 Juventude brasileira: dos movimentos estudantis aos estudantes que se movimentam .....	43
1.4 Juventude em Brasília: “geração Coca-Cola” ou estudantes engajados? .....	53
2. Ensino Superior no Brasil .....	59
2.1 Universidade: produção de conhecimento ou formação de profissionais?.....	59
2.2 Das origens da Universidade.....	63
2.3 A Universidade no Brasil: Colônia, Império, República .....	68
2.4 Instauração da estrutura necessária ao desenvolvimento da ciência no País .....	77
2.5 Ensino Superior – desafios e perspectivas .....	86
3. A história da UnB e a UnB na História .....	93
3.1 O advento da UnB no contexto da criação da cidade de Brasília: uma nova Universidade para uma capital nova.....	94
4. A “voz” dos estudantes: não somos mais os mesmos?.....	126
4.1 Aspectos teórico-metodológicos .....	126
4.2 Procedimentos operacionais.....	130
4.3 Análise dos dados coletados .....	131
4.4 Estudantes da UnB: esboço de um retrato .....	132
4.5 Participação entre os estudantes da Universidade de Brasília .....	151
4.6 As “vozes” nas entrevistas .....	170
4.6.1 Coletivo Junt@s somos mais.....	172
4.6.2 Oposição Combativa Classista Independente (CCI) .....	176
4.6.3 Aliança pela Liberdade .....	181
Agradecimento da Chapa Aliança pela Liberdade quando reeleita .....	187
4.6.4 Juventude Conservadora da UnB .....	187
5. Considerações finais: “somos o futuro da nação”? .....	194
6. Referências Bibliográficas .....	200

## Introdução

Ao analisar a produção científica e as pesquisas cuja temática são os jovens um traço comum é facilmente percebido: os estudos são realizados por adultos. Quem pergunta são sempre os “mais velhos”. As políticas para os jovens são feitas por adultos. Quem fala por eles, muitas vezes, são aqueles que deixaram de ser jovens. Diante dessa constatação, as primeiras questões que surgem neste trabalho estão ligadas a esse contexto: são os adultos muito interessados nos jovens ou os jovens pouco interessados em si mesmos? Os jovens não participam de questões que dizem respeito a eles mesmos? Seriam os jovens das últimas décadas muito desinteressados, muito apáticos e despolitizados?

As questões acima, embora retóricas, revelam paradoxos. Os estudiosos da juventude sabem que a fase que apontava os jovens como alienados e desinteressados já foi ultrapassada, inclusive pelas pesquisas que revelavam as novas formas de participação utilizadas por esses atores para intervirem em suas realidades. O que nos faz, então, continuar a sussurrar questões como essas?

A presente pesquisa delineou-se a partir de um cenário específico – a juventude na Universidade de Brasília – do qual se tratará histórica e detalhadamente mais adiante. Por ora, é interessante descrever as raízes anteriores do estudo: a presença da pesquisadora como aluna do mestrado (2001-2003) e doutorado (2008-2012) na própria instituição e a experiência como docente no ensino superior privado no Distrito Federal nos últimos dez anos. As aulas de sociologia geral e sociologias aplicadas<sup>1</sup> ministradas por alguns períodos, diariamente, e o contato com esse público composto majoritariamente por jovens colocou questões, primeiramente relacionadas à educação brasileira, sobretudo a educação superior. Posteriormente, surgiram questões voltadas para a formação cultural e identitária no Distrito Federal. A residência e a convivência da pesquisadora com pessoas no Plano Piloto contrastavam fortemente com a experiência vivida nas regiões administrativas onde trabalhava: Guará, Taguatinga,

---

<sup>1</sup> Sociologia da Educação nos cursos de Pedagogia e licenciatura em Letras e em Matemática; Sociologia aplicada à Administração; Sociologia Jurídica e do Direito.

Ceilândia, Recanto das Emas, Sobradinho, além da cidade de Formosa, região do chamado “entorno” de Brasília. Na medida em que o tempo passava e esse convívio se intensificava, a curiosidade sobre quem eram esses estudantes universitários do Distrito Federal aumentava.

Embora ainda não fosse um problema de pesquisa elaborado, o trecho colocado por Laraia (1996, p. 5) ajuda a ilustrar a questão inicial:

[...] é preciso considerar que a primeira geração de nativos já se tornou adulta. Portanto, torna-se necessária uma pesquisa para uma melhor compreensão do modo de viver e da percepção dos primeiros rebentos da cidade. Estes são muito diferentes da geração que os gerou. Cresceram em um contexto urbano especial, foram de certa forma as cobaias de uma experiência fascinante. Muitos relatos registram o espanto em relação as outras cidades, a preocupação com a poluição das mesmas, o sufoco diante das grandes multidões, e a pouca experiência diante da violência dos outros centros urbanos.

Em 2007, essa curiosidade tomou a forma de um projeto de pesquisa de Doutorado a ser iniciada em março de 2008 no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Naquele momento, ainda possuía um foco muito marcado na questão identitária e na questão urbana, com as discussões sobre a cidade, estimuladas pelo aprofundamento teórico (sobretudo da Escola de Chicago, uma das bases teórico-conceituais desse trabalho), propiciado pela disciplina Sociologia Urbana cursada naquele semestre.

Ao retornar à Universidade como aluna, a frequência ao campus colocou a pesquisadora diante de uma nova realidade. A observação cotidiana mostrava uma situação completamente diferente da que fora deixada em 2003, ao término do mestrado. Foram “apenas” cinco anos e o ritmo de docentes e discentes parecia muito mais frenético e intenso, a “calmaria” de pessoas conversando e refletindo sobre suas pesquisas dera lugar a alunos carregados de livros e computadores, caminhando apressados enquanto falavam ao celular, ou em busca de tomadas para recarregar as baterias de seus aparelhos eletrônicos portáteis, itens tão essenciais quanto os cadernos para assistir às aulas. Com a prática docente em 2009 e o contato direto com os estudantes essas transformações pareceram ainda

mais profundas. A instituição conhecida pela pesquisadora desde a graduação parecia simplesmente ter dado lugar a um “admirável mundo novo”.

De volta ao cenário mencionado acima, o fato é que ele foi decisivo no sentido de definir o recorte desse estudo. Dentre os eventos ocorridos pode-se pontuar, em primeiro lugar, no ano de 2010, a participação no Observatório da vida estudantil da Universidade de Brasília (UnB) que consolidou a presente pesquisa da maneira como se apresenta hoje. No mesmo ano, uma série de eventos políticos envolvendo e/ou protagonizados por estudantes da UnB, dos quais o pedido de *impeachment* do ex-governador do DF José Roberto Arruda e de outras pessoas que ocupavam cargos em seu governo foi o que mais repercutiu. Dois anos antes, em 2008, outro fato conhecido colocou os estudantes da universidade nos noticiários nacionais – a invasão do prédio da reitoria em função de denúncias de irregularidades no uso de verbas públicas pelo então reitor Timothy Mulholland.

Em 2011, quando esta pesquisa já estava em andamento, outros dois fatos chamaram ainda mais a atenção: a Revista Veja publicou reportagens e notas sobre a instituição e seus alunos<sup>2</sup>, que provocaram reações por parte da instituição, inclusive via resposta formal do reitor publicada na página oficial da UnB pela Secretaria de comunicação da Universidade<sup>3</sup>. O último evento que compõe o cenário em que esta pesquisa se insere é a “surpreendente” eleição de um grupo de “direita” (ou liberal, como eles se autodenominam) para a direção do Diretório Central dos Estudantes – DCE – entidade de representação discente de grande influência nas Universidades.

Assim desenhada, a pesquisa passou a se concentrar na juventude e seus temas. A primeira questão tratada é teórico-conceitual. Quais pessoas podem ser abarcadas pela categoria juventude? Muito cedo as pesquisas trazem à tona a multiplicidade da categoria – o termo é utilizado no plural. Dessa maneira, a

---

<sup>2</sup> A matéria que teve mais repercussão foi a intitulada “Madraçal no Planalto” de 04/07/2011 que acusa a UnB de intolerância ideológica apontada como um “reduto da esquerda militante” e mencionando casos de alunos, ex-alunos, pesquisadores e professores que sofreriam perseguição, inclusive nos momentos de conseguir financiamentos para suas pesquisas.

<sup>3</sup> Essas respostas causaram ainda mais burburinho por parte da Revista e indignação da comunidade acadêmica da UnB. Um Jornalista que mantém um blog, Reinaldo Azevedo, semanalmente publicava posts ofendendo e instigando, sem distinção: alunos, professores, servidores, reitor e quem mais se manifestasse em defesa da instituição.

juventude no contexto da universidade vai se revelando um grupo ainda mais peculiar. Helena Abramo assinala que no mundo universitário os estilos de vida tornam-se necessidades na construção de identidades e podem ser observados justamente a partir dos campos de lazer, consumo e participação cultural [...]. Marcelo Costa Ferreira, citado por (OJALA, 2008, p. 12-13) descobriu em sua pesquisa que a relação entre estilos de vida e identidade é recíproca.

Ainda segundo Ojala (2008) apesar de o sistema educacional ser bem explorado pelos pesquisadores, o aspecto da vida cotidiana dos sujeitos que o frequentam não tem tido o mesmo interesse. “É possível afirmar que a situação da pesquisa sobre juventude estudantil brasileira seja similar à da França [...]”. Portanto, ainda são escassas as pesquisas sobre alunos de nível superior sobre o ponto de vista dos próprios jovens. “Considera-se relevante a observação de Johana Wyn e Peter Dwyer de que é necessário realizar pesquisas não só acerca das dimensões da educação e do trabalho como em torno das outras prioridades que os jovens possam ter” (*Idem*). As pesquisas deste foco ainda são poucas, principalmente as que dão voz ao próprio segmento para falar sobre suas prioridades e interesses. Helena Abramo alerta, também, para a raridade das pesquisas cujo ponto de vista aproxime-se do tema com “[...] suas experiências, percepções, formas de sociabilidade e atuação” (OJALA, 2008, p. 16). A investigação realizada neste trabalho tenta se inserir nesse horizonte.

Helena Abramo (2008) explica que, para o pensamento sociológico, a juventude nem sempre foi vista como uma etapa demarcada do desenvolvimento humano. A partir do aparecimento da noção de “condição juvenil” tornou-se mais objetiva a afirmação da existência de uma fase como um momento distinto que merecia ser analisado pela sua força simbólica, suas práticas e atitudes específicas e por sua presença na realidade cotidiana. Segundo a autora, a análise deveria se voltar, sobretudo, para a existência dessa segunda fase de socialização que produzira um “descolamento entre as capacidades físicas de produção e reprodução e a maturidade emocional e social para a sua realização” (2008, p. 41). Dessa forma, pode-se iniciar trabalhando com a própria noção como segue:

*“youth” is often defined as a phase in the life course between childhood and adulthood and “young people” as that group of people going through that phase. [...] sociological writings illustrate the ways*

*in which socially constructed boundaries between childhood, youth and adulthood are determined by social institutions [...] (COLES, 2010, p. 90).*

Observe-se que o conceito colocado acima serve apenas como ponto de partida para alguma reflexão. Como será discutido adiante, a definição sempre esteve longe de ser consenso nos estudos sobre juventude, e tampouco o é atualmente. Alguns autores, no entanto, parecem enxergar a categoria com lentes muito interessantes, indo além da aplicação dos famosos “plurais”:

[...] ser jovem é, hoje em dia, duplamente tentador, por exigências do sonho e da realidade. Apalpa-se as oportunidades no mercado de trabalho, como na discoteca se acaricia o par, numa tentativa de ver até onde se pode chegar. É nesta obscuridade – indo às cegas, às apalpadelas – que melhor se vê como as trajetórias dos jovens se encontram crescentemente em jogo (PAIS, 2005, p. 28).

[...] é nessa lógica “experimentalista” que se desenvolvem muitas sociabilidades juvenis; criativas por natureza, mas também geradoras de intolerância, agressão, delinquência até. (PAIS, 2005, p. 59).

Ao criar o termo “ioiô” para se referir aos jovens da atualidade, o sociólogo português José Machado Pais ilustra com uma imagem simples, mas muito apropriada, os caminhos trilhados pelas juventudes nos últimos anos: extremamente exigidos, com as ambições estimuladas, criadores e portadores de expectativas, devedores de resultados. A pressão, cada vez mais invisível é companheira constante, e tal como os esportes, as atividades artísticas e cursos extracurriculares, as sessões com psicólogos entram nas agendas de afazeres semanais. Embora nada mais necessariamente precise ser definitivo, a cobrança dos pais funciona como se fosse. Por outro lado, quando isso não acontece, eles são capazes de se perder em meio à sua própria incapacidade de escolher dentre as mil e uma possibilidades que vêm diante de si.

Os projectos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. Projectos em descoincidência com trajectos de vida. Em contrapartida, o presente enche-se de possibilidades múltiplas, de diferentes experiências e desejos profissionais (PAIS, 2005, p. 12).

[...]O próprio *capitalismo flexível* bloqueou a linearidade tradicional das carreiras profissionais. Carreira é um caminho pelo qual se circula, mas esse caminho aparece bloqueado para um número considerável de jovens; outras vezes, surgem encruzilhadas de sentidos vários, carreiras de retorno, becos de circulação difícil, ou

mesmo sem saída. Por isso, os sociólogos da juventude adjectivam as transições dos jovens para a vida adulta de modo a acentuarem, a sua vulnerabilidade e imprevisibilidade. Falam de trajectórias alongadas, fracturadas, adiadas, frustradas... (PAIS, 2005, p. 11).

Com isso, Pais demonstra que a sociologia da juventude só pode dar conta dessas novas realidades se fugir à ideia de “transição linear, a uma sucessão progressiva de etapas identificáveis e previsíveis em direcção recta à fase adulta” (PAIS, 2005, p. 14). Dessa maneira, o autor evidencia por meio de suas pesquisas que as passagens dos jovens para a vida adulta são “complexas e zigzagueantes, sem rumo fixo ou pré-determinado” (PAIS, 2005, p. 317), tal como o mundo em que eles vivem e convivem.

Em meio a esse contexto, é curioso observar projeções demográficas recentes que apontam que em 40 anos o Brasil deixará de ser “um país de jovens”, como outrora fora chamado. Por outro lado, sabe-se que essa faixa etária constitui importante parcela da população, do mercado de trabalho, da comunidade acadêmica, constituindo-se assim, como um lugar social efetivo na realidade cotidiana, foco, portanto, de observações constantes. Segundo o censo 2010 do IBGE as pessoas entre 15 e 29 anos constituem ainda a maior parte dos brasileiros, totalizando cerca de 30% da população.

No Distrito Federal não é diferente. Segundo o Censo Demográfico 2010 existem aproximadamente 730 mil jovens entre 15 e 29 anos vivendo na capital do País, dos quais pelo menos 170 mil frequentam cursos presenciais de graduação. Os dados demonstram que o DF está acima da média nacional no que se refere ao percentual da população frequentando o ensino superior: na cidade, 25% entraram em uma faculdade contra a média nacional, de menos de 15%<sup>4</sup>.

Nesse ponto cabe uma observação sobre o parâmetro etário adotado no presente trabalho. Em princípio a opção era tomar a faixa utilizada pelo IBGE – de 15 a 24 anos. No entanto, de acordo com as leituras, já havia a percepção de que esse limite deveria ser um pouco mais elástico. Essa reflexão ganhou fôlego, sobretudo com as pesquisas trazidas pelos professores portugueses da

---

<sup>4</sup> Dados do Censo da Educação Superior 2010 – INEP/MEC. O Censo, no entanto, considera a população de 18 a 24 anos.

Universidade de Lisboa ligados ao Observatório da Vida Estudantil da UnB<sup>5</sup>. Em palestras e debates foram expostos trabalhos sobre jovens europeus, especificamente portugueses, assim como Pais (2008) já mencionara que algumas marcas das trajetórias juvenis, por exemplo, casar-se ou sair da casa dos pais eram atitudes cada vez mais tardias e que não podiam mais ser vistas como eventos que marcavam a passagem do jovem para a vida adulta.

Assim, a faixa etária que pareceu mais adequada foi a adotada pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ)<sup>6</sup>, sobretudo em função de ser um órgão oficial envolvido atualmente na formulação da Política Nacional da Juventude, segundo a qual “[...] a juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos”.

A criação da SNJ sinaliza bons ventos para as ações voltadas para jovens no Brasil, além de já revelar alguma participação, ainda que tímida dos próprios

---

<sup>5</sup> Nos dias 09 e 10 de dezembro de 2010 foi realizado o I Seminário sobre Educação Superior da Universidade de Brasília, evento que marcou o lançamento oficial do Observatório da Vida Estudantil da UnB. Como parte da programação, estavam as Conferências: “*Estudantes e Universidade em Portugal: o que mudou nos últimos anos?*” proferida pela professora Maria Manuel Vieira, e “*Ensino Superior Transições e Culturas juvenis: esboço de uma agenda de pesquisa*” proferida pelo professor Vítor Sérgio Ferreira, ambos do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. São esses os trabalhos aqui referidos, mais especificamente.

<sup>6</sup> Atualmente, pode-se destacar a criação da Secretaria Nacional da Juventude como uma demonstração da importância de políticas públicas voltadas para esse segmento. Segundo informações no site da Secretaria: “Vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) foi criada por Medida Provisória assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em fevereiro de 2005, transformada na Lei 11.129 de 30 de junho de 2005. A SNJ é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados à faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para este segmento municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas. A Secretaria também coordena o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A SNJ é resultado do Grupo de Trabalho Interministerial, criado pelo presidente da República em 2004, que reuniu 19 ministérios, realizou um diagnóstico desta faixa-etária brasileira e levantou os programas federais voltados para a população não adulta. O grupo, coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República, recomendou a criação da Secretaria, com a missão de articular as políticas e ações existentes, a implantação do Conselho Nacional de Juventude e o desenvolvimento do ProJovem. As competências da SNJ foram definidas pelo Decreto nº 5.364, de 1º de fevereiro de 2005, com as alterações determinadas pelo Decreto 5.849 de 18 de julho de 2006.” Disponível em: <<http://www.secretariageral.gov.br/Juventude>>. Acesso em: 05 mai. 2011.



interessados nessas ações. Porém, ressalte-se que esse ainda é o início de um longo trabalho:

A manutenção dos estereótipos dificulta a ação política. Em termos gerais, ser jovem é uma condição social com qualidades específicas e que se manifesta de diferentes maneiras, segundo características históricas e sociais. No aspecto da categoria etária, ainda que se incorra em imprecisões – pois em algum nível toda categorização é, obrigatoriamente, imprecisa e injusta [...].

Este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil. Nesse caso, podem ser considerados jovens os “adolescentes-jovens” (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os “jovens-jovens” (com idade entre os 18 e 24 anos) e os “jovens adultos” (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos).

Definida a faixa etária e melhor delimitada a categoria, está posto o desafio de colocar em ação um plano que inicie um combate às principais questões colocadas diante do segmento relacionadas ao mercado de trabalho e à educação – formação básica, ensino técnico e superior, uma vez que na escola, o jovem encontra, além do processo educativo, os agentes socializadores que influenciam suas ações coletivas, suas opiniões e suas formas de associações. Isso pode ser bem observado a partir da segunda fase da vida estudantil, sobretudo, quando inicia a vida universitária, momento intenso de compartilhar experiências.

Diante do exposto, vale a contextualização desta pesquisa no âmbito dos estudos da sociologia da juventude – surgida das questões colocadas pelo processo de modernização desencadeado nos anos de 1950. A partir da década seguinte, no entanto, principalmente no Brasil, os estudos ficaram profundamente marcados pela participação política deste segmento no movimento estudantil.

O capítulo 1 deste trabalho discute a trajetória do termo juventude na tentativa de compreender o fenômeno em si. Nesse sentido, as pesquisas da socióloga brasileira Marialice Foracchi foram importantes para a compreensão da “problemática da juventude em suas relações com a estrutura da sociedade, com a universidade e com a família e com seu grupo político de referência” (SOUSA, 1999, p.18). As análises relacionando juventude e atuação política marcariam essa geração e as vindouras. Doravante, os estudantes carregariam a “missão” de serem manifestantes, revolucionários, de esquerda e engajados. Os tempos mudaram, o

processo de redemocratização se instaurou, mas a “missão” permaneceria. Sobretudo para os alunos das universidades (públicas).

Uma vez que a Universidade chegara tardiamente ao Brasil, por vias tortuosas e com algumas marcas de “atraso”, ainda sob a forma de Faculdades e Escolas Superiores é possível recuar na história, ao analisar o ensino superior no Brasil, sendo também viável perceber que essa é uma questão no mínimo ainda muito confusa e plena de contradições. É o que aponta, por exemplo, Salmeron (2007, p. 76):

[...] nossas universidades originaram-se de escolas superiores existentes anteriormente no País, independentes umas das outras. [...]. Várias tentativas de criação de universidades no Brasil falharam, por razões diversas. A primeira que teve sucesso foi a fundação da Universidade de São Paulo em 1934, seguida pela Universidade do Distrito Federal em 1935 e pela Universidade do Brasil, que, inaugurada em 1939, incorporou o que restou da recém-criada Universidade do Distrito Federal. Ressalta-se que, tanto a USP, quanto as outras universidades criadas surgiram como a reunião de escolas superiores que já existiam, cada uma conservando sua estrutura, sob a direção-geral de um reitor e de um conselho universitário composto de representantes de todas as faculdades (SALMERON, 2007, p. 76).

No capítulo 2 o objetivo será relatar, ainda que brevemente, a trajetória do ensino superior no Brasil, e situá-lo no contexto do surgimento das universidades em outras partes do mundo. Será possível perceber a importância da Universidade de Brasília na (curta) história do ensino brasileiro e o seu significado, ou o que ela deveria significar. Embora, atualmente, permaneça entre as mais conceituadas do País, está longe de concretizar o “sonho” que impulsionou a sua criação.

O capítulo 3 discutirá mais especificamente a história da UnB com uma visada mais crítica e menos confessional, pretendendo mostrar como ela surge em um momento importante da educação no Brasil. Ao mesmo tempo, esta instituição que foi criada para ser um divisor de águas no ensino superior brasileiro sofreu um duro golpe com o militarismo e seu projeto jamais foi concluído. Transformou-se em mais uma universidade federal que tenta organizar-se como tantas outras no restante do País<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> No momento em que este trabalho é finalizado ocorre uma greve de docentes e técnicos das Instituições Federais de Ensino, que já dura cerca de três meses, sem previsão de término e sem

O capítulo 4 tratará da análise dos dados coletados em campo, a fim de tentar responder a algumas questões colocadas ao longo do trabalho. Depois de relacionar as reflexões sobre juventude, educação superior e a história da Universidade de Brasília, chega-se às questões centrais colocadas por essa pesquisa: os estudantes da UnB participam ou se interessam por questões políticas e sociais à sua volta? Quais são as formas de participação utilizadas por eles para se manifestarem? Eles se consideram menos participativos do que outras gerações anteriores? Para isso, trará a análise dos questionários realizados com alunos da graduação pela internet e presencialmente, além de entrevistas realizadas com alunos integrantes de grupos e coletivos ligados à UnB e que têm atuação sociopolítica no Distrito Federal.

Pretende-se, com isso, contribuir para o conhecimento das características dos jovens estudantes da Universidade de Brasília. O já mencionado *Observatório da Vida Estudantil* da UnB, do qual Orientadora e autora do presente trabalho fazem parte, já se deparou com a carência de dados e informações, tanto quantitativos como qualitativos sobre esses jovens.

Mesmo longa, optou-se por uma introdução mais dinâmica que já trouxesse informações e problematizasse questões em decorrência da aproximação dos quatro capítulos como um todo.

Vale mencionar ainda a escassez de estudos que historicem a trajetória da Universidade de Brasília e sua importância para a capital federal e para o ensino superior no Brasil de um ponto de vista mais científico. Durante as pesquisas, observou-se que o material existente sobre a UnB possui muito mais o caráter de depoimentos pessoais do que a compilação ou a sistematização de dados históricos e estudos atualizados. Ao completar seu cinquentenário, a Universidade merece ser conhecida e reconhecida por seu significado no contexto do ensino superior brasileiro e sua história ter acrescentado uma nova perspectiva: a dos jovens, que contribuíram à sua maneira para essa projeção e para a continuidade da Universidade.

---

perspectivas positivas de negociação. As principais reivindicações são as mesmas de quase todas as greves anteriores: reestruturação dos planos de carreiras, valorização das titulações e melhorias nas condições de trabalho – infraestrutura, número de alunos por turma, valorização e apoio para pesquisas etc.

# 1. Sociologia da Juventude e Educação

*Eu acredito é na rapaziada  
que segue em frente e segura o rojão  
Eu ponho fé é na fé da moçada  
que não foge da fera e enfrenta o leão  
Eu vou à luta com essa juventude  
que não corre da raia a troco de nada*  
Gonzaguinha

## 1.1 Passagens teórico-conceituais sobre juventude

O presente capítulo é dedicado aos debates acerca do conceito de juventude e analisa suas implicações no âmbito da sociologia e da educação.

A formação deste conceito é historicamente complexa e abriga muitas variantes. Nesse processo verificou-se o intuito de utilizar o conceito de maneira bastante diversa e por motivos definidos a cada época. De tal forma que, ao fazer um panorama, alguns pontos (históricos) serão preteridos, justamente pela opção de aproximar-se de teóricos mais recentes, principalmente do século XX, quando o conceito consolida-se e prenuncia o crescimento e o desenvolvimento de estudos, políticas públicas e trabalhos que permitiram a consolidação de imagens sobre a juventude em todo o mundo.

Visando a um olhar construtivo do conceito, são trazidas definições e trabalhos que contribuíram, ao longo da pesquisa para nortear, tanto o pensamento mais abrangente, quanto o específico sobre a temática no Brasil e, por extensão, em Brasília.

A questão colocada pelo sociólogo português José Machado Pais aponta para a complexidade desse período da vida humana: “[...] como pode um instante de vida ser um divisor de tempo e, ao mesmo, tempo, um vínculo de sua continuidade?” (PAIS, 2005, p. 76). Do ponto de vista conceitual, ele tampouco pode ser considerado simples, uma vez que esta noção nem sempre esteve em relevo ao longo da história. É certo que graças ao conceito de Juventude, esta discussão pôde adequar-se ao presente, como é possível indicar vários elementos que integram a

conceituação contemporânea designada genérica e universalmente de Juventude. As noções de vínculo, indivíduo em formação e, principalmente, de continuidade estão no cerne do assunto nos dias atuais. Estas noções, de certa maneira, encaminham e aproximam os capítulos e as conseqüentes discussões.

Embora alguns autores ressaltem o nascimento desta concepção entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, é notável como as pesquisas sobre o assunto ganharam relevância nas últimas décadas. Na busca de entender os elementos que a caracterizam como um momento determinante na vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, as vinculações que facultam a este momento uma condição de continuidade, esta análise permitirá atualizar as mudanças na prática, as variantes conceituais e as transformações de sua compreensão:

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana [...] (GROPPO, 2000, p. 15).

Essas metamorfoses colocam não apenas o período como foco das análises, mas também a elege como importante categoria na análise das sociedades. A diversidade como cerne, suas variantes e necessidades socioeconômicas de enquadramentos etários, os vínculos de continuidade a partir das distinções, fazem deste período um momento relevante para os trabalhos sociológicos: “[...] a idade e as diferenças etárias estão entre os mais básicos e cruciais aspectos da vida humana e determinantes do destino humano” (EISENSTADT, 1976, p. 01). Note-se como a categoria aspira a um universalismo, mas abriga, também, a realidade cotidiana, suas necessidades e imposições. Esta realidade cotidiana, em determinados momentos da vida, está sempre apontada para o futuro, como se a condição presente quase não existisse, ou só existisse em função de um “amanhã”.

Dentre as fases apontadas e analisadas por Eisenstadt e que demonstram cruciais diferenças intelectuais e biológicas, este momento abriga uma expectativa quanto aos papéis etários e um *continuum* que desenrola-se gradualmente que pode ser, assim, pontualmente definido:

[...] não conhecemos nenhuma sociedade que não distinga as várias 'idades' e não as defina por meio de normas e valores de sua tradição cultural. Em todas as sociedades os fatos biológicos básicos e comuns são marcados por um conjunto de definições culturais que atribuem a cada grupo etário (ou, para usar um termo mais técnico, graus etários) suas características básicas (EISENSTADT, 1976, p. 01-02).

Independente da terminologia, o conceito de “grau etário” indica o pensamento de uma época e a necessidade – diante do conturbado período entreguerras, e do acentuado processo de urbanização – de definir “tipos humanos” e seus desdobramentos para as possibilidades de organização e de sociabilidade. Eisenstadt indica a existência de “naturezas” comuns a certas idades. Tais naturezas, em especial, implicariam rituais, potencialidades, obrigações humanas e, principalmente, papéis (a serem detalhados – pelos estudiosos; e desempenhados pelos jovens) que permitem a integração social independente da auto-orientação e/ou da orientação coletiva:

[...] as definições e a diferenciação de idades são de grande importância tanto para o sistema social como para a personalidade individual. Para o sistema social serve como uma categoria segundo a qual vários papéis são distribuídos a diversas pessoas; para o indivíduo, a percepção de sua própria idade torna-se um importante elemento de integração devido à sua auto-percepção e expectativas de papel com relação aos outros (EISENSTADT, 1976, p. 08).

Com isto, esse precursor<sup>8</sup> do pensamento sobre gerações demonstra a relevância das relações entre os diversos graus etários e como essa consciência permite refletir sobre a importância das diferenças ocasionadas por tal situação. Integra, ainda, para as condições de transitividade, de projeção, o elemento psicológico. A diferenciação etária, por sua vez, no que diz respeito à interação entre os membros de diferentes graus, sempre contém uma continuidade do sistema social e permite a avaliação e realização plena em termos de transição. Esta transição implica ainda um movimento de consolidação de “imagens etárias” que visam a um equilíbrio entre “[...] as relações instrumentais, solidárias e expressivas” (EISENSTADT, 1976, p. 19).

---

<sup>8</sup> Tal como Karl Mannheim, cujo pensamento será abordado adiante.

Ressalta-se que as hipóteses de Eisenstadt, aparentemente amplas e genéricas, como ele mesmo afirma, muitas vezes apontam para as condições gerais e as inter-relações entre os vários aspectos do sistema social:

A ausência de quaisquer rígidas prescrições de papéis, de quaisquer claras definições dos papéis da juventude estabelecidas pelos adultos nas sociedades modernas, torna os grupos juvenis um dos mais importantes canais, mediante os quais ocorrem inúmeras transformações das sociedades modernas tornando-se, às vezes, canais de franca rebelião e anormatividade. A importância vital das relações etárias em todas as sociedades universalistas é claramente constatável no fato de que a fácil transmissão da herança social, várias tentativas de transformação e várias manifestações de descontinuidade, são em grande medida realizadas por seu intermédio, ainda que não em forma total (EISENSTADT, 1976, p. 305).

Ao longo deste pensamento sobre as gerações há muitas passagens ligadas à juventude. Destaque-se, ainda a questão da anormatividade e o quanto a conceituação era movente e aberta. Porém, como ficou demonstrado, os grupos etários, os movimentos culturais, o surgimento e desaparecimento de coletivos, abrigam indícios, nas várias sociedades, das condições e dos processos de estruturação dos grupos. Neste sentido, *De geração a geração*, é importante para se pensar os elementos que propiciam a estabilidade e a continuidade dos sistemas sociais e suas implicações específicas para a temática abordada neste trabalho.

Na mesma direção, outro exemplo dessa abordagem é o aparecimento da questão nas pesquisas desenvolvidas pela “Escola de Chicago” e suas variantes teóricas de análise. Se ela surge, principalmente, para tentar entender um determinado período histórico, a percepção de que os grupos juvenis são importantes canais sociais, nos quais ocorrem inúmeras transformações das sociedades modernas, reforça-se o despertar da temática perante inovações científicas e técnicas, muitas delas a partir da Primeira Guerra, geradora de questionamentos sobre os rumos que o planeta tomaria desde então:

Muitos historiadores têm chamado a atenção para a atmosfera que por toda a Europa em 1914 promovia uma mentalidade bélica, e para a excitação gerada pela declaração de guerra. Em agosto de 1914, os jovens clamavam para serem convocados [...], consideravam que a guerra oferecia uma fuga pitoresca de uma vida aborrecida, dando

oportunidade ao heroísmo individual e aos atos de rebelde bravura. Nas décadas anteriores a 1914, a educação se difundira (HENIG, 1991, p. 65-66).

Embora não seja o foco, neste momento, é consenso o impacto deste conflito nos conceitos de infância (infantaria) e de juventude. Além disso, vale ressaltar que o conflito gerou intensos movimentos migratórios para a América, causando transformações que imprimiram nova dinâmica à sociedade norte-americana, e despertando a atenção de seus cientistas sociais.

Não por acaso, em situações diferentes, os intelectuais da *Escola de Chicago*, contemporâneos de Eisenstadt, responderam a situações com trabalhos da primeira metade do século XX, sempre preocupados com as novas terminologias voltadas para as organizações etárias e para o impacto da percepção desta “[...] divisão reconhecida da vida do indivíduo ao passar da infância à idade avançada” (RADCLIFFE-BROWM, [1929], *apud* Eisenstadt, p. 02).

A partir das pesquisas realizadas em Chicago, principalmente entre as décadas de 1920 e 1940 foram produzidos constantes trabalhos voltados para a análise da rápida urbanização e seus efeitos sobre as pessoas. Segundo Abramo (1994, p. 25) é a partir desse momento que a ideia de juventude ganhará visibilidade, assim, constituindo-se como um “grupo etário social e culturalmente construído”. Mesmo que o foco da *Escola* fosse a urbanização desmedida e o impacto do crescimento das cidades, o reconhecimento desta categoria etária acontece por meio do “[...] surgimento de comportamentos anormais e desviantes em que os grupos juvenis eram pensados como contestadores, excêntricos e delinquentes” (ABRAMO, 1994, p. 25).

Assim, importantes autores como Louis Wirth, Robert Park, Frederic Thrasher, A. B. Hollingshead se preocuparam com a questão da urbanização e seus resultados, dando especial atenção ao tema da delinquência e seus desdobramentos em determinadas etapas e/ou gerações.

Este problema, mais especificamente, afetava as novas gerações de imigrantes em Chicago, que, segundo Becker (herdeiro intelectual do grupo), “[...] não eram criados da maneira que a população dominante da cidade considerava



apropriada. Muitos deles praticavam pequenos delitos e isso era tido como um grande problema” (BECKER, 1996, p. 181). Neste sentido, a Escola construiu mapas de avaliação social visando entender os fenômenos relativamente explícitos e os problemas mais urgentes. Assim, o olhar para este grupo etário, de forte impacto social, era também uma análise de problemas socioeconômicos.

Neste caso, a avaliação das reações destas categorias etárias perante situações cotidianas permitia a pesquisadores e a instituições repensarem o papel de cada grupo no contexto urbano e permitia estabelecer metas práticas e medidas paliativas que reduzissem alguns problemas mais urgentes, tais como a delinquência, a prevenção de crimes, o crescimento desordenado das cidades, o aumento da pobreza citadina. De certo modo, mesmo com suas limitações, as informações deste trabalho pretendem auxiliar neste processo de consciência da juventude em Brasília e dos alunos que frequentam durante certo tempo a UnB.

Robert Park, por exemplo, analisa o comportamento humano no meio urbano entendendo a cidade não apenas como um mecanismo meramente físico em crescimento desordenado. Pelo contrário, ele entende o comportamento envolvido nos “[...] processos vitais das pessoas que os compõem” (PARK, 1976, p. 29) e pretendia indicar, já em 1916, um programa para a análise da vida urbana: “[...] sua organização física, suas ocupações e sua cultura” (PARK, 1976, p. 31) incluindo os grupos formados por crianças e jovens. Isso levava a crer que as formas de organização social desenvolvidas nas cidades afetavam diretamente o comportamento dos indivíduos, desde crianças, passando por jovens, adultos e idosos. As aproximações e laços formados por parentesco ou afetividades, aos poucos cediam lugar e concorriam com associações motivadas pelas mais diversas formas de interesses:

A consequência desse processo é a quebra ou modificação da antiga organização social e econômica da sociedade, que se baseava em laços familiares, associações locais, na tradição, casta e *status*, e sua substituição por uma organização baseada em interesses ocupacionais e vocacionais (PARK, 1976, p. 41).

Ao perceber esta organização em interesses ocupacionais e vocacionais, Park remete às diferenças entre os destinos dos cidadãos na cidade, seus deslocamentos e anseios. Em uma curiosa passagem sobre a distinção entre um

filósofo e um porteiro ele indica que os hábitos, os costumes e a educação são determinantes no período de formação do indivíduo. Como o próprio conceito não havia sido estabelecido no começo do século e, diante do crescimento desordenado (e ainda pouco compreendido naquela época) das cidades, ele faz uma aproximação entre esta fase e a infância, sugerindo ainda, o encaminhamento do destino (profissão) no período posterior aos primeiros anos:

Quando vêm ao mundo, e durante os primeiros seis ou oito anos de sua existência, eles [porteiro e filósofo] eram talvez bastante semelhantes, e tampouco seus pais ou companheiros de folguedo poderiam perceber qualquer diferença notável. *Por volta dessa idade, ou logo depois*, vieram a ser empregados em ocupações diferentes (PARK, p. 40) [grifos nossos].

Neste sentido, um importante elemento trazido por Park nesta discussão é a relação entre classes sociais e grupos urbanos e o questionamento sobre o fato de os filhos seguirem, muitas vezes, as vocações dos pais. Ao tentar localizar quando isso ocorre, o porquê e em que medida essas diferenças acentuam-se, em que momento os indivíduos passam de uma classe para a outra, ele localiza, nas fases primeiras, um momento importante de mudanças.

Mesmo que sua perspectiva, um século depois, dê a impressão de algo superado, sobre os sentimentos, disposições e afeições a serem herdados ou adquiridos, sua visão é importante para determinados momentos cruciais na transformação do indivíduo. Isto implicava a percepção de que “[...] o crescimento das cidades foi acompanhado pela substituição de relações diretas, face a face, ‘primárias’, por relações indiretas, ‘secundárias’, nas associações de indivíduos na comunidade” (PARK, 1976, p. 51). Mais uma vez ele intuiu essas segregações em pequenos grupos com hábitos particulares, o que configurou-se, posteriormente, como marca do pensamento sobre juventude.

Ao analisar estas relações secundárias e os mecanismos tradicionais de controle social como a igreja, a escola e a família são colocadas de modo aproximado. Ao perceber as profundas mudanças nestas organizações, ele aponta, por exemplo, para a escola como locus que passa a assumir algumas funções da família: “algo como um novo espírito de vizinhança e comunidade tende a se organizar em volta da escola e de sua solicitude pelo bem-estar físico e moral das

crianças” (PARK, 1976, p. 52). Ele também realizou indagações centrais, para um pensamento sobre as novas gerações, ligadas à educação e às aglomerações (escola/igreja) no século XX:

O que indicam os registros dos tribunais de juventude e moral com referência a esse assunto?

Em que regiões da vida social os *mores* relacionados à vida familiar mais mudaram?

Até que ponto essas mudanças ocorreram em resposta às influências do meio citadino?

Similarmente, devem-se realizar investigações com referência à escola e à igreja. Também aí, há uma atitude mudada e uma política mudada em resposta a um meio mudado. Isso é importante porque, em última análise, é sobre essas instituições, onde os interesses imediatos e vitais da vida encontram uma expressão corporificada, que a organização social repousa em última análise (PARK, 1976, p.52).

Na presente pesquisa há uma base para a temática discutida e um dos seus pilares está na Escola de Chicago. Essa consciência das localidades frequentadas por pessoas de determinadas faixas etárias propiciaram novos modos e novos instrumentos de investigação. A percepção do impacto social que cada lócus proporciona e, conseqüentemente as atitudes que esses lugares agregam levaram à consciência de relações e de peculiaridades fundamentais para uma análise sociológica dos períodos infantil e adolescente, e de suas imbricações. Como aparece, por exemplo, no trabalho de Park, e, de certa forma, neste trabalho ao se pensar a Universidade de Brasília e suas gerações nos cinquenta anos da cidade.

Naquele horizonte de observação Park chegara às discussões cruciais sobre a delinqüência em Chicago e ao questionamento sobre o fato de os “mundos dos pais” e os “mundos dos filhos” apresentarem características diferentes. Algumas questões apresentadas no seu pensamento coincidem com a análise deste trabalho:

O problema assim criado é usualmente caracterizado como um problema de “assimilação”. Supõe-se que o motivo do rápido aumento do crime em nossas grandes cidades é devido ao fato de que o elemento estrangeiro de nossa população não tenha conseguido assimilar a cultura americana nem se conformado aos *mores* americanos. Se verdade, isto seria interessante, mas os fatos

parecem sugerir que a verdade talvez devesse ser procurada na direção oposta.

Um dos mais importantes fatos estabelecidos pela investigação diz respeito aos filhos nascidos na América de pais imigrantes – a “segunda geração” (PARK, 1976, p. 55).

As “novas gerações” analisadas por Park, estavam concentradas nos movimentos sociais, e nasciam na localidade, mas as reações (anteriores) dos imigrantes que traziam e/ou geravam seus filhos nesses lugares e situações culturais também eram fonte de conflitos. Em parte, ao se pensar a juventude em Brasília é necessário estabelecer estas relações de vínculo e o impacto que a migração e o surgimento da “segunda geração” dos que vieram de fora propicia e caracteriza na cidade. Como a UnB coincide, praticamente, com o período de fundação da capital, esta Instituição de grande porte, com considerável impacto na história da cidade ao longo das décadas, permite analisar este sentimento de pertença, de enraizamento e de resposta (lócus de acolhimento e de ocupação por uma parte da camada mais jovem) ao movimento migratório e de consolidação de uma geração que já pertence a determinada localidade. Como Park analisa os filhos nascidos na América é possível pensar, com as devidas proporções, os filhos nascidos na capital.

Em conjunto com sua análise aparece o relato de que havia movimentos políticos e práticos que pensavam as novas gerações: “[...] o trabalho do Escritório de Pesquisa Municipal teve um objetivo prático similar” (PARK, 1976, p. 65). Acrescente-se a estes, o trabalho realizado pelos “relatórios do bem-estar infantil” e os levantamentos sociais empreendidos em diferentes partes do país [...]” (*Idem*). Em certa medida, o Observatório da Vida Estudantil<sup>9</sup> da Universidade de Brasília problematiza algumas questões sociais presentes sobre os jovens e, ao mesmo

---

<sup>9</sup> O Observatório da Vida Estudantil, inserido no âmbito das atividades do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília (NESUB), iniciou suas atividades em 9 de dezembro de 2010. O projeto é resultado de uma cooperação acadêmica entre a Universidade de Brasília e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Fundação Ciência e Tecnologia de Portugal.

tempo, objetiva gerar dados e discussões que poderão auxiliar na compreensão da temática juvenil na capital do País.

Ainda nessa direção, algumas questões trazidas por Park ilustram o processo, detalhadamente, na análise sociológica sobre a juventude e a cidade:

Até que ponto os pátios de recreio e outros tipos de recreação podem fornecer o estímulo que, de outra forma, é procurado em prazeres viciosos?

Até que ponto a orientação vocacional pode auxiliar os indivíduos a encontrar vocações em que serão capazes de obter uma expressão livre de suas qualidades temperamentais? (PARK, 1976, p. 69).

Sem aprofundar na análise da concepção de *regiões morais* é certo que os estabelecimentos voltados para a educação causam impacto e podem ser importantes termômetros de mudanças e situações sociais de uma cidade. O conceito permite, também, perguntar, ao longo da pesquisa e, ao longo do trabalho, até que ponto os pátios dos edifícios nos *campi* são capazes de oferecer estímulos e prazeres, não exatamente viciosos, mas como parte do objetivo maior que é a educação e o diploma – acadêmico e “passaporte” para a vida adulta.

A região moral não é apenas um domicílio, mas um ponto de encontro, de convergência (de um grupo) e de fortes elementos da condição socioeconômica de determinada localidade. O que está em voga em seu pensamento é a associação de pessoas, mas uma associação que provoque estímulo e proximidade mútua. Para este trabalho, isso se torna importante, pois a possível orientação vocacional não deixa de ser uma “orientação identitária” no sentido de uma identificação daquilo que estuda com aquilo que é e vivenciado neste período da vida.

No caso da presente pesquisa é possível falar de “regiões morais” no escopo de uma macrorregião – a Universidade de Brasília. Espaços que serão analisados a partir dos dados coletados em campo. Nichos juvenis que apresentam códigos morais e práticas convergentes – e divergentes –, quando comparadas com o todo.

Ainda dialogando com o pensamento de Park, as concentrações de grupos, que apresentam gostos, interesses e anseios semelhantes são importantes fontes

para o entendimento do futuro próximo ou mais distante de uma localidade, de um grupo e até mesmo de uma cidade ou País.

Na vasta literatura da Escola de Chicago, do contexto analisado na América e seus desdobramentos até os dias de hoje, estes trabalhos trilharam um longo caminho, tentando compreender as transformações por que a sociedade da época passara. Os eventos do momento corroboravam as discussões colocadas por Eisenstadt, Park, dentre outros e pela Escola de Chicago nas pesquisas sobre juventude. Importância destacada pelos pensadores que vieram depois, analisada na presente pesquisa.

## *1.2 Sociologia da Juventude, culturas juvenis e movimentos sociais: conceitos, reciprocidades e manifestações*

Os estudos produzidos pelos autores da escola de Chicago constituíram-se, como ficou demonstrado, como um marco importante para o surgimento de uma sociologia da juventude. É preciso compreender, no entanto, como nasce esta noção – a partir das mudanças sociais e do próprio sentido do termo, ao longo do tempo. Além disso, importa destacar o pensamento da Escola de Chicago aliado a outros pensadores da temática, ao longo do século XX até o início do século XXI.

Segundo Jon Savage (2009), essa ideia, como é conhecida atualmente, ganha relevo mesmo a partir do final da Segunda Guerra mundial, mas origina-se, antes disso, no final do século XIX. Seu intenso trabalho sobre *the teenage* demonstra a ascensão desta categoria social e seu impacto direto na história ocidental nos setenta anos [1875-1945] analisados por ele.

Savage entende os adolescentes modernos como altamente significativos para a compreensão e distinção de grupos sociais. Ele os define como a categoria central de “amadurecimento” (*flourish*) e com algumas características muito marcantes que “florescem”, também, psicologicamente neste momento, tais como: viver somente no “aqui e agora”, a busca intensa por prazer, a atenção para uma

nova inclusão social. Indo além, ao se pensar na sociedade de consumo, a prática capitalista e suas possibilidades de afirmação e ascensão o levam a decretar que todos, em maior ou menor grau, são *adolescentes*.

Grosso (2000), por sua vez, afirma que este período é mais que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, mas uma categoria específica. Ele questiona até que ponto essa categoria é relevante para explicar os processos sociais contemporâneos e os movimentos culturais de âmbito geral e problematiza, comparando esta categoria com outras possíveis. Em outras palavras, como essa “classificação” força a percepção de outros momentos de idade, tais como a infância e a velhice.

Ao longo de dez anos Grosso vem fazendo uma releitura crítica dos trabalhos da sociologia sobre juventude no que diz respeito à estrutura social e a adequação “normal”, por vezes aparentemente tranquila, a esta condição. Partindo de pressupostos que analisam a “dialética das juventudes modernas e contemporâneas” (2004), o funcionalismo e sua visão para as rebeldias juvenis (2009), da leitura revisional de Mannheim e, diante de algumas marcas do período, tais como, o radicalismo, a delinquência e a boemia, aborda as possíveis “disfunções” e “anormalidades” originadas de tradições, de certo modo, imperceptíveis (2010).

Neste sentido, ele reconsidera as interpretações e busca uma visão mais positiva sobre as revoltas juvenis dos anos 60 e a concepção de que (a partir dos anos 1970) a juventude seria compreendida como um “estilo de vida”, uma etapa da existência em curso, na qual os comportamentos e conflitos, diante de valores e condições sociais predominantes e hegemônicas, provocariam não exatamente rebeldias, mas diversas culturas juvenis, marcadas pela ideia de “experimentações” (GROSSO, 2010).

Entre os pontos de vista mais conservadores e as mudanças mais abertas para o entendimento deste período da vida, ele propõe a possível oscilação entre a rebeldia e a forte presença da percepção de culturas juvenis. Isso importa para este trabalho no sentido de que analisar a ação juvenil, seja ela individual ou em grupos, permitirá estabelecer que parece haver sempre o retorno à revolta, como mostra Grosso diante de manifestações protagonizadas (por jovens) e, ao mesmo tempo,

como culturas jovens estabelecem-se nos coletivos abrigando uma ambição de mudança, mas ao mesmo tempo, uma melhor compreensão de que vivem em um período de preparação, de passagem para a vida adulta, para o futuro. Esta abordagem problematiza, também, aspectos da autogestão das próprias vidas, do envolvimento com os movimentos estudantis e com a Universidade (GROPPO, 2006).

Nesse sentido, Ojala (2008) afirma que ocorreram transformações no período após a revolução industrial. Mas, ao dialogar com o pensamento de Eisenstadt e outros, lembra que:

[...] a juventude, de certa maneira, ficou estabelecida como um período da vida e um conceito teórico coincidentemente com as transformações no desenvolvimento histórico da sociedade moderna. Vesa Puuronen resgata a ideia de Frank Musgrove que cristaliza a ideia apresentada ao dizer que a juventude foi inventada ao mesmo tempo com a máquina a vapor. Segundo Musgrove, esta foi inventada por Watt em 1765 e aquela por Rousseau em 1762. Ele salienta que após inventar a juventude a sociedade ainda tinha de solucionar dois dilemas: onde e como situar o jovem no sistema social e como fazê-lo se comportar da maneira adequada ao seu papel (OJALA, 2008, p. 30).

Assim, os autores citados por Ojala, trazem à tona a importante constatação de que no momento de criação do paradigma de juventude, a sociedade não estaria plenamente preparada para lidar com os desdobramentos desse fenômeno. Os dilemas apontados certamente continuam sendo basilares para um pensamento nesta direção, mas um destaque cabível é a reformulação contínua da questão e os modos de pensar e entender o papel e as ações do jovem na sociedade a partir das mudanças tecnológicas, econômicas e culturais. Encarando deste modo o conceito, considera-se que corresponde a um marco a definição de conceitos sobre juventude no pensamento moderno e contemporâneo. Howard Becker também pensa nesta direção ao retomar e atualizar as pesquisas realizadas pelos teóricos da escola de Chicago e tecer considerações:

A questão era considerada, em parte, como um problema de reforma: o que vamos fazer com essas crianças? De outro lado, era tida como um problema de teoria sociológica. Dizia-se que, se concordarmos que a sociedade é criada por pessoas socializadas e treinadas nas atividades que a farão se mover – esse conhecido



processo circular –, então o fracasso da sociedade em socializar adequadamente muitas crianças pode ser um presságio de terríveis problemas que ocorrerão, assim como um índice daqueles que já existem (BECKER, 1996, p. 181).

Dar mais atenção à socialização de jovens e crianças tornou-se uma necessidade premente no século XX. Pensar estas categorias passou a ser uma forma de evitar problemas mais graves que, de certa maneira, já vinham ocorrendo. Assim, a juventude transformou índices de problemas em rumos a serem tomados pela sociedade. A necessidade de focar a socialização de crianças e jovens era uma tentativa de um futuro mais positivo.

Para se compreender o significado de juventude para a modernidade, retomem-se alguns autores (além de Chicago) que buscaram compreender esse grupo. Nesse sentido, o húngaro Karl Mannheim aparece com importantes reflexões ao discutir o tema:

*El de las generaciones es un problema importante que hay que tomar em serio. Es una de las guías indispensables para el conocimiento de la estructura de los movimientos sociales y espirituales. Su significado práctico se ve inmediatamente cuando se intenta comprender con exactitud la acelerada transformación de los fenómenos del presente inmediato (MANNHEIM, 1993, p. 204).*

Analisar o “problema das gerações” é ter uma importante ferramenta para entender as transformações do presente. Para o autor, não se pode pensar uma geração apenas do ponto de vista biológico, ou seja, considerá-la como pessoas que nasceram e viveram em um mesmo tempo cronológico. Segundo Wivian Weller (2007), Mannheim é ser considerado um pioneiro da sociologia da juventude e seu impacto na compreensão de movimentos sociais permitiu o entendimento de que este período é uma vivência que ocorre a partir de um fundamento natural. Assim, de acordo com ele, os indivíduos são parte de uma mesma geração, não em função de viverem as mesmas experiências, mas pelo fato de processarem essas experiências de maneira semelhante.

Para Weller, ao utilizar a noção de “[...] não simultaneidade dos simultâneos, [...] Mannheim chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários

vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (2007, p. 3). A sofisticação analítica de Mannheim o levou a elaborar, então, uma espécie de paralelo entre o que ele chamou de unidade geracional e a situação de classe:

*Tal vez pueda ayudar en la aclaración que mencionemos una categoría social completamente distinta en apariencia y que muestra una semejanza con la conexión generacional en determinados hechos estructurales básicos, aunque en cuanto al contenido es en realidad diametralmente opuesta a ella. Estamos pensando en el fenómeno de la situación de clase. En su sentido más amplio, se puede entender por situación de clase la afinidad de posición que están destinados a tener determinados individuos dentro de la contextura económica y de poder de su respectiva sociedad. Uno es proletario, empresario, rentista, etc., y lo es porque experimenta siempre el gravoso peso de una posición específica en la contextura de la sociedad (ya sea en forma de presión social o de oportunidad social). Esa posición en los ámbitos sociales no es como la pertenencia a una asociación, que puede revocarse mediante un acto intelectual y voluntario; pero por ese hecho tampoco se encuentra uno vinculado en el mismo sentido en que lo está en la comunidad, donde, por destino vital, uno está vinculado con todos los hilos de su existencia a un grupo concreto (MANNHEIM, 1993, p. 207).*

Para continuar o paralelo conceitual, isso implica a existência de uma “geração em si” e de uma “geração para si”, que pressupõe não apenas a consciência da situação semelhante e um posicionamento diante dela, mas um sentimento de pertença. No estudo das novas gerações (como já colocava Park) é possível entender as situações de classe e os destinos das gerações em determinadas localidades. Neste trabalho, a observação dos nichos juvenis em campo, na Universidade de Brasília, foi possível perceber a “não simultaneidade dos simultâneos”. Nos relatos e na análise deles é possível encontrar, como será colocado adiante, evidências de como os grupos etários vivenciam práticas e tempos interiores diferentes em um mesmo espaço e no mesmo período cronológico.

Retomando a ideia de que o destino vital de um indivíduo está sempre ligado, de alguma maneira, à sua existência em um grupo particular e, ainda, dialogando com Weller e sua análise do pensador húngaro é possível destacar que:

Mannheim discute o significado da juventude na sociedade e o papel que a mesma desenvolve ou deveria desenvolver. Destaca a importância de compreendermos a juventude levando em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida e de percebermos a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade (WELLER, 2007, p. 13).

A data de publicação da análise mannheimiana [1952] sobre gerações no artigo “O problemas das gerações” demonstra o foco específico do autor em relação às correntes do final da Segunda Guerra Mundial que surgiram na tentativa de explicar a concepção de *teenager*. Savage esclarece esta discussão da seguinte maneira (2009, p. 11):

A invenção do *teenager* coincidiu com a vitória dos americanos na Segunda Guerra Mundial, evento histórico decisivo para a criação do império [...]. Mas a cultura jovem do pós-guerra não é tão nova como pode parecer. Desde o último quartel do século XIX houve muitas tentativas conflitantes de imaginar e definir o *status* do jovem [...].

Esse *posicionamento* do indivíduo de uma faixa etária aproxima-se da discussão colocada por este trabalho. A Escola de Chicago antes e durante a Primeira e a Segunda Grande Guerra e o pensamento de Mannheim no pós-guerra permitiu balizar a visão “revolucionária” de que os grupos ocupam uma posição específica no viver e no pensar, e como eles interferem no processo histórico.

Tudo isso pode ser alinhado à análise feita na Universidade de Brasília, 50 anos após sua fundação. Ainda dialogando com Mannheim e a diegese de Vivian Weller, a tendência inerente de cada posição deriva de um tempo interior diferenciado deste grupo em relação a outros e sua relação com o lugar, com a história do lugar e com aqueles que pertenceriam às gerações distintas anteriores à sua. Retomando a ideia de Weller, no caso da capital, indivíduos vindos de outros lugares desde a sua fundação, é possível pensar a aproximação entre sociedade e juventude em termos de “reciprocidade” (WELLER, 2007).

Ao longo de décadas, diversos autores buscaram compreender o significado desta temática na modernidade. Como ficou demonstrado anteriormente, Eisenstadt (1976) pesquisou vários grupos etários em diferentes localidades, chegando à

conclusão de que na modernidade os grupos são regulados por modelos universalistas, com critérios para a distribuição de papéis. O autor destaca o papel dos agentes socializadores que exercem autoridade durante a educação. Nesse sentido, destaca as relações familiares e a escola, que estão presentes nos primeiros estágios da vida do sujeito, “preparando-o” para a idade adulta. É interessante recuperar o procedimento de Park, mencionado anteriormente, mais preocupado com o fenômeno urbano, direcionando o olhar para as novas gerações e o impacto delas nos *intercâmbios* econômicos e culturais.

Ainda assim, esses estudos, embora fundamentais, não abarcam toda a complexidade desse segmento da população. Segundo Abramo e Branco (2008, p.17), além da família, e da escola as novas gerações respondem majoritariamente por uma formação diferenciada, visto que ela está cada vez mais exposta a outros agentes socializadores, em especial a mídia em suas diversas formas. Entretanto, esta condição continua a ser vista não apenas como transitória, mas, sobretudo, como uma fase de “preparação” para o futuro. O mesmo problema, de certa forma, pode ser estendido aos pensadores de Chicago. É certo que apresentam o pioneirismo, mas limitações de ordem psicologizantes ou analíticas fazem com que algumas ideias fiquem datadas.

Neste caso, trazer alguns pensadores contemporâneos podem ampliar esta discussão. Além do trabalho de Weller, cuidadosamente trazido para pensar essa história e consolidação da sociologia da juventude, acrescenta-se o pensamento de Pais:

[...] porque é que jovens frequentam a escola? [...] “para que preparem o futuro” [...] a meta da escola é o futuro [...]. Nesta perspectiva, os jovens seriam seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro. O seu presente apareceria atrelado ao futuro, porque “anda-se na escola para se ser alguém no futuro” ou “para aprender coisas úteis para o futuro” (PAIS, 2005, p. 323).

Assim, os grupos juvenis compreendidos em seu cotidiano, praticando o *aqui* e *agora* de sua condição, conjugam os atos do presente com seus desdobramentos para uma condição (no futuro). O (f)ato de frequentar um local, uma instituição (como colocou Park) e/ou uma Escola/Universidade, como demonstra Pais, oferece muitos subsídios para esta discussão. O fato de grupos estarem ali, cada vez mais

(apenas) “passando” para chegar ao futuro congrega a meta da escola que é “prepará-los” para as posições que vão assumir e, ao mesmo tempo, possibilitar a eles uma compreensão de si mesmos nesse momento da vida.

Sallas e Bega, (2006) ressaltam que os trabalhos de autores como Ariès em seu *História social da criança e da família*, contribuíram para que a noção discutida aqui fosse vista da perspectiva histórica como categorias que variam no tempo e de acordo com a cultura:

Neste sentido, juventude não é simplesmente uma categoria etária ou biológica. Compreende-se por que mesmo modernamente a conceituação da juventude não é consensual. Uma de nossas hipóteses para a ausência deste consenso diz respeito à transformação de indicadores “objetivos” de base biológica num *valor*, sustentado por estilos de vida considerados apropriados e modernos (SALLAS; BEGA, 2006, p. 45).

As análises apresentadas na última parte desta tese discutirão como eles vivem essa preparação para o “futuro” em nossa época. Estudar o jovem é re-significar continuamente o que se entende por juventude. Além de não haver um consenso teórico, o problema torna-se complexo, pois os limites etários utilizados entre os organismos de pesquisa sofrem constantes variações.

Segundo Sallas e Bega, a UNESCO, por exemplo, utiliza o parâmetro de 14 a 20 anos, enquanto a Organização Mundial de Saúde – OMS/OPAS define a faixa etária de 10 a 20 anos. A Secretaria Nacional da Juventude adota as idades entre 15 e 29 anos (utilizado nesta pesquisa). A Organização Internacional da Juventude, por sua vez, insere aqueles que têm entre 15 e 24 anos, assim como o IBGE, que adota as mesmas idades como parâmetro.

Daí a preocupação de alguns autores, tais como Abramo (1994), ao utilizar o termo no plural, já que todos os grupos “não adultos” possuem diferenças de comportamentos, valores, visões de mundo e de conceituação prática. Weller também apregoa que o termo seja utilizado no plural, tendo em vista que agregar certas fases sob uma só categoria é incorrer em equívoco reducionista. Essa mesma opinião é compartilhada por José Machado Pais:

os caminhos de passagem para a idade adulta não são apenas obscuros. São caminhos longos, sinuosos, com escolhos. De facto, assiste-se, na sociedade contemporânea, a um *prolongamento da condição juvenil*; porque os percursos escolares são mais longos, porque há uma mais tardia inserção no mercado de trabalho; porque o acesso a casa própria é difícil; porque os casamentos se retardam, devido também a uma maior liberalização das relações sexuais (PAIS, 2005, p. 67).

Esse percurso escolar mais longo e variado também caracteriza uma nova avaliação da faixa etária. Com o advento e popularização da Pós-Graduação no Brasil, cada vez mais há jovens com mais tempo na condição estudantil, alguns com trabalhos esporádicos e outros dedicando-se unicamente à Pesquisa – retardando a dedicação à “responsabilidade da vida adulta”. Evidentemente esse é um pensamento marcado no tempo e no espaço. Notadamente no Brasil, sabe-se que o jovem que “só estuda” é visto como um “boa vida”, como se estudar e pesquisar não fosse uma atividade que requer esforço e dedicação. Mesmo quando recebe bolsa de estudos, ainda é visto como “não-adulto” ou imaturo. Somente o mercado de trabalho propriamente dito (preferencialmente formal) é capaz de outorgar a ele a condição de cidadão trabalhador emancipado e “responsável”, mesmo que continue a estudar.

É o que também asseverava Bourdieu ao refletir sobre o termo juventude e a questão das idades que a separam da vida adulta:

[...] as divisões entre as idades são arbitrárias. É o paradoxo de Pareto dizendo que não se sabe em que idade começa a velhice, como não se sabe onde começa a riqueza. De fato, a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Além disso, Bourdieu mostra que:

a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Essa também é a tônica da reflexão colocada por Pais:

O caminho pelo qual os jovens transitam para a vida adulta é um *caminho pouco claro*, cheio de escolhos, [sic] nomeadamente para os jovens mais desfavorecidos. Os modos precários de vida que caracterizam a condição juvenil tendem a conferir um grau forte de indeterminação ao futuro de muitos jovens. De tal forma que é mesmo problemático falar em “transição” para a vida adulta. Em outras sociedades, existiam rituais [...] para a vida adulta, mas hoje em dia é todo o quotidiano e suas práticas inconsistentes que adquirem o valor de ritualidade. Assiste-se a um enfraquecimento da idade como categoria etária (PAIS, 2005, p. 66-67).

Para tentar fugir das armadilhas da classificação etária, uma das tentativas, segundo alguns autores, é tratá-la a partir da perspectiva da cultura juvenil. Esta aproximação entre Bourdieu e Pais não é acidental. Neste diálogo é possível delinear, em termos metodológicos, a questão da idade como categoria etária. É o que afirma Weller (2011) ao chamar a atenção para o fato da seguinte maneira: “a noção de cultura juvenil como parte da cultura de uma sociedade foi se desenvolvendo na medida em que as juventudes passaram a ser vistas como uma categoria social e geracional específica” (WELLER, 2011, p. 13).

Nesta mesma direção, Pais também enfatiza o cunho performativo das culturas juvenis e de suas passagens para a “vida ativa” que, segundo o autor, são aleatórias e diversas: “[...] o que entre os jovens parece estar cada vez mais em jogo é o jogo com a própria vida, é uma ética de vida que a toma como aventura” (PAIS, 2005, p. 22).

A impressão de “jogo” também foi destacada por Bourdieu e Passeron:

[...] se é difícil saber o que é jogo e o que é sério nos seus engajamentos, suas convicções e seus exercícios – isso se deve ao fato de que as ideologias e as imagens suscitadas [...] condenam a prática [...] estudantil, a apreender o real apenas indireta e simbolicamente, isto é, através do véu da ilusão retórica (BOURDIEU; PASSERON, 1968, p.83).

Simmel, por sua vez, associa este período à aventura:

[...] este princípio de acentuação, [...], se distancia da velhice. De forma geral, somente a juventude conhece tal preponderância do processo sobre os conteúdos da vida, enquanto para a velhice, quando o processo da vida começa a desacelerar e a enrijecer, importam os conteúdos, que são de certo modo atemporais e indiferentes ao ritmo e à paixão de sua experiência [...]. Justamente isso liga a juventude à aventura. O que se chama de subjetividade da juventude [...] o fato de a velhice ser “objetiva” [...] precisamente isto é o que aliena a aventura da velhice, o que faz do velho aventureiro um fenômeno repulsivo e sem estilo [...] (SIMMEL, 2005, p. 180; 181).

No que diz respeito à ideia de jogo e aventura, e a necessidade de liberdade como aluno há muito a ser pensado de acordo com o que dizem os jovens aqui pesquisados. A juventude acadêmica brasileira não se entrega inteiramente à aventura. Na cidade cuja burocracia convoca seus cidadãos a prestarem concursos, esta noção de aventura dilui-se justamente na projeção de um futuro (prático) muito próximo.

Bourdieu e Passeron chamam a atenção para o fato de que não apenas a faixa etária, mas a condição discente oferece a possibilidade de “[...] quebrar os padrões temporais da vida social ou mudar-lhes a ordem” (1968). Por vias diferentes, os dois autores chegam à conclusão de outros pensadores sobre o fato de não se poder agrupar categoricamente – nesse caso específico destas pesquisas – pois, “[...] tudo conduz então a duvidar que os estudantes constituem de fato um grupo social homogêneo, independente e integrado” (BOURDIEU; PASSERON, 1968, p. 68).

Para finalizar esta discussão teórica pontual é interessante ainda trazer o francês Chombart de Lawe (1976, p. 123-143). Seu trabalho sobre “A organização social no meio urbano” além de fazer uma importante revisão dos conceitos de *densidade* e *heterogeneidade* discutidos por Wirth, traz o pensamento “[...] sobre a formação de um novo tipo de homem”. Seu trabalho também aproxima a análise da *família*, das empresas, dos *grupos locais* e das *associações* como importantes fenômenos da dinâmica urbana. Seu texto, provavelmente dos primeiros anos da década de 60 (a coletânea editorial brasileira não indica a data precisa, mas pelas citações limitadas até a data de 1962, além das datas de disseminação da discussão sobre o tema, foi possível inferir o momento desta publicação).



No que diz respeito à temática, ressalte-se que a vasta bibliografia levantada e revisada, chama a atenção, além dos tópicos já destacados (família, empresas, associações etc.), os grupos de idade:

Os *grupos de idade*, as “classes de idade” que tiveram nas sociedades não-maquinistas [*sic*] o papel que se conhece pelo trabalho de numerosos antropólogos, não têm mas existência tão ostensiva nas sociedades urbanas. Mas as relações entre gerações, ligadas a toda uma série de condições demográficas, mostra que existem categorias de idade e de sexo cuja importância para a compreensão das relações sociais não pode ser negada. A “juventude” enquanto fato social, tem um lugar que tem sido mal definido na maior parte das sociedades industriais ou de países em transformação econômica. Daí resultam numerosas dificuldades e numerosos erros na planificação social. Os pequenos grupos espontâneos e os grandes movimentos de juventude podem constituir-se em objeto de estudos reveladores para o sociólogo que quer compreender os mecanismos da evolução de uma sociedade urbana (LAWE, 1976, p. 27).

As indicações de Lawe estabelecem a base para uma sociologia da juventude no século XX. Coincide com o período de fundação da terceira capital – Brasília – e, conseqüentemente, com a data de fundação da UnB. Mais uma vez percebe-se uma resposta ao pensamento de Eisenstadt sobre as gerações e os “grupos de idade”. Ao mesmo tempo, o pensador francês também dialoga com a Escola de Chicago e tem a percepção da necessidade de uma planificação social correta e dos mecanismos de transformação (e não somente de evolução) da sociedade urbana e apontava para as rápidas mudanças nas *novas sociedades urbanas*:

[...] O desenvolvimento da personalidade, observado através do estudo de casos cuidadosamente escolhidos em meios sociais diferentes, pode permitir a compreensão de como os traços culturais novos, as imagens-guias e que estão ligados os indivíduos, atuam sobre sua própria transformação e sobre o grau de liberdade de que podem dispor. Se a noção mesma de liberdade é difícil de ser precisada e arrisca sustar discussões entre ideologias diferentes, parece existir uma aspiração geral a uma liberação cada vez maior das pressões materiais e morais que se exercem sobre os indivíduos. A vida social deveria então, ser organizada de maneira que as comunicações se tornassem cada vez mais fáceis, cada vez mais livre. O papel da educação nesse domínio não é menos importante que o da organização da vida material (LAWE, 1976, p. 131).

Em um momento em que as comunicações, principalmente entre os jovens, estão se tornando cada vez mais acessíveis e populares (tal como apregoava Lawe) é preciso entender as relações sociais, a comunicação e a educação como pilares de novas necessidades:

[...] em escala local, os novos centros sociais podem reagrupar os serviços para torná-los mais eficazes. A manutenção das creches e dos jardins de infância, a organização dos jogos, a animação das atividades dos adolescentes levantam uma série de problemas. Do mesmo modo, os centros culturais, as casas de jovens não podem ser organizados senão estudando, desde o primeiro instante, quais as necessidades existentes nesses diferentes domínios (LAWE, 1976, p. 133).

Assim, a organização social e material estão intimamente ligadas à educação e aos grupos de idade. Os espaços de interatividade, os meios de comunicação rapidamente transformados indicam a necessidade da compreensão dos diferentes domínios e o impacto deles no presente. Neste sentido, é importante pensar o papel da educação e sua relação de reciprocidade como aponta Weller:

[...] as distintas concepções de juventude e de viver a juventude são, assim, compreendidas com clareza, quando analisadas com base na realidade empírica, que implica todo um trabalho de reconstrução e interpretação das ações concretas de jovens-adolescentes nos contextos sociais em que estão inseridos (WELLER, 2011, p.16).

Além de demonstrar que alguns autores exploraram pouco a noção de culturas juvenis, os trabalhos de Weller tornam-se basilares, não só pela atualização do debate, mas também pela organização de um pensamento sobre a temática. De modo geral, ela demonstra que esta condição abriga estilos de vida a serem experimentados e descobertos. Nesse ínterim, as experiências geracionais são construídas e reconstruídas como identidades no espaço e na história. Desse modo, muito do que foi colocado teoricamente retornará na análise dos dados nos capítulos subsequentes, permitindo assim, entender os processos interacionais e a aproximação entre sociedade, educação e juventude funcionando em “termos de reciprocidade” (WELLER, 2007) e analisando os problemas vividos por jovens que “habitam” (WELLER, 2011) a Universidade de Brasília.

Diante do exposto, cabe esclarecer que o presente trabalho equaciona as perspectivas dos autores citados, cuja visão aponta para a pluralidade e diversidade dos grupos analisados. O termo utilizado aqui – coletivos estudantis (juvenis) deve ser lido dentro dessa perspectiva conceitual. O fato de serem jovens, estudantes universitários, e fazerem parte de grupos, embora os aproximem, não faz com que eles sejam iguais. Há uma interação em certos instantes da vida acadêmica e, ao mesmo tempo, os coletivos estão agregados à imagens de um conjunto que se coloca como frequentadora e parte do universo acadêmico – vislumbrando e redefinindo algum futuro no cotidiano.

### *1.3 Juventude brasileira: dos movimentos estudantis aos estudantes que se movimentam*

As pesquisas sobre juventude se acentuaram no Brasil, sobretudo, a partir das décadas de 1960 e 1970. Os trabalhos de Marialice Foracchi (1972) representam uma das primeiras tentativas de teorizar sobre o tema no País:

a juventude representa a categoria social sobre a qual inflige, de modo particular, a crise do sistema. [...] A visão da sociedade, desenvolvida pelo jovem, retém e elabora esse processo de tensão que o atinge, na medida em que permeia o sistema como um todo. Ultrapassada a etapa do conflito de gerações, que marca a primeira crise da adolescência e encaminha a busca da identidade, o jovem define, em termos também críticos, a crise da sociedade (1972, p. 11).

A autora dedica-se a compreender as esferas de atuação e o papel desenvolvido pela “juventude na sociedade moderna”. Estes trabalhos contribuíram muito para o desenvolvimento de uma “sociologia da juventude” no Brasil, que, a partir da década de 1960, surge como campo de interesse das pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Essa autora é referência “[...] por desenhar com clareza teórica os traços sociológicos da problemática da juventude em suas

relações com a estrutura da sociedade, com a universidade e com a família e com seu grupo político de referência” (SOUSA, 1999, p. 18).

A geração analisada por Foracchi é fruto do processo de modernização desencadeado a partir dos anos 1950, e tem sua atuação fortemente marcada pela participação política nos movimentos estudantis. A análise se concentrava em compreender a “[...] situação de ‘integração e marginalidade’ ou à sua postura de ‘radicalismo e alienação’” (SOUSA, 1999, p.18). Foracchi concentrou sua análise nesses grupos, por entender que eles possuem importantes papéis “na transformação da sociedade” e que eles permeiam profundamente o sistema como um todo.

Ela também identificou o espaço acadêmico, de modo geral, como um lócus importante para a origem dos movimentos de contestação. Em suas palavras:

A contestação irrompe na universidade e ganha maior força nas áreas de formação humanística [...]. A universidade foi um tema constante da análise e, na verdade, o seu ponto de inflexão. A necessidade de compreender a crise com que se defronta, os seus dilaceramentos internos, a violentação da sua autonomia, o impacto das pressões que o sistema sobre ela exerce e a sua própria sobrevivência como instituição, impuseram que sua caracterização não estivesse subordinada ao relato frio e convencional das exposições acadêmicas, mas que retivesse os aspectos críticos da vida institucional que geram o movimento estudantil (FORACCHI, 1972, p. 13; 14).

Assim, os movimentos das juventudes encontraram na Universidade um espaço dinâmico e de acumulação simbólica que permitiram situar articulações de diferentes culturas e suas variantes. O espaço passa a figurar como espaço de criação expressiva e como espaço da identidade geracional e formação de grupos.

Assim, ao longo das décadas de 1960 e 1970 os vários trabalhos nesta área analisam, sobretudo, o engajamento político e cultural desse segmento. Há uma preocupação em compreender essa ação política dos movimentos que, segundo Foracchi se diversificam:

[...] o movimento de juventude radicaliza sua vinculação ao sistema, negando-o através de uma prática que se apóia na improvisação e na espontaneidade, pretendendo implantar um estilo de vida”, enquanto o “movimento estudantil, ao contrário, faz sua ativação

dependem da incessante dinamização desses vínculos (FORACCHI, 1972, p. 14).

Essa distinção aparecia entre a parte da juventude que estudava e se organizava em movimentos e a parte (no caso da análise de Foracchi, já alimentada pelos movimentos de contracultura) que se apoiava no improvisado e na espontaneidade. Com as devidas proporções, este parâmetro serve de baliza para este trabalho, afinal ele pretende mostrar o movimento e a ação estudantil na Universidade de Brasília. Um movimento balizado pela instituição e suas ramificações identitárias.

Ao longo da década de 1980, segundo Sousa (1999), a “atitude contestadora” dos jovens ganhou contornos “monossilábicos de pouco discurso e forte visual”: é o momento em que se desenvolvem as reflexões sobre grupos urbanos como os *darks*, *punks* e outros, que remetiam a novas formas de sociabilidade juvenil ligando-os à “modernidade tecnológica” (SOUSA, 1999, p. 19)<sup>10</sup>. A crítica da autora, certamente em comparação aos jovens das duas décadas anteriores, revela preconceito e certa limitação no olhar.

Portanto, ressalta-se que o presente trabalho não coaduna com essa visão apresentada pela autora, afinal a pesquisadora não percebeu que estes indivíduos aparentemente *junkies* dialogavam com a Música Popular Brasileira e com o rock nacional nascente e contestador. Mas esta visão também permite ver que a cena “*punk-tupiniquim*” conseguiu ter sua imagem consolidada e que serviu de correspondência aos anseios deste período (década de 70, 80 e parte da década de 90 – com o movimento *grunge*).

A esse respeito, a interpretação de Abramo (1994) para as ações juvenis nos anos 90. Segundo a autora essas “novas gerações”, ao viverem em outro contexto histórico-social, encontraram “outros ângulos para problematizá-las, outras possibilidades de equacioná-las e outras formas de expressá-las”, tais como os que ela chamou de “grupos de estilo” (ABRAMO, 1994. p. 52).

Entendida como faixa etária ou como categoria social, importa ressaltar a relevância que as pesquisas sobre esta temática ganharam, seja por questões

---

<sup>10</sup> Vide Sousa (1999, p. 31-34) para um histórico sobre a “presença política da juventude brasileira”.

educacionais, seja para a elaboração de políticas públicas para essa camada. As preocupações crescentes sobre o futuro, diante dos episódios de violência, desastres ambientais, incertezas econômicas, entre outros indícios de crise, fazem com que o foco se volte para as “novas gerações”, nas quais se deposita “a esperança de dias melhores”, ou, pelo menos, um projeto de sociedade diferente do atual.

Daí as singularidades surgidas quando se estabelece a condição de reciprocidade do paradigma do que é ser jovem com a imagem de aluno/acadêmico. Segundo Foracchi (1965, p. 156; 159) “[...] a transformação do jovem em estudante” possui um “significado” por se tratar de uma “condição social determinada” marcada pela “parcialidade”. Para a autora, a passagem de jovem a estudante se daria por meio do trabalho, pois essa fase se caracterizaria por ser um momento de “aprendizagem”, de formação e, portanto, de transitoriedade.

Pais analisa essa perspectiva:

Para a instituição escolar o presente parece assim ter um valor de transitoriedade, ou seja: pouco valor. [...] Formam-se jovens para a vida activa. O corolário deste princípio faz com que os estudantes sejam olhados como “inactivos” (em situação de espera) (PAIS, 2005, p. 316; 323).

A essa “situação de espera” associa-se, como dito anteriormente, a ideia de que aquele que estuda possui “tempo livre”, o que gera a atribuição de “ser revolucionário”. Deve-se observar, no entanto, que embora essa visão sobre a transitoriedade desta condição permaneça nos dias de hoje, a situação em relação ao trabalho se modificou. Independentemente de posição social, o discente atual trabalha e faz questão disso. Além disso, a própria Universidade tem oferecido cada vez mais a possibilidade de remuneração para a graduação, a pesquisa, a extensão e a continuidade da vida acadêmica na pós-graduação (Mestrado e Doutorado) o que prolonga ainda mais a relativização da maturidade, de assunção de uma autonomia que possa ser definida como adulta. A pesquisa apresentada por Abramo e Branco (2008), dentre outras questões, revela que, pelo menos desde a década passada “a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora [...]” (2008, p. 16).

Por outro lado, esse fato destoia da visão apresentada por Bourdieu e Passeron (1968), para os quais, além do traço de rebeldia e revolução, o estudante possuiria prerrogativas que só lhes são concedidas nesta fase e nesta situação. São benefícios, tais como ir ao cinema em qualquer dia, e não apenas aos domingos, como o fazem adultos [e] trabalhadores, ou poder ainda, ignorar “[...] a oposição entre os dias feriados e a semana, o dia e a noite, o tempo consagrado ao trabalho e o tempo livre” (1968, p. 62). Segundo os autores, essas liberdades podem parecer banais, mas são justamente elas que certificam a categoria e, por isso, são tão procuradas pelo calouro, como ateste de que entrou para essa categoria.

Essa mudança de perspectiva remete à constatação de Pais para quem uma característica dos contemporâneos é “[...] a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependências e de anseios insistentes de independência” (PAIS, 2005, p. 11).

Esse tempo de incertezas é também vivido pelos brasileiros. Diante disso, eles se comportam de maneira diferente. Segundo Pais, analisando jovens portugueses, atualmente, as escolhas feitas por eles já não são mais permanentes. Ao se depararem com múltiplas possibilidades, suas trajetórias não-lineares, também chamadas metaforicamente de *ioiô*, não podem respeitar a um ordenamento rígido: frequentar uma Instituição, optar pelo casamento, comprar ou não a casa própria, ter filhos, procurar a estabilidade e, ainda, “ser feliz para sempre quando crescer”...

É porque vivem em estruturas sociais crescentemente labirínticas que os jovens contemporâneos se envolvem em *trajetórias ioiô*. De facto, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinomias que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas, ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, discontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como “voos de borboleta”, sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do *ioiô* ajuda a expressar (PAIS, 2005, p. 58).

O fato de não terem mais de tomar decisões “definitivas” possivelmente modifica as formas de interação entre eles, inclusive no âmbito dos grupos e de suas formas de participação. Esta condição flexível de muitas opções nas trajetórias ioiô marca a inconstância e, novamente, uma indefinição sobre o período, contraposta à autonomia da fase adulta.

Ao refletir sobre a participação deles na contemporaneidade, Dayrell afirma:

[...] longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, eles assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio e construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (DAYRELL, 2011, p. 9).

Essas maneiras de atuar sobre o meio em que vive podem se caracterizar por atitudes isoladas, como utilizar sacolas ecológicas para “fazer sua parte” em relação à proteção do meio ambiente. Podem, também, se dar por meio de ações individuais, grupos culturais, ONGs, movimentos em rede – como subscrever um abaixo assinado virtual, publicar um manifesto em seu perfil em uma rede social, ou simplesmente contar (quase em forma de diário) o seu dia-a-dia em uma rede *on line*:

É possível que os jovens estejam pouco disponíveis para se envolverem num partido político, mas o mesmo não se pode dizer quanto a muitas outras formas de envolvimento cívico e político, seja o voluntariado no contexto de ONG, a opção por não comprar determinados produtos, o assinar petições na internet, o ir a um concerto ou usar uma T-shirt associados a uma causa social. Ou seja, a questão que se coloca é a de saber se estamos perante uma apatia generalizada ou se, pelo contrário, há sinais de uma tendência participatória? (MENEZES, 2011, p. 335).

Finalmente, os jovens podem ainda fazer parte de grupos e coletivos que se reúnem periodicamente para discutir (presencial ou virtualmente) suas ideias tornando-se assim atores políticos que se envolvem, de alguma maneira, na vida política. O que se deve ressaltar, no entanto, é a multiplicidade de formas de atuação sócio-política que fogem às formas “tradicionais” utilizadas pelas gerações anteriores, inclusive apartidárias, mas que nem por isso deixam de ser ações engajadas, conscientes e até mesmo identitárias.



O fato é que a realidade nacional mudou muito desde os anos 60 e é incoerente exigir a conduta de outrora como forma de atuação em uma realidade na qual os comportamentos políticos em geral, são mais difusos e complexos. A partir da redemocratização do País e, sobretudo desde a década de 1990, o movimento estudantil não constitui mais a principal forma de expressão da juventude e isso demonstra os novos significados que ela atribui aos seus papéis sociais. Há mais espaços e formas de expressão. Ser estudante é movimentar-se por vários nichos sem prender-se exatamente a rótulos e agrupamentos fechados.

O episódio político brasileiro de 1992 que culminou com o *impeachment* do então presidente da república Fernando Collor seria, como afirma Sousa (1999), quase um acontecimento isolado. Apesar da intensa participação de não adultos nas manifestações que se espalharam por todo o País posteriormente, a autora ressalta que “a mobilização esvaiu-se no ar meses depois” (1999, p. 54). Isso demonstra que a desarticulação política e a “desagregação organizativa”, segundo Sousa, foram perfeitamente compatíveis com a realidade daquela década e “com os tempos *cool* dos anos 90”, marcado por um “individualismo coletivo” (1999, p. 54-55).

Na última década, alguns fatos ilustram, neste sentido, que eles procuraram maneiras de associar-se às experiências de ruptura. Sem analisar os méritos é possível analisar o confronto entre alunos e o Reitor Mulholland; o desdobramento disso com a invasão de alunos em espaços (centros acadêmicos) que seriam para discussão política e amadurecimento pedagógico e que se transformaram em espaços para festas, consumo de bebidas e drogas; e, ainda, a forte participação de alunos da UnB (com convocações via redes sociais) em marchas e manifestações públicas pelas ruas da cidade contra ou a favor de alguma causa.

A partir da década de 90, eles continuaram a ser vistos como apáticos, alienados e conservadores. As leituras feitas com base em resultados de várias pesquisas, a respeito das opiniões “retratam” uma geração que não deseja “envolvimento em questões sociais e políticas”, além de traços como “o individualismo, a valorização da família e da carreira profissional” como objetivos de vida (SOUSA, 1999, p. 54). A autora se refere à pesquisa “o estudo da juventude na

América Latina”, realizada em 1990 por uma “agência multinacional de propaganda [a] McCannErickson”, que ouviu cerca de seis mil jovens latino-americanos.

Interpretação muito semelhante foi dada aos resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira” realizada em 2003, pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania entre jovens de 15 a 24 anos e publicada no livro “Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional”.

Os autores escrevem sobre a reação da mídia à divulgação dos primeiros resultados da pesquisa. Segundo eles, a tônica das leituras teve algo em comum: “a leitura de que os jovens brasileiros, deste início de século, são conservadores, comportamentalmente caretas e politicamente passivos e/ou despolitizados, reforçando interpretação que quase já se tornou senso comum, partilhada pelos principais veículos impressos e por grande parte de seu eleitorado adulto (VENTURI; BOKANY, 2008, p. 351).

Os autores tentam relativizar os resultados, e seus argumentos são bem fundamentados. Porém, é difícil ignorar os números apresentados, alguns dos quais citados a seguir.

A maioria dos entrevistados (52%) é contra a legalização da união de pessoas do mesmo sexo; contra a descriminalização do aborto (80%); e do consumo da maconha (81%). Mostra ainda que 70% deles vivia com os pais à época da pesquisa e, destes, apenas um, em cada seis, sairia de casa na hipótese de poder decidir hoje, sem ter que se preocupar com nada. Questão interessante ainda, foi o fato de, entre 18 possibilidades sugeridas, o valor “temor a Deus” ter sido apontado como o mais importante, ao se pensar em “uma sociedade ideal” (p. 352).

Os autores refutam a leitura do conservadorismo sob o argumento de que, nos anos 1970 e 1980, a parte da juventude que representava comportamentos “progressistas e contestadores” seria minoria. Porém, não há números que comprovem isso. Apenas afirmam que “[...] se nos anos 1970 tivesse sido feita uma pesquisa quantitativa tão abrangente [...] provavelmente veríamos que a maioria dos jovens brasileiros da época era ainda mais conservadora [...]” (p. 353) A única pesquisa citada (Fundação Perseu Abramo) a título de comparação, não permite um paralelo intergeracional, pois foi realizada apenas um ano antes. Segundo Abramo e

Branco (2008), já na pesquisa apresentada, vários autores questionam a afirmação corrente de alienação e conservadorismo acentuados entre os indivíduos dessa geração, assim como de apatia ou falta de desejo ou empenho de participação (ABRAMO; BRANCO, 2008, p. 20).

Nesse sentido, em outro trabalho, Abramo (1994) critica a cristalização da ideia de que há uma “[...] essência da condição juvenil como portadora de utopias e de projetos de transformação”. Para a autora, é a partir desta ótica que a geração mais recente é comparada com as anteriores e qualificada pela “ausência da capacidade de reflexão”, pela “passividade com relação a valores”, pela “falta de empenho transformador” (SOUSA, 1999, p. 21).

O fato é que a possibilidade de um “retrocesso ideológico” incomodou tanto que gerou a necessidade de refutar tais afirmações. É interessante, no entanto, exercitar outras possibilidades de leitura dos dados levantados por essas pesquisas. Se as gerações posteriores, quando comparados aos engajados dos movimentos estudantis de 60, são “menos interessadas” pelas questões históricas e políticas de seu tempo (afirmação rejeitada pelo presente trabalho), por que esse fato tem necessariamente que ser visto como negativo?

Diante do exposto, a hipótese aventada aqui é a de que os jovens contemporâneos não são alienados, ao contrário, são extremamente informados e opinantes. Talvez a diferença esteja no fato de que agora eles têm muitos interesses ao mesmo tempo, estão *conectados* regularmente à rede mundial, seus olhares não se concentram apenas em questões políticas – no sentido restrito. Aliás, a concepção de política deles parece ser muito mais abrangente do que a tradicional distinção entre esquerda e direita. Os comportamentos indicam que eles acreditam, por exemplo, que ao compartilhar ou aderir a uma campanha nas redes sociais, das quais eles são parte atuante, estão fazendo política, pois ela está nos pequenos atos do cotidiano. Política também é ser parte dessas redes, de grupos culturais, é respeitar as diferenças, não só nacionais, mas globais, o meio ambiente, as regras de civilidade etc.

A noção de cidadania também parece muito mais abrangente e se expressa, inclusive pelas relações que eles estabelecem com a tecnologia. Os telefones celulares, que provocam tanto desconforto em adultos de gerações anteriores, são

uma importante ferramenta para o exercício da expressão, além da comunicação. O contato constante com essas ferramentas da tecnologia parecem ter feito com que eles desenvolvessem uma capacidade de realizar diversas atividades simultaneamente, o que pareceria impossível para um indivíduo de outra geração. Obviamente tem-se a impressão de que eles são mais dispersos ou incapazes de suportarem longos períodos de concentração exigidos por certas tarefas. Porém, não se dispõe, neste trabalho, de dados que permitam fazer afirmações dessa natureza, embora seja perceptível a capacidade que eles têm de aliar as atividades acadêmicas, seus *lap-tops*, suas redes de relacionamento, os celulares, as músicas e filmes baixados, imagens e informações no *facebook* etc.

Ante o exposto, não se pode afirmar que essa geração é mais alienada ou desinteressada do que as anteriores, simplesmente desconsiderando que são momentos históricos completamente diferentes, em que pessoas diferentes pensam e agem de diversas maneiras respondendo ao seu instante histórico. Comparar a geração presente com as gerações de 60 e 70 é um equívoco e uma injustiça para todas elas. Essa também é a visão de Jaide (1968, p. 19):

As mencionadas mudanças das circunstâncias de vida contribuem adicionalmente para tornar as comparações duvidosas e “injustas”. A rigor, será preciso medir cada geração consigo mesma, ou seja, segundo a extensão em que alcançou, assimilou e utilizou as possibilidades latentes de seu tempo. Mas não se deveria exigir-lhe demais nem exagerar seu valor. [...]. Uma juventude é marcada por seu tempo. [...]. O curso rápido, pretensamente evidente, das transformações exteriores de nossa vida conduz-nos à tentação de procurar tendências semelhantes no comportamento íntimo da juventude.

As trajetórias e estratégias traçadas pelas gerações recentes para lidar com a sociedade dão origem aos movimentos de “ioiô” e, com isso, surgem novas formas de participação oriundas de visões de mundo menos “revolucionárias”, mas nem por isso, “alienadas”.

Assim, pode tornar-se mais complexo analisar e compreender suas atitudes, afinal não há grupos rigidamente distintos, tais como: proletários, burgueses, partidários, revolucionários, reacionários etc. Atribuir aos jovens a “missão” de transformar o mundo por meio de atitudes de rebeldia e contestação é imputar-lhes

uma “responsabilidade” com a qual possivelmente eles não se identificam diretamente. Muito mais do que “mudar o mundo”, eles desejam conquistar um lugar nele – daí o seu espírito de competitividade. As pressões e expectativas em relação a seus comportamentos referem-se muito mais a ter um futuro bem sucedido, e eles sabem disso – daí sua preocupação cada vez maior em qualificar-se e trabalhar, independentemente da classe social. Eles são conscientes de seu papel no mundo e das mudanças necessárias, porém, entendem que existem outras formas de se expressar, de participar, de agir, além de partidos e movimentos, outros meios de alcançar a sociedade que desejam.

#### 1.4 Juventude em Brasília: “geração Coca-Cola” ou estudantes engajados?

Bem vindo ao mundo real!

Basta desse sonho de querer mudar o mundo  
Satisfeito agora? [...]

Mas sem os nossos sonhos jovens envelhecerão  
Satisfeito agora?

(Plebe Rude, Mundo Real)

A juventude brasiliense historicamente é conhecida, entre outras coisas, por se posicionar frente aos episódios políticos brasileiros. Desde os primeiros estudantes da então UnB de vanguarda até os rebeldes *punks* entediados com suas bandas de garagem para espantar a “falta do que fazer” nos anos 80.

As manifestações artísticas, sobretudo a música, foram os modos marcantes que eles utilizaram para serem ouvidos – suas posições políticas, sua rebeldia, seu protesto diante de uma situação com a qual não concordavam.

Sobre esse assunto, Oduber (1997, p. 38) afirma que a Legião Urbana, juntamente com outros grupos que fizeram parte do movimento *punk* que começou na cidade, na segunda metade da década de 1970, foi a principal responsável pela

“Brasília sem aura”, como analisou em sua dissertação de mestrado, intitulada: *Que cidade mora na música* (estudo do imaginário das canções sobre Brasília)<sup>11</sup>.

Com uma “agressividade poético-sonora” promoveram uma espécie de “*assassinato mítico* da Nova Capital” (1997, p. 39) ao tornarem público para o restante do País o tédio em que viviam na cidade, os dilemas morais com os quais se defrontavam e como os filhos da classe média intelectualizada se atreviam a confrontar os valores sociais que deviam seguir. Colocaram em evidência também as chagas abertas pelo caos da convivência urbana que só viria a se aprofundar posteriormente.<sup>12</sup> Por outro lado, foi a primeira vez que um movimento artístico da capital teve uma projeção nacional. Ressalte-se que, em um movimento cuja marca é a juventude, o olhar, a vivência e experiência, como lembra Mannheim, indicam momentos interiores diferentes no mesmo período histórico. Esta visada, por ser atual, merece destaque:

*Varias generaciones viven en el mismo tiempo cronológico. Pero como el único tiempo verdadero es el tiempo vivencial, se puede decir propiamente que todas viven en un tiempo interior que en lo cualitativo es plenamente diferente a los otros. «Cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de posibilidades contemporáneas. Para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetáneos»* (517-518). (MANNHEIM, 1993, p. 200).

A importância desses acontecimentos para a história da cidade e para a sua projeção no imaginário coletivo foi extraordinária. Além de tornar a cidade conhecida, transformá-la em “capital do rock”, contribuiu, como analisa Madeira (1997, 2000), para o desenvolvimento de uma sociabilidade entre os jovens e a consolidação de uma cultura urbana própria que forneceria as bases para o processo de constituição identitária das gerações vindouras:

O *boom* do rock brasileiro em meados dos anos 1980 [...] não foi um fato que pudesse ficar esquecido. As bandas que surgiram então

---

<sup>11</sup> A referência completa consta das Referências Bibliográficas ao final deste trabalho.

<sup>12</sup> A geração do rock brasileiro evidentemente não é o foco de análise deste trabalho. Esse tema já foi discutido em outro artigo da autora: **Considerações sobre a música em Brasília: da não identidade à diversidade**. A referência completa consta das Referências Bibliográficas ao final deste trabalho. A introdução do tema aqui serve apenas para ilustrar o argumento colocado e não será objeto de análise mais aprofundada. Sobre esse assunto consultar Marchetti (2001), Marcelo (2009), entre outros.

passaram a ser referências importantes, modelando expectativas e a sensibilidade dos jovens. Em torno delas formaram-se fãs, aglutinaram-se grupos que fizeram surgir outros grupos, reproduzindo assim a dinâmica das “levas” de jovens e estilos em uma mesma geração. Considerada a capital do rock brasileiro durante uma década, [...] Brasília passou a ser vista como um dos pontos mais importantes de recepção e cultivo da cultura pop internacional [...] (MADEIRA, 2000, p. 107-108).

Como demonstra a autora, esse movimento foi a porta de entrada para uma infinidade de estilos, tendências e bandas europeias, sobretudo inglesas, no Brasil e sua influência direta. Juntamente com a música, as maneiras de ser, de se vestir, de se comportar e de se relacionar com o mundo também influenciaram as primeiras gerações de uma “capital inicial” e contribuíram para a (trans)formação da “legião urbana” do lugar. As festas tornaram-se rotina e as novas formas de sociabilidade deram origem às chamadas “tribos urbanas”<sup>13</sup> e, principalmente, colocaram em evidência as práticas de uma cultura juvenil no Planalto Central.

Atualmente, embora a cena artística e cultural de Brasília seja bastante movimentada e continue revelando talentos para o restante do país<sup>14</sup>, a juventude tem lançado mão de outros mecanismos para demonstrar suas opiniões. Nos últimos anos, eles têm se posicionado fortemente em relação a episódios políticos e sociais, quer se refiram ao Distrito Federal, ou a questões de alcance nacional. Embora não se restrinja a ela, a Universidade de Brasília tem sido um celeiro irradiador<sup>15</sup> importante desses movimentos. Alguns eventos recentes ilustram o cenário desenhado acima: a invasão<sup>16</sup> da reitoria em 2008<sup>17</sup>, o movimento “Fora

---

<sup>13</sup> Madeira refere-se ao conceito de Maffesoli em *O tempo das Tribos*, RJ: Forense, 1987.

<sup>14</sup> Estudos apontam as peculiaridades dos gêneros musicais trazidos para a capital. A esse respeito vide PEÇANHA, João Carlos de Souza. **Samba e choro em Brasília: os músicos, as notas e a cena musical na capital federal**. A referência completa consta das Referências Bibliográficas ao final deste trabalho.

<sup>15</sup> É interessante observar que a UnB continua exercendo o papel de centro irradiador de manifestações artístico-culturais. Basta mencionar bandas como “Móveis Coloniais de Acaju”, cujos integrantes frequentaram a UnB, ou os grupos de samba e choro que se encontravam em lanchonetes e hoje são parte da cena musical brasiliense, ou ainda do grupo “Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro” que possui integrantes e público estreitamente ligados à instituição.

<sup>16</sup> A ocupação também já foi uma estratégia utilizada pelos estudantes na década de 1960. Groppo (2006, p. 36) narra a ocupação da Universidade de Turim por um “Comitê de Agitação” formado por estudantes na luta contra o elitismo. Outras localidades no mesmo período foram também ocupadas: Berkeley (1964), Universidade de Dakar, Universidade Livre de Bruxelas, Quebec, Universidade de Cornell, Columbia, todas em 1968, por diversos motivos (GROPPO, 2006, p. 63).

Arruda” (2009)<sup>18</sup> e as marchas contra a corrupção ocorridas em 2011<sup>19</sup>, todos liderados por alunos ligados à universidade.

Outros episódios ainda demonstram as formas de atuação mais “organizadas” e/ou institucionalizadas, como a formação de “coletivos”<sup>20</sup> cujo maior exemplo parece ser a eleição de chapa de tendências “liberais” para comandar o Diretório Central dos Estudantes em 2011. A análise dos dados, no capítulo 4, demonstrará melhor a situação política no interior da Universidade.

A UnB, historicamente, foi vista como um “reduto de militantes políticos ligados à esquerda” e o DCE foi comandado durante anos por chapas compostas por discentes vinculados a partidos políticos de esquerda. A eleição da chapa “Aliança pela Liberdade” para comandar o diretório causou grande surpresa a todos e indica que, a instituição outrora tida como esquerdista já não corresponde mais tão somente a esse rótulo. A simples existência desses grupos que se identificam como liberais e conservadores já sugeria isso. Além disso, a esquerda transformou-se na última década. Sem entrar em detalhes polêmicos, note-se que desde que o Governo Federal passou a pertencer ao Partido dos Trabalhadores, houve uma aproximação com outras vias partidárias. Enquanto a “ex-guerrilheira” Dilma (imagem veiculada pelas propagandas de oposição) negocia com as antigas elites de direita, parece curioso que, em meio a 12 anos de governo “de esquerda”, os alunos se insurjam e “revolucionem” elegendo em uma chapa que se coloca como “liberal”.

---

<sup>17</sup> Em 2008 denúncias de corrupção na UnB envolvendo o então reitor Timothy Mulholland levaram os alunos a protestos que culminaram com a invasão e ocupação da reitoria durante 16 dias. O reitor se afastou do cargo e Roberto Aguiar foi nomeado *pro tempore* para o cargo.

<sup>18</sup> Em 2009 a operação “caixa de Pandora” realizada pela Polícia Federal apurou indícios de corrupção no Governo do Distrito Federal envolvendo vários ocupantes de cargos políticos, entre eles, o então governador José Roberto Arruda. Houve uma série de manifestações na cidade, também encabeçadas por alunos da UnB.

<sup>19</sup> Em 2011 foram organizadas pelo menos duas grandes manifestações que foram chamadas de “marcha contra a corrupção”. A mais famosa teve repercussão nacional e foi organizada por meio de redes sociais, teve grande adesão, sobretudo da uma maioria juvenil, em várias cidades do país. Em Brasília, após o desfile cívico de 07 de setembro, a Esplanada dos Ministérios foi tomada e os protestos ganharam grande visibilidade nos meios de comunicação.

<sup>20</sup> Os coletivos juvenis são grupos que se reúnem em torno de uma causa, de uma ideologia etc. como, por exemplo, “coletivos de mulheres contra o estupro”, “coletivo de ideias liberais”, entre outros.



Por ora, cabe uma última observação sobre a UnB e seus estudantes. A instituição historicamente também é vista como elitista. Comunista e elitista<sup>21</sup> – contradições e contrassensos de uma imagem ao longo de cinquenta anos. Mas a primeira impressão é realmente de uma ilha dentro da ilha: os estacionamentos lotados de carros, os cursos distribuídos ao longo dos três turnos (que dificulta, em parte, que o aluno trabalhe) e o próprio acesso pelo vestibular, são fatores que, aliados à marcante segregação socioeconômica do Distrito Federal fazem com que uma proporção pequena de alunos pobres tenha o devido acesso. A esse respeito é importante fazer algumas reflexões: primeiro, o fato de encontrar mais alunos das classes média e alta no ensino superior público não é privilégio do DF, mas ocorre em todo o Brasil.

Em segundo lugar, seguindo a tendência nacional implementada pelo REUNI<sup>22</sup>, a UnB expandiu muito o número de vagas, inclusive em cursos noturnos<sup>23</sup>. Além disso, em relação às formas de acesso, ela adotou desde 1996 o Programa de Avaliação Seriada (PAS)<sup>24</sup>, e foi uma das primeiras instituições a acolher o sistema

---

<sup>21</sup> Sobre essa consideração, dados do IBGE (censo de 2010) revelam que: existem 23.878.190 jovens com idade entre 18 e 24 anos (apenas a faixa considerada pelo censo da educação superior). As notícias divulgadas em novembro de 2011 sobre os resultados preliminares do censo revelavam que o acesso ao ensino superior havia crescido ao longo da década 2001-2010: agora são 6,5 milhões de universitários, dos quais 173 mil frequentam a pós-graduação. Desconsiderando os demais jovens que também são parte deste trabalho, (15-18: 10.357.874 jovens e 24-29 anos: 17.104.414 jovens) os dados acima levam a crer que o Brasil tem cerca de 25% de sua população jovem no ensino superior.

<sup>22</sup> Em abril de 2007, foi lançado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo principal de ampliar o acesso ao ensino superior. Suas ações fizeram com que o orçamento destinado à educação superior aumentasse visivelmente. Esses recursos seriam destinados às instituições na medida em que elas apresentassem ao Governo Federal seus Planos de expansão e reestruturação que privilegiassem o aumento do número de vagas oferecidas e a racionalização dos gastos dos recursos recebidos. Foram realizados concursos públicos para a contratação de professores e técnicos e disponibilizados recursos financeiros aplicados principalmente na infraestrutura e instalações. O REUNI buscou “concretizar marcos do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu a meta de oferecer educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos até 2010” (MARTINS, 2009, p. 27).

<sup>23</sup> É visível a predominância de alunos trabalhadores nos cursos noturnos. Alguns professores apontam para a necessidade de adequação de alguns programas e disciplinas a esse público, redimensionando a duração das aulas em função do precário transporte público.

<sup>24</sup> O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília. Ele permite que o estudante do Ensino Médio passe por uma seleção para entrar na Universidade, mas de forma gradual e progressiva. Tendo por objetivo a ampliação do processo de interação Universidade e Ensino Médio, o PAS é acrescenta outra oportunidade de acesso ao ensino superior, além do vestibular. A dinâmica do PAS é composta por três avaliações, realizadas ao término de cada série do Ensino Médio. Cada avaliação determina uma etapa e a nota final configura-se na soma das notas das três etapas.

de cotas, desde 2003. Finalmente, o projeto de expansão dos *campi* tem se realizado e a academia começa a estar presente em outras regiões administrativas do DF, ampliando, com isso, o número de alunos de baixa renda.

Ante o exposto, é possível perceber que a universidade passa por um momento de importantes transformações das quais os estudantes são entre os atores centrais. Pretende-se, assim, no âmbito das pesquisas recentes, analisar as formas de participação social utilizadas por jovens de Brasília, a única instituição pública da cidade<sup>25</sup>, em seu principal *campus*, situado no Plano Piloto, e que recebe o representativo nome de campus Darcy Ribeiro.

---

<sup>25</sup> A Escola Superior de Ciências da Saúde-ESCS, criada pelo Decreto nº 22.074 de 11/04/2001, é uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública mantida pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde-FEPECS e vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Embora seja uma IES pública no DF, não é uma universidade em virtude de oferecer cursos de graduação e pós-graduação em apenas uma área de conhecimento, a área de saúde.

## 2. Ensino Superior no Brasil

### 2.1 Universidade: produção de conhecimento ou formação de profissionais?

O objetivo desse capítulo é traçar brevemente um histórico do advento do ensino superior, com foco no Brasil e seu desenvolvimento até os dias de hoje. Para tanto, delinea-se o percurso da instituição universitária em termos conceituais e históricos ampliando-se o escopo do olhar para além de sua introdução no País. Por isso, em alguns momentos, breves incursões sobre outros países serão trazidas, muito mais para ilustrar e assinalar as diferenças, em diversos momentos, do ensino superior brasileiro. Esta temática também permitirá retomar e ampliar o conceito de juventude ligado a um determinado lugar e, principalmente, estes elementos históricos, mesmo que breves, são necessários para se entender o que está acontecendo hoje na Universidade de Brasília.

A começar pela etimologia, a palavra latina *universitas* significa o “conjunto integral e completo dos seres particulares que constituem uma coletividade determinada” (LOUREIRO, 1975, p. 30). Como toda palavra, esta também foi ganhando várias camadas semânticas e simbólicas ao longo da história. Muitas vezes ligadas a algum tipo de poder, e/ou como lócus de confrontação de ideologias vigentes, as instituições de ensino, em suas variantes, fazem parte de um longo processo de organização social própria, de transformações tecnológicas e, principalmente, um espaço muito bem definido na sociedade. Na atualidade, essa concepção pode ser explicitada como

[...] a corporação de professores e estudantes, que através da investigação e da comunicação se ordena à contemplação da verdade que orienta a prática. [...]. Busca-se compreender nessa instituição cultural, a universalidade do saber e das formas superiores de preparação científica e técnica, para o exercício das diversas profissões intelectuais (LOUREIRO, 1975, p. 31).

Em relação à função, o foco mais reconhecido era o de “preservar e transmitir o conhecimento”, de forma “universal”, “propósito que se engrandeceu no século XIX com uma nova dimensão: a ampliação do conhecimento através da investigação” (LOUREIRO, 1975, p. 408). Uma corporação voltada para a investigação e a comunicação pauta-se também pelo seu conjunto de práticas que redefinem o próprio conceito de cientificidade, de verdade, de técnica e de profissão.

É importante recuperar o pensamento de Max Weber [1864-1920] que, diante do fim de um século positivista e de uma guerra europeia de proporções mundiais, prontifica-se a fazer importantes reflexões sobre a função da Universidade em cada época. Segundo ele, a instituição não deveria ocupar-se pura e simplesmente em transmitir opiniões ou pontos de vista a favor ou contra o Estado, pois essa não seria especificamente a tarefa dela. Elas deveriam examinar, segundo o autor “os fatos, suas condições, leis e inter-relações, [...] os conceitos, seus pressupostos lógicos e seu verdadeiro significado” (WEBER, 1989, p. 69-70), contribuindo, com isso, para o avanço social e científico concomitantemente. E conclui que “[...] elas não ensinam e não podem ensinar o que deveria acontecer [...]” (WEBER, 1989, p. 69-70). Após listar longamente qual *não* seria o real papel de um espaço universitário, o autor assim define:

[...] a universidade é uma instituição do Estado destinada à formação de servidores públicos “fiéis”. Tal procedimento faz da universidade, não uma escola técnica especializada – que a muitos professores parece tão degradante –, antes porém um seminário teológico, embora sem possuir a dignidade religiosa deste último (WEBER, 1989, p. 129).

Na realidade a tarefa de estabelecer um papel na sociedade e sua relação com o Estado é complexa e subsiste desde o seu surgimento. Ainda hoje é ponto de dissensão na agenda de debates e estende-se aos problemas de autogestão. A esse respeito, Fávero (2006, p. 22-23) observa que existem, geralmente duas posições: de um lado, aqueles que pensam que entre as funções básicas devem estar “[...] a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais”. De outro lado, há “[...] os que consideram ser prioridade a formação profissional.” A autora assinala ainda uma terceira possibilidade que se desdobraria da primeira: “[...] a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco

de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova” (FÁVERO, 2006, p. 22-23). Essa visão indica uma concepção muito recente de *universitas*: status científico e formação para o mercado de trabalho e, por outro lado, a disseminação de capital simbólico sempre renovado e gerador de elementos práticos e teóricos alcançando assim o caráter universal. A coincidência entre o papel institucional e a juventude, parte massiva dos frequentadores, é a de que ambos são projetados para um futuro, a médio e longo prazo, e são situações “passageiras”. Essa conjunção de forças despendidas, mas projetadas, é um dos traços que trazem a essa pesquisa um caráter atual e, ao mesmo tempo, com a intenção de gerar dados para trabalhos acadêmicos.

Em termos legais, o artigo 9º do Decreto nº 2306 de 19/08/1997, regulamentador da LDB, as universidades, na forma do disposto no artigo 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela “indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei nº 9394 de 1996” (BRASIL, 1996). Enquanto se vê às voltas com as diversas funções que lhes são atribuídas, ela é alvo de críticas, inclusive de seus próprios mentores:

[...] o caráter burocrático destas universidades, que não passam de repartições públicas. Nelas, frequentemente, órgãos administrativos imbuídos de mentalidade burocrática exercem verdadeira ditadura sobre os setores consagrados à docência e à investigação [...] Merece ser destacado, por outro lado, o caráter da universidade como agência, seja do estado, seja dos potentados acadêmicos. E, ainda, como um traço peculiar, o mimetismo e a hipocrisia acadêmicas que separam com distâncias abismais os valores professados e a conduta real, admitindo um cultivo nominal de altos valores que nada têm em comum com a prática mesma da vida universitária, tal como ela é exercida (RIBEIRO, 1969, p. 67-68).

O trecho citado é uma crítica de Darcy Ribeiro à universidade brasileira, quanto às heranças recebidas de academias inglesas, norte-americanas e francesas, além das latino-americanas. Ribeiro busca compreender como essa herança contribuiu para os rumos que o ensino superior tomou. Importa recuperar aqui um dos fatores destacados por Weber (1989) em seus estudos sobre burocracia que é o crescimento de procedimentos administrativos do Estado moderno e, conseqüentemente, no âmbito de suas instituições. Esse pensamento sobre os mecanismos burocráticos, no que diz respeito à eficiência, pressupõe uma

capacidade técnica e de autonomia. Aliando as reflexões críticas de Ribeiro e o pensamento de Weber, percebemos uma via de mão dupla que disputa espaço nas mesmas condições.

Nestas reflexões ressalta-se outra questão que remete ao Observatório da Vida Estudantil: o fato de pensar a Universidade dentro dela mesma, a partir de um conhecimento sobre o corpo discente. Neste sentido, o aperfeiçoamento, no sentido empregado por Weber, proporciona uma estratégia de previsibilidade. Previsibilidade muito semelhante aos estudos sobre jovens da Escola de Chicago.

Se Darcy Ribeiro constatava, diante de quase dez anos de Universidade, os caminhos tomados por ela, este exercício crítico, caracteriza-se por ser parte deste movimento de constituição de elos entre os estudantes e o restante da academia. As transformações mais recentes sugerem essa abordagem para que haja um diálogo entre a academia e sua comunidade composta por membros permanentes e temporários. Ainda em diálogo com um dos fundadores, se esses rumos levaram muito mais para a manutenção do *status quo* do que para algum tipo de renovação ou progresso, por outro lado, a UnB vem se constituindo como um campo importante no plano nacional e na construção de um pensamento “fora dos eixos” centrais nacionais. Para a compreensão desse fenômeno, no entanto, é necessário entender quais foram os caminhos percorridos por esta instituição desde que surgiu. É o que será tratado na próxima seção.

## 2.2 Das origens da Universidade<sup>26</sup>

A Universidade é uma instituição medieval, europeia e ocidental por excelência<sup>27</sup>. Antes do século XII, tudo o que se pode encontrar são “embriões” do que mais tarde poderia vir a ser chamado de Universidade. Na Grécia do século V a.C., pode-se encontrar os primeiros professores remunerados que atuavam de maneira sistematizada. Esta prática, de algum modo, serviu de paradigma para as instituições posteriores em todo o Ocidente. No entanto, não atuavam em escolas ou exatamente em locais de ensino, mas como uma espécie de preceptores que se encarregavam da formação dos jovens que lhes eram confiados. No século seguinte, a educação grega é composta por um conjunto de ensinamentos que incluíam retórica, filosofia e medicina em sistemas orais e dialogados de discussões e orientações públicas e coletivas.

Os romanos, por sua vez, incorporaram o modelo da educação grega e o curso superior se concentrava bastante na oratória. Para muitos autores, o ensino latino trouxe como contribuição, principalmente a introdução da carreira jurídica, mas também terminou por difundir os modelos de ensino grego. A visão de mundo imperialista e uma abordagem muito realista da vida cotidiana também foram sintomáticas para a aproximação com o cristianismo e seus desdobramentos ao longo de toda a Idade Média.

Contudo, na antiguidade, sobretudo no que diz respeito à Grécia e a Roma, não é possível afirmar que tenham existido instituições que pudessem ser chamadas de universidade. É o que afirma Loureiro (1975, p. 26) ao apontar a existência de livros que remetem às atividades gregas, mas que segundo ela, “[...] não se encontra nada na história grega que corresponda aos conceitos consolidados

---

<sup>26</sup> O objetivo da inserção desse tópico é tão somente situar historicamente a discussão, razão pela qual ele não aprofundará o tema das origens do Ensino e respectivos espaços e modalidades de ensino no mundo.

<sup>27</sup> Essa informação foi exaustivamente pesquisada para fins de averiguação e todas as fontes pesquisadas apontavam para a mesma direção. Um único artigo foi encontrado que fazia uma menção muito superficial a uma possível origem diferente: “existem análises que vinculam as universidades medievais às escolas árabes” (p. 120). Uma única menção e nenhuma explicação, nenhuma referência à fonte. O artigo citado é: *Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional*, de Terezinha Oliveira.

posteriormente – embora os estudos clássicos sejam sempre paradigmas, as práticas foram renovando-se ao longo da história. O que havia eram meros centros de estudo.” É importante levar em consideração que as proporções demográficas são muito diferentes das medievais e modernas e que este processo educacional atendia a determinadas classes muito específicas e numericamente limitadas. Era uma cultura, também, ainda muito oralizada.

Com o aparecimento e consolidação do cristianismo, as escolas laicas foram substituídas pelas religiosas, que se tornaram durante muito tempo o único meio de aquisição e transmissão de conhecimentos. A partir do século VI d.C. na Europa continental, boa parte do ensino era ministrado pela Igreja Católica. A Universidade, assim, é fruto de uma longa preparação que dura do século VII ao século XII, como corporação constituída juridicamente dos mestres e discípulos, programas estabelecidos, cursos regulares e graus acadêmicos.

Antes, porém, foi preciso uma mobilização por parte de estudantes e professores em busca de mais liberdade para os debates, mantidos sob forte controle da instituição religiosa. Em um contexto de ascensão da burguesia do século XII e propagação das cidades, a expansão do ensino ocorre para atender aos filhos dessa camada social, que demandava formação com objetivos mais práticos. Isso levou à adequação dos conteúdos à realidade socioeconômica desses estudantes.

Assim, surgiram as corporações estudantis, denominadas ‘universidades’, que se organizaram independentes do rei e dos bispos e receberam, inclusive apoio de clérigos como o Papa Inocêncio III (1161-1216), que buscava maior prestígio, em detrimento de igrejas e soberanos nacionais. O sistema de corporações se mostrou o mais viável por regularizar o ensino e permitir a adoção de regras que garantissem a qualidade do ensino estava sujeito ao desempenho do mestre individual, sobretudo do mestre itinerante, cuja fama pessoal se tornava motivo de atração para o público estudantil.

Na França, Paris foi uma das primeiras corporações, surgidas ao longo do século XIII e foi modelos para outras. As disciplinas predominantes são a filosofia e a teologia. A independência das universidades francesas foi reconhecida por São Luís e Branca de Castella.



Na Inglaterra, o mestre costumava residir junto com os estudantes e dar aulas dentro da moradia, além de cuidar da disciplina. Logo esse tipo de colégio começou a receber doações, sendo-lhes reconhecidos certos direitos e adquirindo caráter especial. Quando essas salas à parte se tornam colégios reconhecidos como tais, os mestres começam a ministrar aulas normais, e as autoridades dispensam as aulas dos antigos colégios, que depois identificaram-se como universidade.

Por volta de 1100, surge a Universidade inglesa de Oxford e um século depois, nasce uma associação de mestres encarregados de outorgar à instituição os privilégios pontificais em 1214, mais tarde sancionados pelo rei. Essa ação a transformava em universidade, com autonomia sob o controle distante do bispo de Lincoln, representado ali por um chanceler escolhido entre os doutores. Deste modo, novas universidades nasceram por desmembramento, mas somente duas delas mostraram-se duráveis: Cambridge, desde 1209, nascida de uma migração oxfordiana, e Pádua (esta, italiana), fundada em 1222.

Em Oxford, ocorreram lutas que levaram o rei Henrique III a concordar com a autonomia universitária no ano de 1240. Assim, adquiriram o direito à greve<sup>28</sup>, o monopólio dos exames, as regras para a atribuição de graus, diplomas, autonomia jurídica e a possibilidade de apelar diretamente ao Papa.

Enquanto a origem das universidades francesas e inglesas está ligada à igreja católica, na Itália o surgimento é secularizado e ocorre em função de necessidades práticas da burguesia urbana. Daí o predomínio dos estudos em Direito e, mais tarde, Medicina. As instituições italianas estão entre as mais ancestrais do mundo ocidental: a Universidade de Bolonha data de 1088 e a de Pádua de 1222.

Algumas das datas de criação dessas universidades não são precisas, mas acredita-se que a mais antiga seja a de Salerno (Itália), que no século X já dispunha de uma escola de medicina. Com ela aparecem, em termos de antiguidade, as de Paris (França) e Bolonha (Itália), além das de Oxford e Cambridge (Inglaterra), Montpellier (França), Salamanca (Espanha), Roma e Nápoles (Itália). Na Alemanha, no século XV apareceram Heidelberg e Colônia.

---

<sup>28</sup> Em 1229, segundo os registros, teria ocorrido a primeira greve estudantil da história.

Loureiro (1975, p. 31) explica que no fim do período medieval o termo *studium generale et universitas*, foi, aos poucos, sendo desprezado e o termo *universitas* começou a ser usado isoladamente para designar uma reconhecida comunidade de professores e alunos. Desde então, “[...] as Universidades podem se estabelecer segundo outras regras, [...], constituídas como organismos de Estado, fundadas por associações ou Igrejas. [...]” Embora haja muita diversidade nos vários tipos de instituições<sup>29</sup>, Loureiro aponta o caráter “instituído” que lhes é comum e essencial. Assim, com a criação de várias “universidades” até o século XIV, a autora afirma que “todas as universidades [...] na sua organização, apresentavam certos traços comuns”, em disputa com uma ideia que amadurecia cada vez mais: o fato de a igreja ser constituída pelo elemento divino e pelo elemento humano (LOUREIRO, 1975, p. 32). Enfim, como afirma Trindade:

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia em face do poder político e da Igreja institucionalizada local (TRINDADE, 1999, p. 7-8).

A partir do Renascimento a Universidade, torna-se um espaço público e coletivo para a busca de um saber mais amplo, laico, mais aberto e, principalmente voltado para o debate e a ciência. Alguns acontecimentos se tornam decisivos para essas transformações, sobretudo desde os séculos XIV e XV com a gradativa perda da hegemonia religiosa paralela à ascensão do humanismo. Tais eventos atingem de forma diferenciada cada um dos países europeus, mas o fato é que a região central daquele continente foi fortemente influenciada. O advento da Reforma e da Contra Reforma na Alemanha foi outro fator que marcou indelevelmente esse período e fez com que uma nova concepção de Universidade surgisse:

O desenvolvimento da universidade renascentista resulta de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente da

---

<sup>29</sup> A autora remete à “*universitas rerum*” (totalidade das coisas que constituem o cosmos), à “*universitas generi humani*” (totalidade de pessoas, no espaço e no tempo, que constituem a humanidade), à “*universitas degli studi*” (corporação de aprendizes e mestres que através da investigação e da comunicação se ordena à contemplação da verdade que orienta a prática) (LOUREIRO, 1975, p.31).

expansão do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. A universidade, como instituição social, haveria de se transformar abandonando, mesmo nas que se alinham na Contra-Reforma, seu padrão tradicional teológico-jurídico filosófico. A universidade renascentista se abre ao humanismo e às ciências, realizando a transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX (TRINDADE, 1999, p. 9).

A estrutura universitária, conforme analisa Trigueiro (1999, p. 30-31), possui, entre outras, a característica da formalização. Desse ponto de vista, portanto, “[...] foi, incontestavelmente, a Universidade da Idade Média que institucionalizou o saber” (LOUREIRO, 1975, p. 399). Isso explica a criação do pensamento em torno da Igreja e a possibilidade de um espaço com mais liberdade para o progresso e para outras questões voltadas aos estudos da natureza e das coisas pragmáticas – o que gerou novas formas de publicação e disseminação do pensamento.

Além da institucionalização do saber, desde então a Universidade passou a concentrar o conhecimento científico, pois, “com a criação das academias científicas, intensifica-se a profissionalização das ciências, fato que vai permitir sua inserção nas universidades por meio da pesquisa” (TRINDADE 1999, p. 9). Desde então, alguns dos grandes avanços do conhecimento estiveram ligados ao trabalho universitário, ou ocorreram como desdobramento dele.

A partir do Renascentismo intensificam-se as relações entre a Universidade, o humanismo e as ciências, o que marca a transição para os padrões da Universidade Moderna. Acontecimentos como a ascensão da burguesia e o surgimento do Estado moderno, estabelecem-se novas e diversas relações entre a Universidade e o Estado. Essas relações vão desde a restrição do ensino superior a algumas camadas ou à elite (como ocorreu com as instituições inglesas, sobretudo na primeira metade do século XVIII); até a instauração da gratuidade do ensino (França, 1719) e consequente estatização do mesmo (França, 1762) (TRINDADE, 1999, 9-10).

Uma vez instauradas essas relações, desde a universidade napoleônica, estão abertos os caminhos para a inserção de uma questão crucial, que atualmente parece se confundir com a identidade das Instituições de ensino superior mantidas pelo poder público – o tema da autonomia universitária.

No que diz respeito à autonomia, sabe-se que ela tem sido uma questão cara não somente no Brasil, pois ela é um atributo inseparável da vida acadêmica. Sobre a “liberdade acadêmica das universidades”, recorde-se a discussão pioneira de Weber ao abordar o assunto em relação ao fato de que “[...] as universidades são mantidas pelo Estado e dele recebem privilégios [...]” (WEBER, 1989, p. 68).

Weber concentra seu trabalho nos aspectos formais que aproximam a relação da Igreja e do Estado do ponto de vista de uma suposta e desejável autonomia acadêmica. Embora seu trabalho não coloque em primeiro plano a perspectiva econômica, não significa que o autor ignore a complexa relação financeira existente entre as instituições.

Essa é, pois, uma discussão também antiga no Brasil: a relação entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior. Acolhida pelo artigo 207 da Constituição Federal, mas cuja implementação não saiu, de fato, do papel, o resultado é que o tema aparece recorrentemente na agenda dos debates que, sem grandes progressos, faz com que permaneçam confusos os papéis do Estado e da Universidade e as relações entre os dois. Concentrando o foco no histórico brasileiro, esse é um dos assuntos a serem discutidos no próximo tópico.

### *2.3 A Universidade no Brasil: Colônia, Império, República*

O desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, possui peculiaridades em relação ao cenário latino-americano. Desde o século XVI, já existiam universidades nas colônias espanholas da América, em geral instituições religiosas. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Para estudar os filhos da elite colonial portuguesa, nascidos no Brasil, tinham de ir até a metrópole. Na Colônia, o ensino era tarefa da Companhia de

Jesus. Os jesuítas cuidavam da evangelização dos indígenas nas aldeias, da formação do clero, em seminários teológicos e da educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais, onde se tinha uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, para frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Esta, segundo Anísio Teixeira, foi a “primeira universidade: nela se graduaram, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil” (OLIVEN, 2002, p. 24-25).

O início das preocupações com a questão da instrução no âmbito nacional pode ser remetido, segundo Loureiro (1975), à vinda do primeiro governador geral, Tomé de Souza, em 1549. Como é sabido, os padres da Companhia de Jesus tomaram a frente, durante muitos anos, da educação e de um projeto educacional nas mais diversas situações e locais. Isto leva a autora a reafirmar que, pelo menos até meados do século XVII, excetuando-se a atuação da ordem, pouco se tem a registrar em termos de criação de centros e localidades educacionais (1975, p. 417-418).

Em relação às ações desenvolvidas pelos jesuítas, no entanto, também há controvérsias, uma vez que autores como Carneiro (1984, p. 63) asseguram que mesmo “[...] o ensino primário que se propala como tendo sido dos jesuítas, na realidade nunca existiu. Os jesuítas ensinavam aos seus elementos, e talvez alguém eventualmente pudesse aproveitar desse ensino”.

No entanto, há relatos de que as primeiras movimentações para a criação de instituições de ensino superior partiram realmente dos próprios jesuítas. Alguns princípios da ordem preconizavam a orientação do indivíduo (convertido) voltada não só para questões religiosas, mas uma formação mais abrangente que envolvesse o domínio das artes, de técnicas e de uma consciência básica de organização social.

Além disso, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram instituições de ensino superior ainda no período colonial, somente no final do século XIX surgem no Brasil as primeiras organizações culturais e científicas deste nível, quando da chegada da família real. Porém, a primeira universidade efetivamente

com esse *status* surgiu somente em 1912<sup>30</sup> – o que por si só caracteriza certa lentidão em relação mesmo a outras colônias.

Esses antecedentes ajudam a elucidar como o ensino superior se consolidou com um modelo de localidades isoladas e de natureza, muitas vezes, profissionalizante. Além de *elitista*, pois só atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não poderiam mais ir à Europa, em função do bloqueio napoleônico e dos negócios familiares na colônia, o fato de os cursos que surgiram terem se voltado para o ensino prático – engenharia militar e medicina – e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o nosso ensino superior. Isto explica muitas distorções que ainda prevalecem em nosso sistema e provoca novas impressões – além daquela predominante, que afirma que a Universidade está sempre em crise.

A expansão da economia cafeeira e a construção de ferrovias, estradas, portos e fábricas de tecido no final do século XIX, trouxe uma onda progressista, que teve como consequência o surgimento de uma camada média ligada ao comércio e formada por operários nas cidades, que passaram a contar com uma série de serviços públicos, especializados. Esse conjunto de mudanças aumentou a demanda por profissionais capacitados tecnicamente. O governo imperial passou a normatizar e restringir o acesso aos cargos públicos, condicionando-os a formação superior, criando uma cultura da valorização dos bacharéis, o bacharelismo, aumentando a demanda por vagas nas faculdades.

Com isso, o Imperador sofreu pressões tanto por parte dos barões do café, quanto por parte da classe média urbana para a ampliação do acesso às faculdades. Todos queriam garantir que os filhos se tornassem bacharéis para ter acesso aos cargos públicos ou para poder entrar na política.

O número de faculdades começou gradualmente a aumentar e cátedras se juntaram originando novas academias e faculdades.

---

<sup>30</sup> Assim como acontece com as datas de criação das primeiras universidades no mundo, as datas das primeiras instituições brasileiras com *status* de universidade variam – geralmente há certo consenso na data de 1912 com a Universidade Federal do Paraná, mas algumas fontes citam a Escola Universitária Livre de Manáos, criada em 17 de janeiro de 1909, hoje, Universidade Federal do Amazonas.

Em 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, iniciaram-se algumas movimentações para a criação de universidades no Brasil. Em Salvador, os comerciantes locais se dispuseram a contribuir financeiramente para que o então Príncipe Regente, Dom João VI, instaurasse uma universidade no Brasil. Assim, a capital baiana passou a sediar o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

Assim, a gênese da educação superior no Brasil está relacionada à vinda da família real e da corte portuguesa, em 1808, quando o ensino superior passou a objetivar a formação de profissionais para atuar no setor público e de profissionais liberais nos mais diversos setores. Porém, até 1900, a implementação ainda era tímida e não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no País. Por outro lado, a trajetória da educação nacional, possui caráter descontínuo com reformas e mudanças em planos, novos projetos, o que dificulta não só a produção razoável desta história, mas os caminhos de reconstrução dessa narrativa, visto que somente uma parte muito específica da população teria acesso ao ensino básico (situado em um plano privado e/ou religioso) e superior (com poucas variantes públicas).

Não obstante, a partir de 1808 foram assinaladas a instalação de várias Escolas Superiores e, desde a proclamação da República, diversas Faculdades àquelas se somaram como estabelecimentos de Ensino Superior, dentre as quais pode-se citar: Escola Médica da Bahia (1808); Escola de Comércio (1808); Escola de Medicina do Rio de Janeiro (1809); Escola Nacional de Engenharia (1810); Escola de Belas Artes (1816); Faculdade de Direito de Olinda (Recife) (1827); Faculdade de Direito de São Paulo (1827); Escola Politécnica da Bahia (1887); Faculdade de Medicina de São Paulo (1891); Faculdade de Direito de Fortaleza (1903); Faculdade de Direito de Manaus (1910); Faculdade de Direito de Goiânia (1921); Faculdade de Direito de Maceió (1931); Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (São Paulo – 1934), entre outras.

Porém, como assinala Loureiro (1975, p. 431) “[...] de 1553 até 1920, numerosas foram as iniciativas tendentes à criação de uma Universidade em nosso país”, mas todas elas fracassadas. A autora enumera cerca de trinta tentativas desta

instauração em solo brasileiro. Além dos problemas de ordem acadêmica e, em alguns casos, epistemológica, já apontados em Portugal, as várias polêmicas da segunda metade do século XVIII reverberaram e impediram o desenvolvimento acadêmico nas colônias. Depois da vinda da Coroa e a consequente Independência em 1822, no século XIX, ainda havia a prática do bacharelismo<sup>31</sup> na corte. Além do *status* propiciado pelos anos de estudos em Portugal, esta prática minava qualquer emancipação educacional em solo nacional.

Quando o Brasil tornou-se independente, em 1822, assumiu o poder o Imperador Dom Pedro I, novo Príncipe Regente, da Família Real Portuguesa, que mais tarde, renunciou ao trono brasileiro para assumir, como Dom Pedro IV, o reino de Portugal. Em seu lugar, permaneceu no Brasil, seu primogênito ainda criança Dom Pedro II.

Durante o período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, embora tenha sido implantada em 1832, só foi de fato instalada 34 anos mais tarde.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, situavam-se em cidades centrais e possuíam uma orientação profissional elitista. Seguiam o modelo das Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Sua organização didática e sua estrutura de poder fundavam-se nas cátedras vitalícias: o professor catedrático, era quem dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas, não foi criada uma universidade no Brasil. Isto talvez se deva ao alto conceito da Universidade de Coimbra, o que dificultava a sua substituição por uma instituição no jovem País. Assim sendo, os novos cursos superiores de orientação profissional que foram se estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade (OLIVEN, 2002, p. 26).

---

<sup>31</sup> Conforme explanado anteriormente, trata-se da supervalorização da formação e do diploma de bacharel especialmente em algumas áreas de conhecimento como Direito e Medicina, desde o período colonial.



Exemplo disso o curso de engenharia só foi desvinculado de instituições militares em 1874, quando D. Pedro II passou a responsabilidade da administração para o Ministro do Império, originando a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, destinada a formar engenheiros não militares. Até então, as elites optavam por enviar os filhos para Portugal, França e Inglaterra para estudar. Uma tendência que se manteria ao longo do século XIX e início do XX. Porém, o governo imperial foi gradualmente mudando o panorama, a partir do incentivo ao surgimento de faculdades isoladas.

Em relação às formas de acesso, desde 1808, os candidatos tinham de ser aprovados nos “exames preparatórios” em cada estabelecimento de ensino. A partir de 1837, os estudantes vindos do Colégio Pedro II passaram a ter a prerrogativa de se matricular em qualquer escola superior do Império sem passar por exames. No mesmo ano, em virtude de pressões das elites esses “exames” passaram a ser realizados por comissões especiais e a ter validade permanente. O resultado foi que, em alguns anos, a admissão às escolas superiores foi facilitada não apenas para as elites, mas para outros que intentassem o nível universitário. Isso permaneceu até a proclamação da República, em 1889.

Com o advento da República, propagou-se o ideal de livre acesso a todos os níveis de ensino público e gratuito a todos os cidadãos. Incentivou-se a criação de novas escolas públicas nos moldes do Colégio Pedro II e de novas escolas superiores.

A partir de 1901, o privilégio do acesso sem “exames preparatórios” foi estendido aos concluintes dos colégios privados, o que gerou uma grande demanda por novas vagas. O resultado foi o surgimento de vários centros de ensino superior privados, que não tinham nem mesmo o estatuto de faculdade.

Contudo, a busca de *status* por meio do diploma, somado à simplificação do acesso, trouxe um problema: um número de diplomados muito acima da capacidade do mercado de absorver esta mão de obra. Na tentativa de conter o acesso ao nível superior, a reforma Rivadário Corrêa, com o decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, veio normatizar o ensino médio e superior. A primeira e mais óbvia mudança foi a extinção do acesso direto ao ensino superior aos concluintes do ensino médio. A sistemática dos exames de admissão também foi modificada, passando a constar de

uma única forma escrita sobre línguas e ciência, tendo novamente validade apenas imediata.

Arabela Campos Oliven (2002, p. 26) afirma que o ideário positivista influenciou aqueles que proclamaram a República e que esse teria sido um fator que contribuiu para o atraso na implementação de universidades no Brasil. O positivismo considerava a universidade como uma espécie de centro metafísico e, ao invés disso, preferiam cursos laicos de orientação técnico-profissionalizantes, capazes de proporcionar a verdadeira “ordem” para o “progresso”.

Prova disso é que a empreitada só logrou êxito em 1920 por meio do Decreto nº 14. 343 de 7 de setembro daquele ano, que instituía a Universidade do Rio de Janeiro. Destaca-se que ela não iria além da reunião de outras organizações já existentes: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Porém, a partir de então, “[...] estava lançada a base de que se irradiariam as demais Universidades em nosso país” (LOUREIRO, 1975, p. 436). A união de vários núcleos despertou, de certo modo, a possibilidade e consolidação de um Ensino Superior e motivou, por outro lado, o aumento do número de pessoas concentradas para o mesmo fim. Isto não só fortaleceu os campos profissionais, mas gerou uma consciência acadêmica efetiva no século XX.

Portanto, foi no período republicano que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil. Embora, em sua maioria, tenham tido curta duração, aparecem como retratos de uma tentativa de consolidação do Ensino nacional. Foram criadas entre 1909 a 1912, três dessas “instituições passageiras”: a Universidade de Manaus, fundada em 1909, sobreviveu onze anos; a Universidade de São Paulo, criada em 19 de novembro de 1911, durou até 1917; a Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912, extinta em 1915. Também mereceria um estudo à parte a ascensão e o declínio destas tentativas localizadas de Ensino Superior e o impacto destes curtos períodos em suas respectivas localidades e, principalmente, no âmbito nacional.

A despeito disso, não há consenso sobre qual teria sido a mais antiga universidade no Brasil e tampouco em que data isso teria acontecido. A data mais mencionada para tal feito aparece como 1920, com a instauração da Universidade

do Rio de Janeiro (URJ) por se tratar da primeira instituição criada a partir da esfera federal, já que as três supracitadas configuravam-se em fundações “livres”, ou seja, criadas em âmbito estadual e/ou municipal. Ressalte-se, ainda, o fato desta organização acontecer na (antiga) Capital Federal o que oferecia um *status* considerável.

Além de implementar as instituições de ensino superior, era necessário estabelecer qual modelo seria adotado. Sguissardi resume as questões centrais dos debates à época:

[...] pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa. O limiar do século XX viu nascer um novo modelo denominado universidade de massas ou americano [...] (SGUISSARDI, 2006, p. 351).

Esses modelos jamais ficaram determinados na universidade brasileira e ainda hoje estão ligados à confusão que cerca a definição do papel da universidade, conflito que se acentua ainda mais com a massiva entrada das instituições privadas no mercado.

Dentre os debates sobre o assunto, vale destacar o pensamento de Anísio Teixeira, para quem “uma das funções primordiais da Universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional: não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, o órgão deixou de ser matriz da cultura nacional” (2005, p. 151). Assim sendo, o Brasil não logrou, para Anísio, criar uma cultura nacional por meio da universidade, pois o Ensino Superior no País privilegiou as escolas profissionalizantes, tal como o modelo francês. As preocupações de Anísio eram (são) as mesmas encontradas no pensamento de outros autores:

Nesse sentido os Estados Unidos já tratavam o progresso científico como questão de progresso nacional, enquanto o Brasil ficava atrelado a diversos obstáculos, muitos deles calcados num modelo francês-napoleônico. Um modelo enciclopédico e profissionalizante,

politicamente centralizado e cientificamente dividido, sem vida comum, com um ensino medíocre, teórico e mal adaptado que deu, finalmente, uma degradação semelhante à que conheceram as faculdades das universidades medievais (DEBESSE & MIALARET, 1977, p. 219).

A despeito da necessidade de se definir um modelo e de se atribuir um papel à universidade brasileira, é preciso ressaltar que o objetivo dessas delimitações seria principalmente o de designar a cada instituição a função primordial de ensino ou de pesquisa, de modo que ela pudesse desenvolver essa função com desempenho satisfatório, sendo devidamente avaliada por isso. As distorções que ocorrem atualmente estão justamente ligadas ao fato de a instituição assumir uma função que não tem condições de desempenhar e como consequência ser mal avaliada por não ter desenvolvido (bem) as atividades a que se propôs. Por outro lado,

Os hoje denominados modelos napoleônicos e humboldtiano são conceitos que dificilmente encontrariam correspondência real em qualquer instituição universitária, seja na França, seja na Prússia de então. Conceitos bastante genéricos, contudo, há quase dois séculos servem de parâmetro e referência. De um lado, o modelo francês que, revolucionário quanto foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do Antigo Regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização. [...]. De outro lado, o denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituídos a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo – experimentadas em especial na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração, primeiro para uma Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo (SGUISSARD, 2009, p. 286-287).

Como se vê, ainda no século XX, a influência dos modelos europeus no ensino superior do Brasil, ao mesclar um e outro, fez com que a pesquisa acadêmica não desenvolvesse todo o seu potencial e, por outro lado, o ensino profissionalizante ficasse estigmatizado como uma educação “de segunda categoria”, voltada “apenas” para o mercado. Esse argumento, repetido *ad infinitum*, contribuiu também para o

enfraquecimento das escolas técnicas voltadas para o ensino profissionalizante durante anos. Todos parecem ter se esquecido de que: 1) os recém-graduados também vão para o “mercado” (embora esse não seja exatamente o propósito de uma universidade fundamentada no modelo alemão); 2) o “mercado” padeceria de carência de mão-de-obra (especializada), para preencher as vagas ociosas.

O que se tem hoje é que permanece a mesma situação. As instituições de ensino superior continuar sendo credenciadas, os cursos superiores autorizados, todos com propostas de “desenvolver pesquisas”, além das atividades de ensino. O sistema de avaliação continua balizado nessa lógica e o ranking das melhores instituições mostra uma realidade em que as universidades públicas (especialmente as federais) habitam um Olimpo de excelência em pesquisa e as privadas, “reles mortais”, muito aquém, contentam-se com as notas mínimas para continuar em funcionamento. Uma nova Reforma Universitária parece urgente.

#### *2.4 Instauração da estrutura necessária ao desenvolvimento da ciência no País*

Além dos transplantes e adaptações, da instauração das primeiras universidades no Brasil, o período entre 1930 e 1964 trouxe outros fatos que marcaram o incremento da vida acadêmica e intelectual no País, dentre os quais, a própria criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a concepção do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), os dois últimos em 1951.

Segundo Fávero (2006, p. 28) desde o final dos anos 1940 e início dos anos 1950 um dos temas que movimentaram os debates sobre a universidade foi a luta pela autonomia, que começou a ganhar fôlego. Porém, a questão se mostrou ainda mais delicada e durante anos a autonomia não saiu do papel. Em relação à pesquisa científica, era incipiente pelo menos até a década de 50 e até a década de 80 “[...] não chega, contudo, a assumir igualmente feição acabada” (*Idem*).

A partir de 1955, com o Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek, a educação superior tornou-se um elemento de desejo da população que vislumbrava a possibilidade de mobilidade social. Nessa época, a demanda por formação superior parecia crescer mais do que a oferta. Em 1961, com a Lei nº 4.024, que definia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a preocupação passou a ser com a regulamentação dos mecanismos de expansão do ensino superior, estabelecendo as três instituições que poderiam decidir acerca da criação de novos cursos: os que gozavam de autonomia; os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação (CFE).

Durante a década de 60, as ações relacionadas ao ensino superior no País culminaram com a reforma de 1968. O projeto desenvolvimentista brasileiro estava diretamente ligado à instauração de espaços universitários. Segundo Loureiro, “[...] o problema da Reforma surgido naquela década, coincidia significativamente com a consciência desenvolvimentista”, e, a partir de 1946 a expansão promove a criação “[...] de várias universidades federais. O movimento continua e no início da década de 60, já é expressivo o número de novas universidades” (LOUREIRO, 1975, p. 438)<sup>32</sup>.

Conforme assinalado anteriormente, esse é um período de intensa consolidação acadêmica e científica, como também demonstra Martins (2009, p. 16-17):

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando à reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil. A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam recebido uma formação no exterior e desejavam fazer da universidade um locus de produção de conhecimento científico. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) constituiu um fórum importante de suas reivindicações. Por sua vez, o movimento estudantil realizou seminários sobre a reforma universitária, nos quais criticava seu caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia, indicava a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão

---

<sup>32</sup> Neste ponto é interessante observar que depois de toda a discussão sobre a criação de uma “verdadeira” universidade no Brasil, embora já mencione a década de 1960, a Loureiro sequer menciona a primeira instituição criada para atender a esse anseio: a Universidade de Brasília. Isto demonstra como muitas vezes a história é contada por um viés monovocal, muito preso ao horizonte litorâneo e do Sudeste.

de professores e lutava por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados [...].

Ao longo desse período, as questões centrais ao redor da educação superior parecem ter sido a sua expansão, a sua modernização e a autonomia. Em relação à expansão, os trabalhos apontam um crescimento considerável no número geral de matrículas, porém com destaque para o papel que as instituições privadas passaram a assumir e a desempenhar. É o que demonstram autores como Martins, que se dedica a observar e analisar o desenvolvimento da educação superior nacional nos últimos 30 anos:

Paralelamente ao processo de ampliação de acesso ao ensino superior, tem ocorrido uma retração do financiamento público que, de modo geral, não tem acompanhado o ritmo da demanda, que tem assumido feições específicas em cada sociedade concreta. [...]. A tendência de diminuição da participação do setor público tem ocorrido simultaneamente com a crescente presença do setor privado na oferta de serviços educacionais, em plano internacional, realizada por uma multiplicidade de instituições, algumas com propósitos filantrópicos e outras operando como empresas educacionais (MARTINS, 2006, p. 1003-1004).

A questão da expansão do ensino superior no Brasil, após mais de meio século, continua no bojo dos debates, em especial, por trazer à tona a discussão sobre quantidade *versus* qualidade, dentre outros temas. Pode-se dizer que se hoje o tema da qualidade é foco de preocupações em função da expansão, nas décadas de 50 e 60, a modernização do sistema era discutida em paralelo com o crescimento:

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006, p. 29).

Como se sabe, esse processo de modernização do qual a Universidade de Brasília é símbolo, provocou [ou deveria provocar] grandes transformações no

sistema com a reforma de 1968. Alguns dos pontos importantes da reforma são analisados por Martins (2009, p. 16):

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

A Reforma de 1968 foi fruto da mobilização de estudantes e professores, e seus principais eixos – fim da cátedra e departamentalização – representavam a modernização tão almejada para o ensino superior brasileiro e promoviam sua democratização. Porém, Martins alerta que não foi exatamente isso o que ocorreu:

A extinção da cátedra e a institucionalização do departamento foram inicialmente concebidas, no âmbito do movimento da Reforma Universitária, como um passo fundamental no processo de democratização interna da universidade. No entanto, não foi o que ocorreu. Aquele anseio foi transmutado pela legislação outorgada em uma modalidade “racional” e “não-dispendiosa” para ordenar o trabalho de docência e de pesquisa. Assumiu, portanto, uma forma desfigurada, amputada de sua relação com os cursos, uma vez que a sua finalidade efetiva foi a de alocar em espaços específicos docentes de uma mesma disciplina ou área de conhecimento, com a finalidade de neutralizar a duplicação de meios para atingir os mesmos fins, o que era comum durante a vigência do regime de cátedra (MARTINS, 1988, p. 8).

Essa “desfiguração” da proposta inicial para a reforma trouxe como consequência, entre outras, o impulso necessário para a proliferação do ensino superior privado nos moldes das antigas escolas superiores, ou seja, “[...] instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante [...]” (MARTINS, 2009, p. 16-17). Essas organizações, com práticas de pesquisa quase



insignificantes, “[...] pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época” (MARTINS, 2009, p. 16-17). Mas caracterizam-se, também, como mais uma tentativa de tornar a educação uma ferramenta de avanço socioeconômico.

Além de Martins, outros autores apontam as falhas na implementação da reforma de 1968. Lucas (2003, p. 503), por exemplo, afirma que uma vez implementada pelos militares, ela “[...] contemplava pelo menos uma das antigas reivindicações discentes – a extinção da cátedra – mas adotava dispositivos com efeitos desmobilizadores, ao mesmo tempo em que reforçava a subordinação das administrações universitárias ao governo.” Ou seja, a visão aponta para instrumentalização das classes trabalhadoras e indica a intenção de agregar pessoas em instituições para um maior controle delas.

Marilena Chauí, em *Escritos sobre a universidade* (2001), abordou o tema da autonomia infundindo uma visão de dentro. Isto significa dizer que ela coloca esta luta como parte das lutas pela democratização das Universidades e, conseqüentemente, do País. Ela aponta que esta perspectiva promulgava que a Universidade Pública tivesse as suas próprias normas, sempre reunidos em um conjunto de doutrinas criadas a partir de uma visada democrática e colocava que isto propiciava a independência para definir as relações entre sociedade, Estado e Academia. Isso, do seu ponto de vista, assegurava critérios e diretrizes acadêmicas para o próprio universo acadêmico:

[...] autonomia passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado. [...] Em resumo, se o lugar social da universidade for o mercado, não bastará que a regulamentação da autonomia universitária seja feita de acordo com esse parâmetro (CHAUÍ, 2001, p. 204).

Nos quadros acima traçados é sempre reconhecível uma cultura universitária se consolidando. Às vezes privilegiado, ou exigindo que seja reconhecido como tal, ou seja, com incrementos e proteções dos grupos particulares e estatais. Por outro lado, o seu avanço, traz a impressão de uma perda irreversível

de certos valores e perspectivas. Nos estudos de Chauí esta sensação beira ao elitismo, mas, entende-se, também, nesta perspectiva filosófica da educação brasileira, que há uma preocupação com a perda de valores humanísticos tradicionais, como se a relação intrínseca entre *status social* e cultura clássica fosse desaparecendo na cultura contemporânea.

Nas últimas décadas o ensino superior no Brasil apresenta feições bastante diferentes daquelas que levaram às primeiras reformas. O debate incorporou outras questões que se transformaram na ordem do dia para docentes, técnicos e estudantes.

Alfredo Bosi, ao discutir “a situação da cultura universitária” (1996 [1979-1980], p. 310-319), traz apontamentos específicos e indicadores de desdobramentos do Ensino, em todos os níveis, nas décadas de 60 e 70, principalmente: 1) um corpo de doutrinas sócio políticas amalgamadas de ideias neocapitalistas; 2) a ascensão dos Estudos Sociais em detrimento da História Geral, Geografia geral etc.; 3) a Filosofia desaparecendo abruptamente (por ser formadora de consciências e posturas autônomas e especulativas; 4) exclusão do ensino de Francês e a ascensão de esquemas behavioristas de Ensino de Inglês e, conseqüente, predominância cultural (e econômica) dos Estados Unidos; 5) vestibulares unificados – mantenedor de cursinhos e um ensino formativo e axiológico. Seu retrato das Ciências Sociais é sintomático e aproxima-se de algumas complexidades que a presente pesquisa encontra no que diz respeito ao estudo da Juventude na Universidade:

Na esfera mais ampla das Ciências Sociais a consciência dos riscos ideológicos deste ou daquele método é particularmente viva. O puro tecnicismo e o puro historicismo têm conseqüências [sic] especialmente graves no nível interpretativo. Na década de 70, a evidência da aliança entre técnica neutra e opressão ideológica despertou nos pesquisadores uma profunda desconfiança em relação às receitas positivistas e funcionalistas que vinham sendo aplicadas metodicamente desde a fundação dos cursos de ciências sociais em todo o Brasil, a partir de 30. A imbricação de sociologia e pensamento dialético é, mais do que nunca, um problema de política cultural vivido por toda a faixa dos cientistas sociais que pretendem fazer do seu conhecimento um instrumento eficaz de transformação (BOSI, 1995, p. 313).

O exemplo demonstra a necessidade de modernização pelo Ensino, mas levanta a questão de saber se o próprio sistema educacional está disposto a

implantar uma modernização que ultrapasse a mera mudança de aparências. A Universidade abriga correntes de pensamentos díspares que levam essas diferenças para além das reflexões acadêmicas e não se importam em colocar entraves a ações práticas que não coadunam com seus interesses.

O antigo problema, por exemplo, do acesso, fez com que o vestibular, apesar de ainda ser a principal porta de entrada para a universidade, não seja mais a única. Divide espaço com as políticas de ação afirmativa voltadas para minorias sociais, além dos programas de avaliação seriada e, mais recentemente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mas é notável como este processo ainda é lento e incapaz da reversão completa do sistema, uma vez que causaria impacto direto em uma educação seriada e particular – que tem seu lucro justamente na convergência de todo o ensino para as provas e não exatamente para uma formação humanística.

Atualmente, no que se refere à gestão política, a paridade<sup>33</sup> nas eleições para reitor, além da organização da infraestrutura e do patrimônio são pontos críticos, especialmente na UnB. Nas atividades de ensino e pesquisa, além do tema do financiamento (também continuamente em pauta), os últimos anos trazem certa “hierarquização” entre graduação e pós-graduação:

[...] à medida em que os cursos de pós-graduação cresceram e passaram a ter densidade acadêmica, ocorreu uma forte segmentação no interior das instituições de ensino. A graduação passou por um considerável esvaziamento. Esta, na percepção e na ação de professores e alunos, é identificada como uma dimensão “profana” do ensino superior, um melancólico espaço de mera transmissão e consumo de conhecimentos. Em contrapartida, a pós-graduação tem sido identificada no imaginário da comunidade acadêmica como a dimensão “sagrada” da vida universitária, local da

---

<sup>33</sup> A lei n. 9.192 de 21 de dezembro de 1995 institui que “em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação à das demais categorias”. Isso quer dizer que a escolha dos dirigentes da Universidade sempre contou com um peso mínimo vindo dos votos de servidores técnico-administrativos e de estudantes. Isso mudou após os acontecimentos de 2008, quando, em função de denúncias de corrupção envolvendo nomes de Fundações ligadas à UnB e ao então reitor, e com a ocupação da reitoria por estudantes, a reivindicação pela igualdade no peso dos votos, ou seja, a *Paridade* foi colocada em pauta. Naquele ano, a consulta à comunidade considerou os votos de docentes, discentes e técnicos com peso igual. Quatro anos depois, o debate aflorou novamente, a questão foi levada à justiça pelos docentes, que conseguiram uma liminar suspendendo a paridade. A poucos dias da eleição e a pedido da própria UnB, a liminar foi derrubada e a eleição de 2012 também atribuiu pesos iguais aos votos dos três segmentos.

produção de novos conhecimentos e fonte de prestígio intelectual para seus docentes (MARTINS, 1988, p. 9).

Essa hierarquização e segmentação certamente estão relacionadas à expansão mais recente, impulsionada por políticas públicas voltadas para a “democratização do ensino superior”. Conquanto não seja o único viés a ser analisado, explica, em muitos casos, a resistência dos professores em ministrar aulas para a graduação, preferindo atuar na pós-graduação. A abertura dos cursos noturnos é um dos exemplos disso: traz para a universidade jovens e adultos trabalhadores que possuem maiores dificuldades para se dedicarem aos estudos como aqueles que se dedicam integralmente durante o dia. Esses alunos raramente podem desenvolver pesquisas e receber bolsas, pois não dispõem de tempo para tanto – o REUNI vem tentando mudar isso, mas ainda não é possível balizar os seus avanços, além dos números crescentes de trabalhos integradores que nem sempre consideram a qualidade do processo.

Os números do crescimento da educação superior no Brasil são bastante elucidativos. Segundo Sampaio (2003, p. 145), em 1933, eram aproximadamente 40 mil matriculados (dos quais 44% em IES privadas). A autora ainda mostra que de 1960 a 1980 as matrículas no ensino superior tiveram um crescimento de 480,3%, de 200 mil para 1,4 milhões. Embora elas tenham contribuído muito para esse aumento, o ensino público também apresentou significativa ampliação: passou de cerca de 90 mil matrículas para quase 500 mil. Em 2002, segundo a mesma autora, as matrículas no ensino superior chegaram a quase 3,5 milhões.

Segundo dados do censo da educação superior, em 2010 eram aproximadamente 5,5 milhões de matrículas, das quais cerca de 1,5 milhão em instituições públicas e quase 4 milhões nas particulares.

É interessante observar, no entanto, que o número de espaços acadêmicos, (principalmente, universidades) não cresceu nas mesmas proporções. Ao analisar o ensino superior brasileiro na década de 90, Martins (2000) demonstra que em 1980 existiam 882 IES, enquanto em 1998 esse número passou para 973. Segundo o autor, o mais importante a assinalar é que o crescimento maior se deu no número de instituições isoladas voltadas praticamente apenas para atividades de ensino. A outra observação feita pelo autor é que esse número está distribuído de maneira

muito desigual pelo território nacional: mais da metade (59%) estavam localizadas na região sudeste.

Outra questão que nenhuma reforma conseguiu ainda definir é o modelo a ser adotado pelas IES, um problema, como ficou demonstrado, que vem sendo discutido, mas não resolvido há muitas décadas. Embora não haja consenso, é fato que o modelo único aplicado é um equívoco. Elas são heterogêneas e assim deveriam ser os modelos serem implantados, afinal como lidar com a divisão social nas mais diversas esferas regionais, uma vez que a educação é pensada sempre na esfera global?

Significativo também é o tema da política de financiamento, sobretudo das instituições públicas, que dependem muito dos recursos do orçamento da União. A temática da modernização continua como objetivo, mas a tendência é que as políticas de fomento (tanto público quanto privado) estabeleçam como contrapartida ajustes como a racionalização dos gastos, a introdução de sistemas de avaliação de desempenho, o atendimento às demandas do mercado e da sociedade, a diversificação e flexibilidade do sistema, dentre outros (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

A crença na abordagem do tema da autonomia universitária, a transformação acadêmica nos planos global e local e a presença do pesquisador facultam possibilidades de delimitar melhor os papéis das Instituições de Ensino Superior e do Estado.

Esses são, pois, alguns dos pontos cruciais que compõem o cenário atual do ensino superior brasileiro. Em tempos de programas de reestruturação (REUNI, que será abordado no próximo tópico) e disseminação de novas tecnologias, a universidade precisa estar preparada para lidar com os desafios colocados e traçar novas perspectivas para cumprir sua função maior, qual seja, contribuir para o atendimento das necessidades da sociedade contemporânea. As questões a serem colocadas são: a universidade consegue se aproximar da realidade, consegue enxergar essas necessidades? Ela está pronta, está disposta a conhecer e utilizar as novas tecnologias? Ela deseja mesmo “sair da redoma”, como é vista pela sociedade?

## 2.5 Ensino Superior – desafios e perspectivas

Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por grandes transformações e seus desafios cresceram ainda mais. A expansão numérica trouxe uma série de dilemas e questionamentos em relação ao binômio universalização/qualidade. Como mostramos os processos acadêmicos e suas mudanças, ligados à questões políticas e sociais, sempre tiveram prós e contras.

Mas, neste momento, este estudo está ligado às transformações nos últimos 10, 12 anos, pois, anteriormente, durante o Governo FHC as Instituições públicas deixaram o centro das atenções, como mostram os trabalhos de Cunha (2003, p. 41):

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Mas ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós- graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral.

Ao contrário da característica necessária às universidades brasileiras, desde a primeira, criada em 1920, a universalidade de campo foi abolida pela LDB, que facultou a existência de universidades especializadas por campo do saber. Além disso, outro elemento até então exclusivo da universidade foi alterado: a autonomia, a qual a LDB permitiu que fosse estendida a instituições que comprovassem alta qualificação para o ensino ou a pesquisa, constatada em avaliação pelo Poder Público.

Essa multiplicação de *campi* privados contribuiu para a ilusão de democratização e o modelo único criou um abismo entre as pequenas voltadas para o ensino e as grandes que são centros de excelência em pesquisa.

Martins, por sua vez, demonstra que a estruturação do Ensino gerou modificações nas posições dominantes e dominadas:

[...] o ensino superior brasileiro se estruturou como um campo acadêmico complexo, heterogêneo, no qual as instituições passaram a ocupar posições dominantes e/ou dominadas em função dos critérios específicos que definem o prestígio e o reconhecimento dos estabelecimentos. Não seria de todo incorreto levantar a suposição de que houve, nas últimas décadas, um processo de hierarquização

acadêmica no interior do campo do ensino superior brasileiro (MARTINS, 2009, p. 28).

Diante desse cenário, um dos desafios é delinear os papéis das diversas instituições: universidades, faculdades, centros integrados. Delimitar as funções permitirá, cada vez mais, colocar o ensino particular como um sistema voltado para o mercado e admitir a vocação para a Pesquisa e para o ensino da Universidade Pública. Por outro lado, aquele mais voltado para o mercado não diminui sua importância, mas define explicitamente o seu papel. O que provoca a classificação e o conseqüente equívoco da hierarquização é a tentativa de utilizar critérios que não se aplicam a todas elas. Por outro lado, há uma tendência, por exemplo, para execução e ampliação dos mestrados acadêmicos<sup>34</sup> públicos, por parte do governo. Enquanto isso não for solucionado, os ENADEs<sup>35</sup>, exames de ordem e avaliações de órgãos de fomento continuarão a mostrar uma realidade distorcida que não corresponde aos anseios da comunidade (acadêmica ou não).

Na última década destacam-se ações do Governo Federal que buscaram redirecionar as políticas educacionais para o ensino superior com foco no fortalecimento das instituições públicas, sobretudo as federais. Em 2004 foi criado o PROUNI (Programa Universidade para Todos) que oferece bolsas de estudos em instituições privadas, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior para as camadas mais pobres da população. Desde então, é possível identificar alguns

---

<sup>34</sup> Nesse sentido vale destacar, por exemplo, a criação dos cursos de mestrados profissionais, regulamentados pela Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009. Segundo a CAPES, o “Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.” Essa ênfase dada para atender ao mercado de trabalho, segundo consta, é a única diferença entre este e os mestrados acadêmicos tradicionais, pois conferem o mesmo grau e as mesmas prerrogativas, inclusive para o exercício da docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>.

<sup>35</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes é uma avaliação utilizada para aferir o rendimento acadêmico “dos alunos de graduação, ingressantes e concluintes em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados.” Obrigatório para os alunos selecionados e condição para a obtenção do histórico escolar. O primeiro exame ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima de avaliação por área de conhecimento é trienal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article)>.

avanços em relação às duas décadas anteriores em que o ensino superior foi preterido em termos de políticas públicas.

Em abril de 2007, foi lançado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), também com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior. Essas ações fizeram com que o orçamento destinado à educação superior aumentasse visivelmente. Foram realizados concursos públicos para a contratação de professores e técnicos e disponibilizados recursos financeiros aplicados principalmente na infraestrutura e instalações. O REUNI buscou “concretizar marcos do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu a meta de oferecer educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos até 2010” (MARTINS, 2009, p. 27). Entretanto, os dados disponíveis no Censo da Educação Superior demonstram que o Brasil ainda não alcançou a meta.

A importância dessas políticas é indiscutível. No entanto, é preciso atentar para o fato de que em uma sociedade em constante transformação, o público também se diferencia muito daquele para o qual foi pensada. O impacto dessas políticas já podem ser sentidos nas salas de aula lotadas, inclusive à noite e na correria da comunidade acadêmica para dar conta de atividades que sempre fizeram parte dela, mas que parecem ter encurtado o tempo. A real dimensão dessas mudanças só poderá mesmo ser avaliada daqui a alguns anos. E mesmo que possamos mensurar alguns elementos, o REUNI é ainda muito recente para qualquer julgamento – que certamente levará mais uma vez à conclusão de que a “Universidade está em crise”, conforme é característico da maioria dos trabalhos que a analisam.

Alguns desafios que ainda se impõem estão diretamente ligados aos pontos discutidos anteriormente. A carreira docente é um deles. Catani e Oliveira (2002) atentam para o que eles denominam de “[...] crescimento do processo de *individualização* dos docentes”, sobre o qual, segundo eles há pouco controle e que

[...] é fruto da precarização dos salários e condições de trabalho, da descrença no poder dos sindicatos e das ações coletivas, bem como da formação de uma mentalidade mais pragmática e utilitária. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) parece reforçar ainda mais esse comportamento, uma vez que cada professor procura



pautar duas atividades conforme a pontuação que obterá (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 46).

Esse, sem dúvida é um assunto delicado, realidade da qual os docentes são, ao mesmo tempo, atores e receptores dos danos. É parte de um círculo vicioso que parece estar longe de se modificar: docentes são pesquisadores, pesquisas exigem recursos financeiros, os poucos órgãos de fomento exigem produção medida em números, sobretudo publicações. No entanto, a outra atividade vital da universidade, qual seja, o ensino, não tem o mesmo peso para essa produção. O resultado óbvio é que a pesquisa sempre está em primeiro plano, em detrimento de aulas e orientações que não contam como pontuação relevante no *curriculum lattes*<sup>36</sup>.

As consequências são problemas de comunicação que causam e são cada vez mais causadas pelo individualismo, como mostra Trigueiro:

São inúmeras ilhas e feudos. Professores comunicam-se muito pouco e mal – colegas do mesmo departamento desconhecem os trabalhos uns dos outros; alunos comunicam-se mal com seus professores – todos sempre muito ocupados e voltados para suas atividades, exclusivamente; técnicos comunicam-se mal com docentes e com alunos, e todos se distanciam uns dos outros, evitam-se, escondem-se, preservam-se e pouco discutem a universidade. A desagregação interna é um dos graves problemas e maiores riscos das universidades públicas brasileiras, as quais carecem de projetos globais, visões mais abrangentes e discussões mais amplas sobre o seu futuro e o novo papel que lhes cabe na sociedade (TRIGUEIRO, 1999, p. 44).

O desafio da integração acadêmica é um dos problemas mais difíceis de serem superados. A consequência direta é que uma das bandeiras do ensino atual, a interdisciplinaridade, aparece muito mais como discurso do que como prática. A falta de integração é resultado do “sistema”, mas é também fruto de disputas internas como a coexistência de grupos de pesquisa isolados, que terminam por se comportar como “rivais” visto que concorrem aos mesmos financiamentos. Esse ciclo

---

<sup>36</sup> Curriculum lattes é um currículo elaborado nos padrões da plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPq) que se tornou obrigatório para os pesquisadores bolsistas brasileiros desde 2002. O objetivo é manter uma base de dados integrada de currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema. Atualmente o curriculum Lattes é um padrão nacional de registro da trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores e é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País.

possui ainda outras faces, como a questão da descentralização demonstrada por Trigueiro:

[...] a ambiguidade em relação à centralização ou descentralização na estrutura das universidades públicas pode ser percebida em determinados processos e decisões acadêmicas. Por exemplo, um departamento deseja criar uma disciplina, ampliando para novos públicos e relacionando-a a um curso de extensão, ou mesmo fazer pequenos ajustes no currículo, na carga horária das disciplinas ou em outra necessidade prática ou teórica – o que pressupõe uma exigência de autonomia por parte dessa unidade acadêmica. Porém, tais decisões ficam sempre muito dependentes das instâncias superiores, no nível das pró-reitorias ou decanatos. Nesse caso, não é raro encontrarmos conflitos de orientações nas decisões, em prejuízo das necessidades acadêmicas. Em suma, não é muito claro o limite de atuação de cada nível de poder e suas reais atribuições e restrições, mesmo quando está formalmente definido o papel de cada instância decisória. Na prática diária, para contornar essas dificuldades, os chefes de departamentos ou diretores de institutos e faculdades utilizam, com frequência, o recurso *ad referendum*, passando por cima de colegiados e conselhos departamentais, visando a uma maior agilidade no encaminhamento de vários processos (TRIGUEIRO, 1999, p. 35).

Tudo isso compõe o que muitos denominam de crise da universidade, que atinge, sobretudo a pública, mas não apenas esta. Tal contexto, como afirma Santos (2001, p. 210), extrapola os limites institucionais, pois

Os recursos de que a universidade dispõe são inadequados para resolver a crise, uma vez que os parâmetros desta transcendem em muito o âmbito universitário, mas têm sido até agora suficientes para impedir que a crise se aprofunde descontroladamente. [...] a crise de hegemonia é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa e de tal modo que está presente nas restantes.

É verdade que na última década o ensino superior brasileiro avançou muito em termos quantitativos. As instituições particulares se disseminaram e atendem a uma demanda crescente que não encontra espaço nas públicas. Os recursos financeiros também foram consideravelmente ampliados, o que apresenta, como consequência, certa melhora em equipamentos e infraestrutura. Qualitativamente, é verdade e, apesar dos investimentos, ainda há muito por se fazer. Mas apenas atestar a crise é também não avançar na discussão. Tem-se a impressão, em muitas análises, de que os momentos anteriores sempre foram melhores.

É unânime uma utopia de que a Universidade, em momento anterior, funcionava autônoma e plenamente. Mas conforme já discutido, nossas Instituições de Ensino Superior são muito recentes. Se tomarmos o ano de 1920 como data de referência, não teríamos ainda cem anos de existência. Neste sentido, ainda é mais neófito o pensamento sobre a própria Universidade, o Ensino e suas constituições sociais.

As Instituições de Ensino Superior (IES), desde sua origem, cumpriram importante papel no que se refere à formação de recursos humanos e no desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas, e hoje se configuram como uma das principais vias de desenvolvimento socioeconômico e cultural do País. As transformações por que passou a sociedade nas últimas décadas, fazem com que o processo de formação dos profissionais acompanhe essas mudanças. Assim, as instituições que compõem o ensino superior brasileiro estão atentas para as alterações nas demandas do mercado, procurando alinhar-se à dinâmica da realidade vivida pelos alunos e futuros profissionais. Mesmo que o REUNI estruturasse em números, critérios, inserção, aprovação e ampliação, é possível perceber que estas verbas fomentam “o trabalho na sala de aula” e tentam minimizar, de alguma maneira, o impacto causado pelo mesmo processo<sup>37</sup>.

Para finalizar, é oportuno expressar com clareza a relação entre o que foi discutido acima e o objeto deste trabalho. A história da universidade esteve, em vários momentos, ligada aos movimentos estudantis, sobretudo a partir da década de 1960. É o que demonstra Fávero:

[...] a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter

---

<sup>37</sup> A pesquisadora acompanha, como observadora, na Universidade de Brasília, um desses projetos, intitulado “Letras digitais e letras coloniais: o ensino tradicional de literatura e as novas tecnologias como transformadores sociais”, coordenado pelo Prof. Augusto Rodrigues da Silva Junior (TEL/UnB). Embora não haja espaço nesta Tese ressalta-se o entendimento de que este processo é positivo, visto que a Instituição passa a contar com outras formas de fomento e mesmo voltado para a sala de aula, percebe-se que quanto mais alunos envolvidos, mais tem sido possível ampliar o conhecimento e a predisposição para a pesquisa com a aproximação entre alunos pesquisadores e alunos em sala de aula.

arcaico e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006, p. 28-29).

Para Foracchi (1965) o estudante desse período era visto como um “agente de transformação social”, o que explica muito de seu comportamento político. Havia um desejo de contribuir para o desenvolvimento do País e as instituições de ensino eram locais que agregavam esses desejos. Vale ressaltar que as ações desses discentes eram compatíveis com o clima político e cultural da época. Além disso, cada vez mais, não se pode perder de vista a ideia de que eles são transitórios no âmbito acadêmico e que parte ficará durante anos frequentando a Universidade, fazendo pesquisa, enquanto muitos têm o objetivo claro de formar-se, com uma pós-graduação ou não, e partir para o mercado de trabalho, seja ele particular, ou estatal.

A sociedade passou por muitas transformações desde então e o comportamento dos estudantes corresponderam a essas mudanças. Se antes eles se uniam e se reuniam na universidade e se dirigiam às ruas, hoje eles se mobilizam o tempo todo pela *internet* e os encontros, embora esporádicos, conseguem aglomerar um número considerável de pessoas conscientes do papel a ser exercido em cada situação, protesto etc. Também percebem que os professores têm uma formação e uma prática diferenciada e que eles necessitam desenvolver habilidades, consideradas inovadoras, para ampliarem suas ferramentas no mercado de trabalho. A Universidade vive um momento em que todos estudam – de modo precário ou não, dependendo sempre do ponto de vista – produzem conhecimento, comunicam-se cada vez mais – com as novas mídias – e passam por transformações nos próprios conceitos de normatização, disciplina, além da estrutura e materiais destinados à educação.

Dessa forma, deve-se entender que esse é mais um desafio: a compreensão das ações (políticas ou não) e dos pensamentos dos estudantes que são parte fundamental desse sistema. O presente trabalho pretende contribuir – ainda que modestamente – para isso no âmbito da Universidade de Brasília, uma instituição essencial para a compreensão do ensino superior brasileiro. O próximo capítulo buscará compreender a Universidade de Brasília, o contexto em que ela surgiu e o que representou para a educação superior no Brasil.

### 3. A história da UnB e a UnB na História

Isto tudo é muito diferente do que eu tinha imaginado para esse centro urbano, como uma coisa requintada, meio cosmopolita. Mas não é. Quem tomou conta dele foram esses brasileiros verdadeiros que construíram a cidade e estão ali legitimamente. Só o Brasil... E eu fiquei orgulhoso disso, fiquei satisfeito. É isto. Eles estão com a razão, eu é que estava errado. Eles tomaram conta daquilo que não foi concebido para eles. Foi uma bastilha. Então eu vi que Brasília tem raízes brasileiras, reais, não é uma flor de estufa como poderia ser, Brasília está funcionando e vai funcionar cada vez mais. Na verdade, o sonho foi menor do que a realidade. A realidade foi maior, mais bela (Lúcio Costa, 30/03/1987).

Os capítulos anteriores fizeram um percurso histórico geral e trataram da ideia de juventude, os primeiros estudos para uma sociologia da juventude, além de traçar um breve histórico das instituições universitárias no mundo e no Brasil até a criação da Universidade de Brasília. Neste capítulo nos deteremos um pouco mais na criação da UnB e a partir de então começaremos a traçar os paralelos entre juventude e universidade para se chegar ao objeto de estudo desta pesquisa – a juventude universitária, suas ações e movimentações no contexto da universidade. Assim, o objetivo do presente capítulo é fazer uma breve exposição da fundação da capital e o que significou a sua construção no contexto brasiliense, bem como do impacto desta proposta no âmbito da cidade, do País, ligando-os aos vários momentos da juventude nacional.

Para tanto, o capítulo está dividido em duas partes que tratarão dos seguintes assuntos: 1) a criação da UnB no contexto da construção da cidade e seu impacto no âmbito sócio-cultural; 2) uma breve história da UnB até os dias de hoje visando a análise da juventude atual e a possibilidade de apontar caminhos e atividades futuras.

Pretende-se, assim, proceder a uma análise do projeto da Universidade, pontuando a ação dos estudantes nos fatos que a envolveram direta ou indiretamente nos mais diversos momentos.

### *3.1 O advento da UnB no contexto da criação da cidade de Brasília: uma nova Universidade para uma capital nova*

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962, em condições improvisadas e emergenciais. Para que pudesse ter esse início, no entanto, foram necessárias várias articulações, emendas e atitudes políticas urgentes, no sentido de evitar que esse empreendimento fosse adiado, ou cancelado. Assim como a própria cidade onde era implementada, a construção e a instalação da UnB encontraram sérios opositores que se constituíram em óbices a serem vencidos. Além dos desafios já existentes, dentre eles, o de se estabelecer em uma localidade ainda carente da infraestrutura física e intelectual necessária, pois era preciso ter pessoas e o movimento acadêmico natural que se deveria se desdobrar dos encontros entre essas pessoas. Para melhor situar o que foi afirmado até aqui, além de projetar as discussões do capítulo final dessa pesquisa, passa-se agora a uma breve exposição analítica da trajetória desta instituição no contexto da recém-instaurada capital federal.

Como se sabe, a construção de Brasília é parte de um projeto desenvolvimentista, em um momento histórico marcado pela ideia de que o Brasil era um País em situação de atraso e que necessitava de ações que promovessem o seu desenvolvimento em larga escala. Isso significava também a motivação de novos movimentos migratórios, a habitação de espaços cuja densidade demográfica era pequena e, além disso, certas regiões praticamente desconhecidas ao longo da história.

Antes disso, o cenário histórico foi preparado nos anos precedentes. A “Era Vargas” (1930 a 1945), fruto de uma revolução ficou conhecida por ações marcantes de autoritarismo. Fechou o Congresso e instaurou uma ditadura conhecida como o Estado Novo (1937-1945); foi um período marcado pelo anticomunismo e por uma política centralizadora e nacionalista. Por outro lado, o governo Vargas ficou conhecido por atuações típicas de governos populistas, dentre as quais, as mais marcantes foram as relacionadas à criação da justiça trabalhista (1939) e de um conjunto de leis, conhecido como Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) beneficiando os trabalhadores. Por outro lado, investiu fortemente em obras de

infraestrutura e fomentou o desenvolvimento industrial com a criação de empresas como a Petrobrás, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Vale do rio Doce e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, entre outras.

Com o fim do governo Vargas, o princípio da “redemocratização” e a eleição do General Eurico Gaspar Dutra, iniciou-se um período conflituoso de greves operárias e efervescência social no Brasil. Os processos de industrialização e de urbanização intensificam-se rapidamente.

A chegada de Juscelino Kubitschek à presidência marcou um período otimista, simbolizado pela política desenvolvimentista focada no progresso econômico com incentivos industriais e mudanças no plano socioeconômico nacional. Dentre as medidas implementadas, a construção e a transferência da capital para o Planalto Central significava a meta-síntese do plano de governo. Como afirma Octávio Ianni (1996, p. 36):

Tanto no nível do pensamento como no das práticas de governantes e grupos sociais mais poderosos, observa-se impaciência, pressa, sofreguidão. Algumas realizações famosas dão uma ideia desse clima. A construção da cidade de Brasília pretende simbolizar o Brasil Moderno, representa o coroamento de uma larga história de intentos de tornar o Brasil contemporâneo do seu tempo. Uma capital nova, feita sob medida, lançada em traços audaciosos, nas proporções do século XXI – e povoada pela mesma humanidade que se pretendia esquecer ou exorcizar.

Além de audacioso, o projeto da construção era o próprio símbolo da modernização. De um País que começava a projetar-se para o futuro e que congregava, também, as expectativas de expansão para o interior, a desejada integração apontava um caminho, mesmo que precário, mas positivo e possível. Era como se um novo País estivesse prestes a nascer no coração deste e a história começasse a ser contada a partir de então. Com essa modernização nasceriam, ainda, uma nova gente e uma nova sociedade em que as desigualdades seriam superadas por meio de um projeto urbanístico democrático e inovador.

No entanto, segundo Ianni (1996, p. 33), “[...] os prenúncios do Brasil moderno esbarravam em pesadas heranças de escravismo, autoritarismo, coronelismo, clientelismo” – e mesmo no poder econômico e cultural centralizado no

Sudeste. Poder resistente e dotado de uma capacidade de evitar que o poder cultural e político fosse também “transferido” para o centro.

Diante das contradições, o projeto de inserção nessa ordem logrou, antes de tudo, colocar no centro dos debates, possíveis imperfeições e reinterpretá-las. Modernizar-se significava compreender que:

Na nossa cultura há uma ambiguidade fundamental: a de sermos um povo *latino*, de herança cultural européia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas. Esta ambiguidade deu sempre às afirmações particularistas um tom de constrangimento, que geralmente se resolvia pela idealização. [...] O modernismo rompe com este estado de coisas. As nossas *deficiências*, supostas ou reais, são reinterpretadas como *superioridades* (CANDIDO, 2006, p. 127) [grifos do original].

Nesse contexto, marcado por mudanças e incertezas, o País ainda se via às voltas com a disparidade entre o “retrato” modernizador que pretendia mostrar – o *que deve ser* – e o que era revelado pelos “retratistas” – o *que é*. Assim, a preocupação com os elementos nacionais culminava com a “promessa” de uma nova realidade erguida à imagem e semelhança do modelo sonhado. Muito embora a “Ideia de Brasil Moderno” não tenha se concretizado nas práticas sociais e nas relações de poder, o processo de industrialização era impulsionado por projetos políticos.

As contradições presentes em Brasília, tão ressaltadas pelos críticos, ocultam o fato de que a capital se tornou uma síntese do País, tal como as suas antecessoras, mas, pela primeira vez, este movimento livrava-se da herança litorânea, portuguesa e europeia. Ao mesmo tempo, era um País que alargava-se e habitava-se, depois de tantos séculos marcados pela visão de mundo luso-europeia:

[...] desigualdade e não igualdade, fraturas sociais e não homogeneidade, extremas diferenças e não similitudes demarcam a cidade que se oferece como espelho do país. A Brasília “ilha da fantasia”, metáfora que sintetiza a alienação e a mistificação que acompanham o exercício do poder central, comporta incômodas similitudes com o decadente Rio (RIBEIRO, 2004, p. 9).



Embora a metáfora da ilha da fantasia não seja explorada nesse trabalho, pode-se dizer que muitas “ilhas de realidade” se formaram ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo com novas ambiguidades, com idealizações (de cunho prático, pois a cidade consolidava-se) e deficiências, supostas por outros locais culturais e econômicos, a mudança era interpretada, no seu cerne, como um movimento de superioridade. Estas mudanças, por sua vez, continuam e não foram ainda completamente avaliadas. Esta espécie de contra-metáfora, da ilha e suas ilhas, problematiza as práticas que acompanham o poder central e que fizeram de Brasília uma cidade com especificidades próprias, mas com imagens e formas contraditórias que repetem um país.

O conhecido e comovente confronto entre criador e criatura, em relato de Lucio Costa, utilizado como epígrafe deste capítulo, apontam para esses “nichos de realidade” que vão se configurando como uma estrutura viva, movente, dinâmica:

[...] Então eu vi que Brasília tem raízes brasileiras, reais, não é uma flor de estufa como poderia ser, Brasília está funcionando e vai funcionar cada vez mais. Na verdade, o sonho foi menor do que a realidade. A realidade foi maior, mais bela (COSTA, 1985).

De certa forma, os trabalhos de sociólogos tentam revelar, descrever, estes locais que tornam a burocracia “tentacular” (MUMFORD, 1998, p. 575; 582) um capítulo menor do cotidiano, mesmo que seu centro seja um “arquivo horizontal” de seres humanos e papéis. Mas, à medida que a cidade é percorrida sempre é possível enxergar outras cotidianidades. Materiais de construção humanos, pilares de uma nova ordem urbana, restituem ao centro da existência, imagens, forças e finalidades da vida (MUMFORD, 1998).

Um interessante estudo sobre as feiras permanentes de Brasília, realizado por Veloso e Madeira, por exemplo, demonstra a “[...] importância das feiras como um lugar de preservação das tradições regionais que formam a identidade cultural de Brasília” (2007, p. 65). Alguns lugares podem ser eleitos como centros locais de história. As feiras, a Rodoviária do Plano Piloto, os Ministérios e a própria Universidade Pública remontam à fundação e concretizam os movimentos de materialização da capital.

A existência de traços culturais brasilienses, do mesmo modo, já esteve presente em reflexões como a de Nunes (2004, p. 83-84):

Referenciais [simbólicos e espaciais] ofereceriam suporte tanto para a identidade individual como para a identificação social do indivíduo, de tal forma que estudar o fenômeno da estratificação do espaço social de Brasília passaria, num primeiro momento, pelo estudo ou decodificação dos *mecanismos de construção dos aspectos exteriores de identificação que seriam específicos à cidade*. A vida social que se instaura é organizada por meio de vínculos que, embora recentes no tempo e no lugar – e portanto, aparentemente frágeis –, vão construindo formas de vida que irão, pouco a pouco, traduzindo-se na forma de ser “brasiliense” ou “candanga”.

A cidade, portanto, se consolidou a partir da interação com outras culturas. Neste momento histórico, importa observar a constituição e ocupação do espaço social habitado pelos jovens, a apropriação e transformação das influências recebidas e, como isso se configura em uma cultura universitária. O movimento recente de descoberta ou de busca pelas características da cidade pode ser observado na cena cultural que agrega, em especial, a juventude.

De um lado, estão os que vieram de outros lugares e elegeram a capital como *sua* cidade. De outro, as gerações nascidas e enraizadas que começam a constituir uma genealogia e uma memória local. Por serem filhos de pessoas de outros lugares desejam criar a própria *cultura* sem perder os laços *herdados* dos antepassados, mas afirmar as novas formas de vida, os novos modos de ser que traduzem o brasiliense.

Para se compreender essas características é importante deter-se um pouco mais na observação das peculiaridades locais: uma cidade recente, projetada urbanística e arquitetonicamente, planejada para ser a capital, em uma região praticamente despovoada e desconhecida, que atraiu e continua atraindo correntes migratórias. Centro do poder e das decisões nacionais, cuja economia ainda é fortemente influenciada pelo serviço público, ela possui o custo de vida e as médias salariais mais altas do País – que se contrapõem à realidade do “entorno” [IBGE]. Traz em si as mais notáveis contradições sociais brasileiras e as combina traços de grandes metrópoles – o individualismo – com características de pequenas cidades –

segurança pública razoável, se comparada com grandes centros urbanos, mas muito problemática nas cidades-satélites [Regiões Administrativas] e entorno<sup>38</sup>.

Isso se expande ainda mais quando são avaliadas as questões ligadas à legalização das terras e terrenos e o conflitante e confuso diálogo com as fronteiras com Goiás. Regiões entre necessidades e governos, com serviços e funções confusas e inexatas que geram pobreza, problemas urbanos e, ainda, identitários – tendo a violência como maior marca deste pacote.

Neste sentido, pode-se afirmar que Brasília é o exemplo vivo do que Berman (1986, p. 13) chamou de modernidade: “[...] ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição [...] é ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador”. As contradições de Brasília podem ser colocadas da seguinte forma: 1) o que a urbanização fez com o projeto; 2) os aspectos de constante reorganização do complexo metropolitano; 3) os movimentos migratórios e a habitação não planejada etc.

Parafraseando Mumford (1998) pode-se afirmar que tudo isso responde a estímulos e forças no limiar da observação habitual, geram os paradoxos e criando disparidades visíveis e invisíveis ao longo dos mais de cinquenta anos de existência.

A modernidade, aliás, também era a característica própria da Universidade de Brasília sonhada pelos seus idealizadores. Inaugurada no segundo aniversário da cidade, a UnB constituía um projeto coletivo de uma geração de intelectuais que imaginava uma instituição nos moldes da modernidade representada pela construção acelerada da capital. Um local para o ensino superior já figurava nos planos de Lúcio Costa, que pretendia que o lugar fosse um centro de propagação de cultura e de renovação do pensamento:

Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país (COSTA, Plano Orientador da UnB, 1962).

---

<sup>38</sup> A história do planejamento e da construção de Brasília é bastante conhecida. Para não torná-la repetitiva e fugir do centro de discussão deste trabalho sugerimos consultar, para mais detalhes: TAMANINI (1994), HOLANDA (2002) e RIBEIRO (2008), entre outros.

A forma da cidade inspirava uma forma de pensamento. Nas linhas de Lúcio Costa percebe-se uma leitura positiva do futuro urbano e de sua perfeita assimilação de novos espaços para o pensamento – marca de modernização de um País em momento inovador e febril. Conforme colocado acima, o idealizador do Plano Piloto projetava espaços de sociabilidade sensíveis. A UnB, por sua vez, consolidou-se e constituiu-se como um destes principais espaços, por agregar intelectuais, jovens ávidos por mudanças e, além disso, oferecer empregos.

A ideia de que a Universidade de Brasília seria um local para o livre pensamento, em contraposição às instituições existentes, consideradas antiquadas, era também compartilhada por seu maior entusiasta e seu primeiro reitor, Darcy Ribeiro:

Comecei então a arguir sobre a necessidade de criar também uma universidade e sobre a oportunidade extraordinária que ela nos daria de rever a estrutura obsoleta das universidades brasileiras, criando uma universidade capaz de dominar todo o saber humano e colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional (RIBEIRO, 1962).

Darcy Ribeiro, um dos grandes responsáveis pela ideia de interiorização também do pensamento nacionalista e modernizante não só reafirmava a visão de Lúcio Costa, mas colocava em prática esta ânsia da nova visão acadêmica e, conseqüentemente, nacional. A crítica à estrutura obsoleta era também um impulso para esta renovação. Neste sentido, como vimos no capítulo anterior, a fundação da UnB baseia-se, igualmente, em uma avaliação do Ensino Superior.

Entre os fatores que antecederam a criação da UnB – já analisadas no capítulo anterior – ressalta-se, com as palavras de Salmeron (2007, p. 29), o quanto o projeto trazia mudanças para a Educação:

[...] as novidades introduzidas na Universidade de Brasília aparecerão claramente com uma análise de certos aspectos das universidades brasileiras nas décadas de 1930 a 1960 que precisavam ser mudados, pois as ideias que levaram à estrutura adotada tiveram uma lenta evolução, moldada pela experiência de alguns decênios em vários lugares do País.

A fundação abrigava um caráter de revisão no/do processo educativo. Algumas mudanças, em âmbito nacional, só foram possíveis a partir desta instituição no Centro-Oeste. Mesmo que elas não sejam reconhecidas “de fora” é latente como algumas características da UnB, como por exemplo, o ensino semestral, que foram depois adotadas em todo o Território Nacional – em um processo que se consolidou somente mais tarde, com a reforma de 1968 por meio da lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Tanto foi assim, que a reforma de 68 incorporou as transformações já implementadas pela Universidade de Brasília, estendendo-as a todas as instituições de ensino superior brasileiras. O projeto de uma Instituição Pública de Ensino para a cidade, conforme mencionado anteriormente, estava presente no Plano Piloto de Lúcio Costa que concebeu a capital para ser, além de sede do poder, um centro irradiador de ideias e de vida intelectual:

Lúcio Costa não concebeu Brasília como cidade que teria unicamente *status* de sede do governo e centro administrativo, quis dar-lhes a ambição de se tornar um núcleo importante de irradiação cultural no País, à imagem de importantes metrópoles existentes no mundo. E foi levado naturalmente a pensar que uma universidade, aberta a espíritos criadores, seria elemento estimulante dessa ambição, impedindo a estagnação intelectual. (SALMERON, 2007, p. 34).

A modernização implicava aliar o status de centro administrativo com um centro de produção e irradiação cultural. Os espíritos criadores poderiam rivalizar com os burocratas e tornar a cidade referência. Referência não apenas do impulso político, mas um campo que superaria qualquer estagnação intelectual. Esse misto de estímulo e ambição, ao propor uma universidade integrada à cidade, pretendia ficar associada a esse universo

[...] a fim de ficar vizinho do setor cultural, tratado à maneira de parque para melhor ambientação dos museus, da biblioteca, do planetário, das academias, dos institutos, etc., setor êsse também contíguo à ampla área destinada à Cidade Universitária com o respectivo Hospital de Clínicas e onde também se prevê a instalação do Observatório (relatório do plano piloto de Lucio Costa).

Israel Pinheiro, um dos principais entusiastas do período da construção foi também um dos principais oponentes da construção desta pretensa cidade universitária. Vários autores<sup>39</sup> afirmam que o verdadeiro motivo era o de que ele temia a presença de estudantes nas proximidades da sede do governo. Consta também que no intuito de afastá-los do poder, ainda que já houvesse um espaço destinado a este fim, anteriormente projetado pelo próprio Lúcio Costa, Israel teria sugerido para a construção “[...] um terreno situado a mais de trinta quilômetros de Brasília, em Vargem Bonita”, onde foi instalada, mais tarde, a fazenda-piloto da UnB<sup>40</sup> (SALMERON, 2007, p. 37).

A esse respeito, uma publicação histórica da ADUnB (1994, p. 16) recorda que

[...] plantada a poucos quilômetros do Palácio do Planalto e da Esplanada dos Ministérios, onde se destacavam politicamente os prédios do Exército, da Marinha, da Aeronáutica do Estado-Maior das Forças Armadas, a UnB foi palco da história trágica da resistência e luta dos professores e alunos desde a primeira invasão do campus em abril de 64, com prisões de alunos e professores. A crise iniciada em 64 seria agravada no ano seguinte com a demissão de mais de 200 professores; a ela se seguiria uma nova invasão policial do campus em 67, tudo culminando com a repressão de 68, que, além da clandestinidade e posterior eliminação do maior líder estudantil daquele tempo, Honestino Guimarães, resultou na imposição de um representante militar na vida da UnB: o capitão-de-mar-e-guerra e doutor em Física [...] José Carlos de Almeida Azevedo, feito seu vice-reitor (ADUNB, 1994, p. 16).

Antes mesmo disso, o próprio JK teve de ser mais de uma vez convencido da importância e conveniência de levar adiante a construção de uma universidade em Brasília. Os defensores desta ideia diziam ao Presidente que a futura capital poderia se tornar um grande vazão cultural se ficasse isolada e que ela deveria iniciar atividades culturais mais sistemáticas. Além disso, argumentavam também que seria interessante formar e capacitar pessoas para assessorar as atividades políticas do

---

<sup>39</sup> Além de Salmeron (2007), o próprio Darcy Ribeiro (1978, p. 22) narra que “mais trabalhosa, foi a oposição franca e desabrida de Israel Pinheiro, o grande condutor da edificação da nova capital, que dizia a quem quisesse ouvir que, a seu juízo, era preciso afastar a qualquer custo de Brasília duas ameaças terríveis: as manifestações estudantis e as greves operárias [...]”.

<sup>40</sup> Esse tema está presente no item 2 do documento intitulado “Exposição de Motivos” (E.M.) que de início ao processo de construção da universidade em 1960.

governo. Vários autores, dentre os pesquisados, também narram o mesmo episódio em que o presidente teria se convencido a iniciar a instalação de um campus no Plano Piloto.

O trecho narrado em detalhes por Salmeron (2007, p. 41), conta que em uma das viagens a Brasília, ainda em construção, Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos conversavam sobre a capital, quando JK se aproximou e Cyro disse:

[...] parece que estou vendo a bela Brasília engolida pelo vazio e pelo atraso que a circundam. Brasília, sem universidade, não se imporá como capital. [...] Presidente, se o governo, por escassez de recursos, deixar de criar agora a universidade, o clero não demorará a criá-la e... com o dinheiro do governo.

O Presidente achou graça, segundo o relato, mas parece ter ficado sensibilizado com o argumento<sup>41</sup>. Logo depois pediu a Cyro e Victor Nunes Leal que preparassem a minuta de um decreto que instituísse uma comissão com a missão de planejar a Universidade de Brasília. Inicialmente, foi escolhido Anísio Teixeira, que já cuidava de um Plano Educacional para a capital<sup>42</sup>. Ele elaborou, com a ajuda de Darcy Ribeiro, um anteprojeto do qual o antropólogo tomou a frente e iniciou os contatos com pessoas que pudessem participar, movimentar esta ideia e colocá-la em prática, disseminá-la (SALMERON, 2007, p. 43).

O outro fato que teria feito com que JK se decidisse pela criação urgente de um local para o Ensino Superior foi o episódio relatado por Victor Nunes Leal, que teria narrado ao presidente um fato histórico no qual o ex-presidente norte-americano Thomas Jefferson

[...] pediu que gravassem em seu túmulo as palavras: *Redigiu a Declaração de Independência dos Estados Unidos, foi o autor do*

---

<sup>41</sup> Ressalte-se que o espírito empreendedor de Juscelino já era uma marca política *sui generis*. No campo da cultura, por exemplo, *O Modernismo*, até então, basicamente permanecia isolado no eixo Rio-São Paulo. Mas em 1944, o então Prefeito de Belo Horizonte propôs uma mostra modernista em Minas Gerais, patrocinada pela própria prefeitura da capital mineira. Com isso, Minas Gerais passaria então a figurar no movimento produzindo arte e disseminando artistas. É também relevante, na década de 50, Juscelino Kubistchek, na condição de Deputado Federal e de Governador de Minas Gerais, como criador de várias escolas no Estado.

<sup>42</sup> É interessante observar que Anísio Teixeira já havia iniciado com a Universidade do Distrito Federal, em 1935, ainda que timidamente, algumas das inovações que foram implementadas mais tarde na UnB, mudanças estas das quais seria um dos principais mentores.

*projeto de liberdade religiosa em Virgínia e fundou a Universidade do mesmo estado. Não quis que incluíssem entre seus títulos o de presidente dos Estados Unidos, mas insistiu sobre o fato de que fundou uma universidade (SALMERON, 2007, p. 45) [grifos do original].*

Consta que algum tempo depois o então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, instituiu a comissão responsável por redigir a “Exposição de Motivos” para a criação da Universidade que enfatizava a nova estrutura universitária que seria implementada com este processo. O documento intitulado “Exposição de Motivos (E.M.) n. 492 de 16 de abril de 1960” foi enviado ao Congresso Nacional no dia da inauguração da capital, juntamente com a Mensagem do Poder Executivo n. 128 e com o projeto de lei que autorizaria a criação de uma Fundação para a Universidade (SALMERON, 2007, p. 58-64). A lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart constituía a Fundação que deveria criar e manter a UnB. Além disso, a lei também estabelecia o patrimônio e definia as fontes de recursos necessários à sua manutenção financeira<sup>43</sup>.

Embora com certos elementos pitorescos e de anedotas esporádicas o fato é que o trabalho dos pensadores próximos à JK surtia efeito e a academia surge quase em conjunto com a cidade fundada. Essa urgência permitiu, inclusive, que ela precedesse o golpe militar – fato que jamais permitiria a existência de uma instituição pensante e progressista.

A E.M. elencava os argumentos já conhecidos para a criação: a ação já constava no plano de Lúcio Costa, além de representar um avanço em relação às já existentes no Brasil, visto que estas não passavam de “reunião pura e simples das Faculdades tradicionais, sob a égide administrativa de um reitor” (SALMERON, 2007, p. 60). Ressaltava ainda que tal organização traria economia e racionalidade aos trabalhos acadêmicos, que seriam realizados “em equipe por especialistas congregados e dirigidos para objetivos comuns” (SALMERON, 2007, p. 62).

---

<sup>43</sup> Segundo Salmeron (2007, p. 65) “uma parte importante, desses atos, no entanto, não foi colocada em prática: a transferência à Fundação, dos rendimentos provenientes da quinta parte das ações da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), pertencentes à União. O não cumprimento desse ponto causou sérias dificuldades financeiras à instituição, a partir de 1964”.



Uma inovação importante implementada pela UnB referia-se à divisão do currículo em um “sistema duplo e integrado”: ao ingressar, o aluno frequentaria os chamados cursos introdutórios durante os dois primeiros anos, a cargo dos Institutos Centrais, “[...] a fim de lhes dar preparo intelectual e científico básico para seguir os cursos profissionais nas Faculdades” (Plano orientador, “estrutura da Universidade de Brasília”, 1962, s.p.). Tais cursos seriam organizados em três troncos básicos: a) Direito, b) Letras Brasileiras e c) Arquitetura e Urbanismo.

Em seguida, o aluno continuaria o seu percurso que o habilitaria a “títulos profissionais ou acadêmicos” que se desenvolveriam nos Institutos ou nas Faculdades, a depender da opção pelo bacharelado, licenciatura ou formação profissional. Outro diferencial, segundo o Plano Orientador, seria a educação continuada, expressa por meio da oferta de cursos de Pós-Graduação, aperfeiçoamento e extensão (1969, p. 41; 47 “Assim é a Universidade de Brasília”).

O Plano Orientador assim resume a sua organização didático-pedagógica da seguinte forma:

[...] funcionarão, portanto, em quatro níveis: o básico (4 semestres), que pode estender-se até o bacharelado (6 semestres), o de formação especializada (10 semestres) e o de pós-graduação (14 semestres), ao nível de doutoramento.” (Plano Orientador, “estrutura da Universidade de Brasília”, 1962, s.p.).

Esta seria, em linhas gerais, a estrutura curricular proposta nos idos de 1962. Embora tenha se debruçado sobre vários aspectos com certa minúcia, a comissão teve o cuidado de não detalhar como seria a organização das faculdades e institutos, sob o argumento de que esse trabalho deveria ficar a cargo de especialistas das respectivas áreas. Não tinham a pretensão de prever através de uma lei todas as particularidades da criação de um empreendimento que até então se constituía em novidade. Neste sentido, também modernizava a proposta ao delegar aos intelectuais, professores e gestores os movimentos internos necessários para o bom funcionamento e consolidação de uma estrutura de ensino.

Em relação à tônica administrativa, esta era formada por estruturas básicas que deveriam formar “uma unidade orgânica integrada”: os Institutos Centrais, as

Faculdades e os chamados órgãos complementares.<sup>44</sup> Assim, como determinava a lei, a Fundação seria administrada por um conselho diretor, cujo presidente seria o reitor e composto por 6 membros e 2 suplentes, todos escolhidos pelo Presidente da República para a primeira gestão. Quando da renovação, o conselho deveria apresentar uma lista tríplice de nomes para cada vaga, dentre os quais seriam escolhidos os próximos ocupantes dos respectivos cargos.

Os coordenadores dos institutos e das faculdades na primeira fase da UnB, por sua vez, foram definidos pelo reitor, depois de aprovados pelo Conselho Diretor da Fundação. Mais tarde, quando fossem escolhidos por órgãos colegiados, passavam a ser chamados de diretores.

Essa nova estrutura administrativa era parte de mudanças maiores que deveriam ser introduzidas para que o clima intelectual/acadêmico vigente à época se modificasse e se consolidasse. A sensação de atraso intelectual, vigente dentro e fora do País pode ser expressa pelo conteúdo de uma carta de Georges Dumas enviada a Gustavo Capanema ainda em 1935:

Senhor Ministro

Todos os professores franceses que vêm ao Brasil se impressionam com a cultura e a inteligência dos ouvintes e estudantes que conhecem mais de perto, mas também se espantam pelo fato de que, de tanta inteligência e tanta cultura, se originem tão poucas obras que contem na produção mundial. Estou persuadido [...] que a contradição que constato se explica pelo fato de não haver, no Brasil, organismos encarregados de ensinar à juventude, de forma metódica e desinteressada, as disciplinas gerais de pesquisa e de trabalho, na esfera científica e mais ainda na esfera filosófica, histórica e literária (*apud* SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 1984, p. 327).

Esse mal-estar na condição intelectual nacional, cuja efervescência se dava desde a década de 20, ainda esbarrava na importação de intelectuais e de ideias de outros lugares. Salmeron (2007, p. 76-82), por sua vez, aponta que os fatores que contribuía para essa “imaturidade intelectual”, estavam diretamente ligados à forma como funcionava a estrutura acadêmica no País. Segundo ele, as dificuldades

---

<sup>44</sup> Compunham os órgãos complementares: a Biblioteca Central, a Rádio Universidade, o Museu da Civilização brasileira, o Museu da ciência, a Editora da Universidade de Brasília, a Aula Magna, a Televisão Universidade de Brasília, as Casas da Cultura, o Centro Educacional, o Centro Recreativo e Cultural e o Estádio Universitário (Cf. Plano Orientador da UnB, 1962, s.p.).

pelas quais passavam as instituições nacionais originavam sua fraqueza e deficiências.

Tais dificuldades referiam-se a: 1) o que ele chamou de uma “falta quase generalizada de atividade criadora”, em razão da ausência de tradição de pesquisa; 2) falta de perspectivas e baixa remuneração para a carreira docente; 3) rigidez e ausência de relação entre os currículos e 4) equívocos quanto à importância dada às disciplinas básicas para a formação discente<sup>45</sup>. Por outro lado, ao contrário da USP, que teve a participação de vários professores e intelectuais estrangeiros em sua fundação, a UnB contou, já no início de suas atividades com uma intelectualidade brasileira que poderia alimentar com capital cultural esta empreitada. Se o Brasil ainda não podia exportar suas ideias, pôde, neste momento ao menos (re)distribuí-las.

Além disso, o conhecimento produzido no litoral e em São Paulo concentrava-se demais nestas localidades e não era disseminado no restante do País, justamente pela ausência de outros espaços capazes de dialogarem e responderem ao pensamento nacional localizado, desde a colonização, nos centros urbanos do Sudeste e parte do Nordeste. Com a Fundação deste estabelecimento de ensino muitos outros foram, gradualmente, nascendo e consolidando-se.

O peso dos elementos elencados por Salmeron é de incontestável importância para o clima intelectual que se vivia à época, porém deve ser relativizado para não dar a impressão equivocada de que o País vivia em estado de “pobreza intelectual”. Mas havia algo que impedia sua difusão no Ocidente e uma troca em via de mão dupla. O autor aponta alguns fatores que contribuíram para o amadurecimento intelectual no Brasil, dentre os quais, pode-se citar: a fundação da USP, os institutos de pesquisa não vinculados a instituições universitárias e o trabalho de brasileiros em importantes centros de estudo estrangeiros (SALMERON, 2007, p. 82).

Um parêntese merece ser aberto aqui para um comentário, um diálogo com o autor a respeito das colocações acima descritas. Embora escrevendo sobre a

---

<sup>45</sup> Tradicionalmente as chamadas disciplinas básicas eram ministradas por professores em início de carreira, portanto, menos experientes. Os professores mais experientes assumiam as funções de “professor catedrático”, o auge da carreira e se tornava uma espécie de “especialista” em uma área, de modo de sempre ofertava a mesma disciplina.

UnB e demonstrando a importância de sua criação para o contexto intelectual nacional, Salmeron (2007, p. 82) afirma que “[...] sem dúvida, o acontecimento mais importante na história das universidades brasileiras foi a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934.” Deve-se, no entanto, relativizar essa afirmação tão contundente do autor. A criação da USP tem particular importância nessa conjuntura, por preparar o contexto propício ao surgimento e instalação de uma instituição acadêmica no País. Conquanto a contribuição da USP seja inegável para o desenvolvimento científico e intelectual, é preciso lembrar que, assim como as demais instituições, até a década de 1960, sua inauguração não traz grandes inovações em termos de estrutura acadêmica ou administrativa, de currículo, de autonomia e/ou de paradigma de ensino superior. Apoiou-se muito na importação de intelectuais, ao passo que a UnB nutriu-se, pela primeira vez, de pensadores locais, capazes de produzir conhecimento em solo brasileiro. Por outro lado, a vocação da USP é marcadamente paulistana e a UnB sempre se pautou por um espírito agregador e nacional, tal qual a cidade de Brasília.

Além disso, o autor afirma que a USP introduziu “um clima intelectual até então inexistente no País”, em função da contratação de um “bom número e simultaneamente, de eminentes pesquisadores europeus de reconhecido prestígio [...]” (SALMERON, 2007, p. 83). Essa afirmação remete equivocadamente a um contexto de escassez de pensamento intelectual e de limitada capacidade de reflexão e de produção de trabalhos de maior envergadura, ao contrário do proposto pela UnB. A agitação criada ao redor dos acontecimentos da década anterior (movimento modernista e Semana de Arte Moderna de 1922) torna essa afirmação no mínimo relativa e/ou precipitada e até mesmo pitoresca, ao valorizar a importação como grande momento no pensamento nacional.

Ademais, a USP surge em pleno momento de produção de trabalhos fundamentais na história do pensamento social no Brasil, como Casa Grande & Senzala (1933), Raízes do Brasil (1936), além de Caio Prado Junior (Formação do Brasil Contemporâneo, 1942), Fernando de Azevedo, Mário de Andrade, dentre outros. Obras que são fruto de pensamentos que já vinham sendo desenvolvidos antes da fundação da USP e que respondiam a outros centros de pensamento nacional, tais como a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a Escola do Recife, as respectivas Literaturas Fluminense, Mineira, Nordestina etc.

Outra consideração a respeito da afirmação de Salmeron refere-se ao “reconhecido prestígio” dos pesquisadores europeus. Evidentemente não se trata de avaliar tais pesquisadores, mas tão somente de lembrar que à época da chegada à USP, vários professores integrantes da chamada missão francesa eram ainda jovens pesquisadores recém-graduados ou em início de carreira e não tinham o *status* e reconhecimento de hoje.

Claude Lévi-Strauss, por exemplo, era recém-formado (1931) e Roger Bastide publicara suas duas primeiras obras em 1931 e 1935. O norte-americano Donald Pierson, por sua vez, doutorou-se em 1939, quando já havia realizado pesquisas no Brasil. Outro exemplo interessante é o do alemão Herbert Baldus que só decidiu se formar em etnologia após uma temporada por aqui. Aliás, ele só chegaria ao País após andar pela América do Sul e de passar uma longa temporada na Argentina (1921-1927). Ele fixa residência em São Paulo somente em 1933 em virtude de sua discordância da ideologia nazista em ascensão (e não diretamente para atuar na USP).

Interessante observar, no entanto, que essa parece mesmo ser uma questão de perspectiva. Loureiro (1975, p. 418-419) possui uma visão muito otimista sobre o desenvolvimento intelectual no Brasil “[...] até o alvorecer do século XIX”. A autora menciona, ainda no século XVIII, a presença do brasileiro Francisco de Lemos Faria Coutinho como reitor na Universidade de Coimbra, em 1772 como sinal do “grau de cultura atingido pelos brasileiros” naquele período. Segundo ela, “a vida intelectual no Brasil manifestava-se exuberante, reunindo cientistas, prosadores e poetas em Academias [...]” (LOUREIRO, 1975, p. 419). A perspectiva é interessante, mas desconsidera a ideologia pombalina realizando verdadeira assepsia no pensamento jesuítico em solo português, cujo intercâmbio com o Brasil era apenas mais ferramenta. Aqui fechamos o longo parêntese...

Um bom exemplo, dentre perspectivas, será trazida por Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira* [1957]. Ele afirma que a “Academia Brasílica dos Renascidos”, estabelecida na Bahia em 1759 já seria uma das “[...] medidas oficiais contra os Jesuítas” (1993, p. 76) no Brasil. Também aponta a presença de uma intelectualidade formada por “bacharéis, mestres, doutores, presentados, lentes” que

permitiu um solo propício para a constituição de uma proto-literatura e cultura brasileira – mesmo com fortes formas e heranças portuguesas (1993, p. 82).

De todo modo, são indícios de uma voz acadêmica lusitana que reverberava na colônia e vice-versa. E mesmo, muitas vezes, dotada de uma “sonoridade vazia” permitia as manifestações de um Sousa Nunes e de um Tomás António Gonzaga, intelectuais pertencentes à elite, mas nem sempre coadunando com a Igreja e com a Coroa – o que pressupõe, mesmo que mínima, certa individualidade.

Mas, voltando ao século XX, ante o exposto, portanto, pode-se afirmar que a criação de universidades como a USP na década de 1930 e da UnB, três décadas depois, são parte de um projeto muito maior de modernização do País e de sua educação.

Uma modernização, inclusive, que respondia aos longos anos de construção de um pensamento luso-brasileiro. Oliveira, Dourado e Mendonça (2006, p. 150), por sua vez, enfatizam que

[...] no âmbito da Educação Superior, o ideário de modernização se faz sentir, por exemplo, com a criação da SBPC (1948), do CNPq (1951) e da Capes (1951). O período populista foi marcado pelo processo de federalização do Ensino Superior e de criação de universidades federais, já sob a influência dos padrões americanos de modernização desse ensino.

Sob essa perspectiva, a inauguração da UnB significou a introdução de uma nova perspectiva em relação à Universidade, as agências de fomento à Pesquisa e seu papel na formação intelectual e cultural. A ideia de federalização do Ensino Superior acompanhava a federalização territorial.

Entre as principais transformações trazidas nesta criação, estão a reestruturação da carreira docente. Foram criados novos postos em substituição aos de catedrático e de assistente; introduzidos critérios diferentes para a admissão como professor, que remetiam à exigência de titulação, foi introduzida ainda a prioridade na contratação em tempo integral, por meio do regime de dedicação exclusiva obrigatório.

A UnB foi a primeira instituição acadêmica a abolir o sistema de cátedra e adaptar o currículo de estudos ao sistema de créditos, o que tornava a aprovação do aluno em uma disciplina reconhecida no âmbito geral, evitando assim, a duplicação e a sobreposição de disciplinas.

Em relação ao clima cultural, fica claro o impacto que a universidade teve sobre esse aspecto em Brasília, decorrente especialmente da instauração do Instituto de Artes, do Departamento de Música, do Centro de Extensão Cultural e da Faculdade de Arquitetura e as ideias e práticas que estes novos pólos ofereciam. Foram organizadas exposições de artes plásticas (inclusive internacionais); personalidades foram atraídas para viver na cidade: Alcides da Rocha Miranda, Alfredo Ceschiatti, Nelson Pereira dos Santos, Cláudio Santoro, Oscar Niemeyer, dentre outros. Boa parte desses nomes, além de contribuir para a produção artístico-cultural, ministrava também aulas na UnB<sup>46</sup> e formam a memória simbólica da cidade e da Universidade nestes últimos cinquenta e dois anos.

As orquestras foram bons exemplos de integração do espaço acadêmico com o espaço urbano e estavam começando a fazer o que Lúcio Costa imaginara para a capital como foco de difusão cultural. Ainda hoje a cidade é referência na história da música nacional em vários segmentos.

Em que pese a importância que essas atividades tiveram para o desenvolvimento da capital federal, ao mesmo tempo, a UnB passava por enormes dificuldades para se firmar. O início das atividades foi marcado pelo imprevisto e pelo caráter de transitoriedade. A questão é que muito do que seria provisório existe ainda hoje – entre os cursos que ainda continuam funcionando no “Minhocão” (como é chamado o Instituto Central de Ciências, principal prédio e um dos primeiros a serem construídos na universidade) muitos deles, não foram beneficiados pelas verbas do REUNI e continuam coabitando espaços provisórios com salas de professores, de reuniões, de aula e da burocracia com paredes de divisórias, concreto puro etc, sem nenhum tratamento acústico.

Desde as situações de “atropelos” e “jeitinhos” que caracterizaram a forma como foi aprovado o projeto de lei que autorizava a construção do *campus*, até o

---

<sup>46</sup> Para detalhes sobre esse assunto, consultar Salmeron (2007), especialmente o capítulo 09.

início das atividades (que se iniciaram dois anos antes do previsto inicialmente), a operacionalização desse projeto o torna ainda mais extraordinário<sup>47</sup>.

Sobre os primeiros tempos, embora extensa a passagem, é importante destacar o que conta Salmeron (2007, p. 100-101):

[...] no segundo semestre de 1962, os cursos de administração, direito, economia e letras foram transferidos para o *campus*, inicialmente nos elegantes mas pequenos edifícios da futura Faculdade de Educação<sup>48</sup>. Com as atividades e o corpo docente aumentando, surgiu a necessidade de espaço maior. Esses cursos troncos foram então batizados Instituto Central de Ciências Humanas e Instituto Central de Letras, como tinha sido previsto, e seus professores foram alojados no primeiro andar de um prédio extremamente modesto, um galpão, concebido para abrigar o almoxarifado da universidade, chamado “Serviços Gerais número 12” – SG 12 –, em cujo andar térreo passou a funcionar a biblioteca central. Essas instalações provisórias eram precárias, pois o edifício tinha sido construído para outras funções, não para abrigar pessoas que se dedicassem a trabalho intelectual. O desconforto atingia situações extremas: excesso de luminosidade – muito comum em Brasília –, temperaturas sufocantes – porque as paredes externas, em todo o edifício, não tinham janelas, e as do primeiro andar eram de vidro, com algumas fendas para ventilação. E falta absoluta de insonorização: se alguém falasse um pouco alto numa extremidade do prédio, seria ouvido na outra [...]. Mas, de todos os desconfortos, o mais flagrante e irritante era o suportado pelo Departamento de Música, em condições que atingiam aquele nível do absurdo que às vezes provoca a cólera, outras vezes o riso. Funcionava num barracão de madeira, com insonorização insuficiente ou inexistente, onde eram dadas as aulas de instrumentos diferentes, exigindo enorme concentração devido aos sons inevitáveis provindos das

---

<sup>47</sup> A história das articulações para a votação do projeto de lei é bastante conhecida, mas merece ser mencionada, ainda que superficialmente. Já se conhece o episódio em que o presidente JK ficou convencido da importância da instalação da universidade. Esse fato demonstra que tal empreendimento teve início muito mais por vaidade (episódio já mencionado do ex-presidente americano e argumento contra a instauração de uma universidade pelos jesuítas) do presidente do que por constar no projeto inicial da cidade. Apesar de ter sido encaminhado na inauguração da cidade, o projeto só foi votado – de última hora e sem discussões – em função da articulação política de Darcy Ribeiro, que “conseguiu” fazer com que o presidente da sessão na Câmara dos deputados juntasse o projeto aos muitos outros que seriam votados no final do dia. (Cf. Salmeron, 2007, p. 72-73). Além disso, sabe-se também que a instituição não começou a funcionar em seu próprio campus, mas sim em algumas salas emprestadas pelo Ministério da Educação e com verbas transferidas do INEP (por Anísio Teixeira, presidente do órgão) à Fundação Universidade de Brasília.

<sup>48</sup> O prédio da F.E. era considerado o mais bonito à época da construção e foi um dos primeiros a ser construídos. Isso demonstra como era vista a educação pelos idealizadores e construtores neste período.



salas vizinhas. Quando lá se entrava, tinha-se às vezes a impressão de ouvir uma orquestra improvisando, cada músico tocando uma peça diferente das outras [...] tudo em desatino completo. O desconforto generalizado era aceito porque todos esperavam melhores instalações para o ano seguinte (SALMERON, 2007, p. 101).

O longo trecho acima demonstra algumas das dificuldades dos primeiros anos e, ao mesmo tempo, a disposição e o clima de otimismo que parece ter reinado entre as pessoas que participaram da instauração desse projeto. Em grande parte da bibliografia consultada, é possível perceber o quanto as pessoas acreditavam na ideia de um novo modelo de ensino superior que traria desenvolvimento cultural, intelectual e social para o País. Mas algumas melhorias ainda hoje não vieram e há um clima de crise perante o crescimento desordenado do *campus*, o aumento não previsto do número de alunos.

Salmeron (2007, p. 103-104) relata que, por mais absurdo que possa parecer, os professores trabalhavam sem contrato, a situação profissional não era oficializada: “[...] o único vínculo empregatício com a universidade era sermos pagos por ela, e o único lugar em que nossos nomes apareciam era na folha de pagamentos.” E acredita ainda que as pessoas aceitavam essas situações em função do “clima de confiança” existente: “[...] outra característica do estado de espírito dos docentes: [...] foram para a Universidade de Brasília sem saber quanto ganhariam.” E acrescenta que mais tarde soube que na USP, por exemplo, os professores recebiam cerca de cinquenta por cento a mais. No entanto, os próprios docentes se sentiam parte daquele momento histórico transformador.

Os depoimentos, ainda hoje ecoam uma espécie de comunhão a favor da educação nacional e refletem esse sentimento:

Nesse sentido, viveu-se aqui, nos anos sessenta e setenta, uma experiência única que congregou as diversidades regional, social, campos do conhecimento, em síntese, uma experiência ecumênica (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 285-286).

É notável, como nos discursos mais díspares, em situações e contextos diferentes ainda ressoe aquele sentimento de Juscelino Kubistchek:

[...] Em síntese, enquanto as demais universidades se preocupavam e se ocupavam em passar informações, a UnB formava. Porque o tempo universitário era vivido não como uma cadeia curricular a ser cumprida, mas sim como um tempo em que a formação da cidadania, a militância política, os contatos humanos, a criatividade e o lúdico eram a simbiose que matizava aquele cotidiano (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 290).

[...]

Ou seja, pode-se falar de uma certa fraternidade, tamanha a mutação cultural e existencial que se processou naqueles tempos na UnB (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 290).

Embora este sentimento do acadêmico seja muito local, há sempre um saudosismo do confronto, do avanço, do progresso e da resistência. Havia sempre o fator da inovação diante das instituições consolidadas nos grandes centros brasileiros. Neste sentido, a visão geral sobre a UnB era a de que ela que viria/adveio para implantar um novo clima intelectual, com a importante tarefa de pensar “o Brasil como problema”, contribuindo, sobretudo, para o desenvolvimento social e educacional no País:

[...] onde e quando os interioranos teriam tido a oportunidade de conviver [com] tamanha multidiversidade, senão no *campus* da UnB? [...] A caipirada tinha que se refinar. [...] O campus foi um meio seguro para se despir da ignorância e da pobreza cultural. (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 287).

[...] já era uma universidade que oferecia vagas e cursos muito além da demanda da cidade. Calhava direitinho, de atender aquele projeto nosso interiorano, de “cidadinização”, de instrução (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 289).

Em que pese o inegável caráter elitista que a universidade pública brasileira ainda mantém, com alguma diferença nas áreas de ciências humanas e sociais, o trecho acima demonstra o quanto a UnB exerceu o papel de incluir no ensino superior jovens de todos os lugares. Reflete também a expectativa em relação ao futuro de um País que começava a se enxergar e se questionar como nação e sua multidiversidade.

A marcha para o Centro-Oeste ganhava mais um adepto: a educação. Esta reunião de tantos expoentes da intelectualidade da época é um sintoma disso. Esse

agrupamento foi cuidadosamente pensado para promover um ambiente pleno e que estimulasse a produção cultural:

a localização da UnB pode ser considerada como um privilégio em relação às demais universidades brasileiras. Por um lado, em Brasília estão as embaixadas, realizam-se inúmeros convênios, encontram e se cruzam culturas, experiências e pesquisas, transitam pessoas de várias partes do mundo. Por outro, é nesta cidade que florescem e se concentram múltiplas experiências esotéricas, místicas e religiosas, o que amplia a possibilidade de intercâmbio com outras leituras da realidade, além da científica (COSTA, SIQUEIRA, BANDEIRA, 1992, p. 296).

Em relação à organização administrativa, o primeiro estatuto da UnB foi publicado ainda em janeiro de 1962 e mantém basicamente as unidades acadêmicas previstas em seu plano orientador. Como o conselho Universitário só veio a se efetivar mais tarde (em 1977), o Conselho Diretor assumiu as funções decisórias até esta data.

A Universidade continuava precisando de apoio, sobretudo financeiro, para continuar a implementação de seu plano. Darcy Ribeiro, primeiro reitor da instituição, foi o responsável por buscar esse apoio, inclusive estrangeiro, para o projeto. Encaminhou pedido formal ao governo dos Estados Unidos e, em 1963, dava início à obra de construção do principal prédio do campus: o Instituto Central de Ciências (ICC). No entanto, o prédio só ficou pronto em 1971 e ainda hoje é considerado inacabado, por continuar sem cobertura e sem tratamento acústico adequados ao ambiente de sala de aula.

Em 1978, Darcy Ribeiro (1978, p. 40), depois de visitar a UnB, dá o testemunho sobre as partes do projeto que não foram concluídas:

[...] pena que a mediocridade e a inveja tenham privado Brasília da maior parte do que Oscar projetou para a Universidade (RIBEIRO, 1978, p. 38).

[E explica como seria:] [...] entre o Minhocão lá em cima e a Praça Maior cá embaixo, a universidade contaria com o grande campo do seu *campus*. Seria uma imensa concha gramada, suavemente recurvada, onde milhares de estudantes e professores, sentados, deitados ou recostados ouviriam música, namorariam, conversariam, discutiriam ou simplesmente conviveriam como membros de uma

comunidade solidária, sentindo que a vida é bela e que é gostoso viver em liberdade e participando de um projeto socialmente generoso (RIBEIRO, 1978, p. 40).

Em junho de 1963 Anísio Teixeira tomou posse como reitor, mas em abril de 1964 ocorreu a primeira das duas famosas invasões da Universidade por tropas militares que extinguem o mandato do reitor e nomeia Zeferino Vaz para o cargo. Esta força hegemônica e desfavorável ao conhecimento certamente impediu o avanço da UnB. O que se sabe é que a universidade seria muito diferente se tivesse sido protegida desses acontecimentos – só não se sabe como.

Como se sabe, com a atmosfera criada a partir do Golpe de 1964, era inviável permitir que se discutisse intelectualmente com tanta liberdade. Assim, o ambiente acadêmico passou a ser visto como reduto de mentes subversivas e, por isso, era mantido fortemente vigiado. É comum ouvir professores, ex-alunos e, principalmente docentes que estudaram no *campus* do Plano Piloto lembrarem-se de ter ministrado ou assistido aulas com militares à porta “observando”.

Iniciaram-se, assim, os anos considerados os mais difíceis da história da UnB. Embora prometa dar continuidade ao trabalho dos reitores anteriores, Zeferino Vaz renuncia em agosto de 1965, quando assume Laerte Ramos de Carvalho. Durante seu mandato ocorreram a ocupação do *campus* por policiais militares durante uma semana, com a consequente greve dos estudantes, em resposta a este ato arbitrário. Em 18 de outubro de 1965, 223 professores entregam pedido de demissão em solidariedade aos 15 colegas afastados na gestão anterior. Esse ato marca o que foi provavelmente o ápice da crise<sup>49</sup>.

No momento mais delicado da época, o reitor pediu a intervenção das tropas militares e vários discentes foram presos. A substituição de quase todos os docentes causou uma onda de protestos e greves de alunos que coincidiram com o fortalecimento do movimento estudantil em âmbito nacional. Ainda hoje nos corredores também ressoam relatos dos professores que ficaram, alguns realmente entendendo que seria uma forma de resistir. Os livros consultados, durante esta

---

<sup>49</sup> Para detalhes sobre o período e sobre os acontecimentos na UnB sugere-se consultar o livro de Roberto Salmeron: *A universidade interrompida*, citado anteriormente, cujas referências estão na bibliografia no fim deste trabalho.

pesquisa, muitas vezes, evitam tratar diretamente deste elemento. Somente nestes anos como discente na UnB vem sendo possível mapear essa história “oral” que não foi plenamente registrada em livro.

É certo que durante os primeiros meses de mudança, permaneceu uma forte vigilância e o período letivo sofria várias interrupções, por parte de alunos, de professores, da reitoria e da polícia. A instituição apresentava dificuldades para recompor seu quadro de educadores, profundamente prejudicado pela saída em massa. Os docentes convidados para “substituir” os anteriores, por sua vez, eram recebidos com hostilidade pela força estudantil, pois havia a possibilidade de compactuarem com o atual regime – por terem sido indicados e/ou aceitos pelo governo. Em 1968, a UnB sofre uma invasão ainda mais violenta, com os acessos ao *campus* fechados, pessoas baleadas e, como consequência, professores agredidos e alunos expulsos.

De 1969 a 1975 o clima estabiliza-se, o regime torna-se predominante e a construção de várias obras importantes pôde continuar. Muitas delas foram terminadas neste período, dentre as quais o ICC<sup>50</sup>, o Restaurante Universitário (R.U.), o prédio da reitoria e o Centro Desportivo, mais tarde conhecido como Centro Olímpico (C.O.).

Embora com o clima mais ameno, em 1977, as invasões continuavam, o que motivou outro protesto por parte dos professores para pedir a saída do reitor José Carlos de Almeida Azevedo, conhecido como o “capitão-de-mar-e-guerra”. O então responsável pela reitoria permaneceu no cargo e o ano terminou com a mesma tensão e um saldo de vários estudantes suspensos e expulsos responsabilizados pela greve que mais uma vez paralisara as aulas. De tão graves, os problemas deste ano colocavam vários professores para atuarem como mediadores do conflito.

Azevedo ocupou o cargo de reitor até 1985, quando tomou posse Cristovam Buarque, o primeiro reitor eleito pela comunidade acadêmica, que deu início ao que ficou conhecido como processo de redemocratização da Universidade de Brasília.

---

<sup>50</sup> O Instituto Central de Ciências, também chamado de “minhocão” em função de seu formato e extensão, é o principal prédio da UnB, que atualmente ainda abriga boa parte dos Institutos de Departamentos, além de muitas salas de aula e anfiteatros. Com a construção de novos prédios mais recentemente, a tendência é que esses departamentos migrem para os novos espaços e o ICC receba novas funções.

Ele permaneceu no cargo até 1989 e impulsionou, de certa maneira, o processo democrático – que acompanhava o movimento político no País.

O fato é que a Instituição realmente se colocou como importante centro de resistência intelectual durante os anos de ditadura. Por outro lado, certamente, sua proximidade com o polo político incidiu no seu progresso. Os impactos do período sobre o pensamento intelectual podem ser sentidos ainda hoje e, além dos pontos indicados por Darcy Ribeiro, este momento histórico foi prejudicial para a projeção também da UnB em âmbito nacional e internacional.

As condições financeiras, por exemplo, ficaram gravemente prejudicadas em outros períodos. Fonseca (1972, p. 24) narra que à época da gestão de Laerte Ramos de Carvalho, a FUB “deixou de ter crédito na praça do Distrito Federal e em outras praças, inclusive por causa de débitos que remontavam aos primeiros anos.” Como exemplo dessa situação, as autoras Costa, Siqueira e Bandeira (1992, p. 283) citam matéria do “Jornal Campus” de junho de 1992, afirmando que o discurso sobre a crise financeira tinha procedência:

[...] atolada em dívidas com credores particulares e estatais, desesperada pelos recursos que não são repassados pelo Ministério da Educação, pagando Cr\$ 32 bilhões por ações perdidas na Justiça, sofrendo greves contínuas dos funcionários e falta crônica de professores, cursos parando por falta de condições e vendo que suas próprias verbas de arrecadação estão diminuindo, a Universidade de Brasília agoniza sem se fazer notar.

Mesmo assim, a partir da década de 1990, a UnB passou por importantes mudanças que projetava, dentre outros objetivos, aproximá-la da comunidade não acadêmica. Uma das principais mudanças certamente foi a ocorrida em 1996 quando foi acrescentada uma nova forma de acesso, além do vestibular tradicional: o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Desde então são reservadas 50% das vagas do 2º vestibular a cada ano aos alunos que fazem a prova durante os três períodos do Ensino Médio. Três anos depois, os primeiros alunos começaram a ingressar graças ao novo processo seletivo.

Nas décadas de 1990 e 2000, são inaugurados dois prédios que tentam amenizar o problema da falta de espaços para as aulas: o Pavilhão Anísio Teixeira e

o Pavilhão João Calmon respectivamente – e enquanto esta pesquisa está em andamento, novos prédios surgem a todo instante no campus Darcy Ribeiro<sup>51</sup>. Esse fato prenuncia a natureza das principais transformações que estão em curso e devem continuar ocorrendo ao longo das décadas seguintes.

A partir da década de 2000, sobretudo a partir da segunda metade, a universidade passa a receber mais investimentos por parte do governo federal e estende sua presença a outras regiões administrativas do Distrito Federal. Em 2002 começam as obras do campus de Planaltina, que é inaugurado em maio de 2006, e teve uma nova unidade implantada em 2011. Em 2007, o CONSUNI<sup>52</sup> aprova a criação do campus de Ceilândia que até o início de 2012 ainda não tinha inaugurado sua sede<sup>53</sup>. O mesmo ocorreu com o campus do Gama: aprovado em 2007, funcionou até abril de 2011 em instalações provisórias, cedidas pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Em abril foi inaugurado um prédio que abriga as atividades acadêmicas desde então. Mesmo com dificuldades logísticas, a realização de concursos para novos docentes, a ampliação de vagas, a projeção de pesquisas em diversas áreas apontam para uma movimentação positiva no plano científico e acadêmico.

Como foi discutido no capítulo II, atualmente a universidade brasileira passa por momentos de mudanças, e na UnB isso não é diferente. A “democratização do ensino superior” vem ocorrendo sem que se preparassem as estruturas institucionais para compatibilizar essa nova realidade. Em tempos de REUNI, ainda há problemas com a falta de espaços adequados para aulas, para a pesquisa e para a colocação de professores.

---

<sup>51</sup> Ao longo dos anos em que esta tese foi elaborada, o campus Darcy Ribeiro tornou-se um imenso canteiro de obras, em grande parte, fruto do financiamento advindo do programa REUNI.

<sup>52</sup> A Universidade possui instâncias consultivas e deliberativas denominadas conselhos, das quais o Conselho Universitário (CONSUNI) é a principal, ou, instância máxima. Elas funcionam como órgãos administrativos compostos por membros da administração, professores, estudantes e servidores técnico-administrativos. De um modo geral, é competência do conselho a deliberar sobre assuntos de interesse da comunidade acadêmica, além de estabelecer diretrizes para a Universidade, outorgar títulos, organizar consultas e elaborar planos, além de decidir em caso de recursos de decisões dos outros conselhos, entre outras funções.

<sup>53</sup> Em setembro de 2011 alunos e professores da Faculdade de Ceilândia (FCE) ocuparam a reitoria da Universidade como forma de protestar em razão das péssimas condições e da falta de estrutura para as aulas. A ocupação durou dez dias e terminou com o compromisso assumido por parte das autoridades em entregar uma nova sede em 2012. No site da FCE há um “contador” que marca o tempo restante para a entrega do campus, prevista para 01 de março de 2012.

A abertura de cursos noturnos, por exemplo, amplia o número de vagas e promove o acesso de estudantes trabalhadores por um lado, mas por outro, cria “estudantes de segunda categoria”, que são aqueles que não podem viver a academia como os que passam o dia nela – participando de pesquisas, recebendo bolsas e vivendo em contato com os mestres e com outros alunos. A introdução das políticas de cotas para afrodescendentes e indígenas também traz as mesmas questões. Há problemas com a língua (no caso de indígenas<sup>54</sup>), o que compromete o aprendizado de todo o restante, além de produzir o isolamento – neste caso surgem projetos de apoio à graduação que visam minimizar estes problemas. Há questões financeiras ainda problemáticas para a manutenção da permanência e dos deslocamentos diários para a universidade. Na UnB essas diferenças já podem ser sentidas e constituem um “dilema” típico dessa nova realidade: é possível democratizar realmente o Ensino Superior? Quais são os caminhos para isso?

Algumas dessas dificuldades vão sendo, aos poucos vencidas, por meio da construção de novos espaços, da contratação, via concurso público, de novos professores e da criação de programa de auxílio para os discentes que mais precisam. Os dados apontados por Oliveira, Dourado e Mendonça, (2006, p. 158) dão uma noção das transformações:

[...] a partir da década de 1990, a UnB ingressou num novo período de modernização, voltando-se para o mercado e para a captação de recursos. Avolumaram-se os convênios, o que levou a universidade, em 2002, a contabilizar mais de 200 convênios e contratos com empresas públicas e privadas. Mudanças nas formas de organização e gestão da universidade passam a ser vislumbradas por meio da criação do Programa de avaliação Seriada (PAS), em 1996; da obtenção, no período de 1996 a 2003, de 75% de conceitos A e de 13% de conceitos B no “Provão”, que objetivava avaliar os cursos de graduação; da criação de sistema de cotas para negros, em 2003.

Os tempos mudaram, mas o fato é que durante seus primeiros anos de existência, a UnB se revelou como um local de florescimento de novas ideias, a instituição era fruto de um “[...] projeto de construção de uma universidade crítica em si mesma e da sociedade, que vinha absorvendo uma crescente parcela do corpo

---

<sup>54</sup> Os estudantes africanos que vêm para a UnB por meio de programas de cooperação internacionais não são cotistas, mas enfrentam as mesmas dificuldades em relação à língua, sobretudo na escrita e são considerados igualmente isolados. No caso dos estudantes indígenas, as maiores dificuldades, ocorrem no processo de adaptação aos costumes culturais e ao aprendizado da língua, condição essencial para o aprendizado na Universidade.



discente e docente do ensino superior, durante o período populista” (MARTINS, 1989, p. 13).

Como explica Oliven (1989) a UnB foi a primeira instituição nacional que nasceu com a estrutura pensada como universidade e não, como era usual antes, como um conjunto de faculdades e escolas superiores que já existiam: “[...] com uma estrutura integrada, flexível, dinâmica e moderna, ela se contrapôs ao modelo segmentado, formado pela justaposição de vários cursos, situação que caracterizava o sistema de ensino superior brasileiro da época” (OLIVEN, 1989, p. 53).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a Universidade de Brasília é seguramente um local que, sobretudo em sua origem e, ao passar (e sobreviver) por diferentes momentos econômicos, políticos e culturais da sociedade, traz uma contribuição importante para a reflexão acerca das características e da constituição do pensamento acadêmico brasileiro.

Os inúmeros percalços pelos quais passou, algumas vezes fizeram com que se esquecesse do significado que esse lócus teve para aqueles que acreditavam no projeto de desenvolvimento da sociedade brasileira. A menção a alguns depoimentos apaixonados mostra que os primeiros momentos concentraram sonhos e esperanças de um Brasil diferente. Grande parte do material bibliográfico consultado traz declarações comoventes e transmitem uma noção da visão que se tinha da instituição, tanto na cidade, quanto fora dela. Alguns episódios são tão interessantes que merecem ser citados:

De 1962 a 1966, as louças e talheres da Universidade de Brasília vinham marcados de fábrica, com as iniciais “UnB”. [...] quase todos os visitantes, turistas e alunos levavam como lembranças uma colher, um garfo, uma faca de mesa ou uma xícara. Levavam como recordação, mas quem tinha o prejuízo era a Universidade. Em 1966, os dirigentes do restaurante perceberam [e] [...] não mandaram mais confeccionar as iniciais “UnB” nos talheres [...]. (VARELA, 1989, p. 42-43).

A capital e sua universidade exerciam uma forte atração sobre as pessoas, todos pareciam querer fazer parte, de alguma forma, da construção daquele projeto. Fonseca acrescenta:

O que me encantava na Universidade de Brasília? Sua estrutura jurídica de fundação, com a qual se libertava da interferência governamental e das cátedras vitalícias. Sua estrutura didática, essencialmente caracterizada pela integração curricular [...] pelo sistema de créditos e conseqüente estabelecimento da unidade letiva semestral. Sua estrutura administrativa também integrada por um engenhoso sistema de órgãos colegiados. Para esse conteúdo ideal, um continente igualmente revolucionário em face da tradição universitária brasileira: o campus constituído por edifícios antimonumentais, sem mármore, alcatifas e cortinas de veludo. E os professores dando aulas em trajes informais (FONSECA, 1972, p. 7).

Integração curricular gerando um pensamento intelectual em uma cidade cuja ideia de integração estava na base de seu Plano Piloto. Por essa perspectiva, a própria inauguração da UnB já iniciou, há 50 anos um processo, acima mencionado, de “democratização” do ensino superior. Na medida em que rompe com a estrutura anterior, torna-se “revolucionária”, em especial, ao abolir o sistema de cátedras. Por mais que a ideia inicial tenha durado pouco tempo, estavam lançadas as bases para as mudanças que viriam a ser introduzidas no ensino superior brasileiro, modificações ainda inacabadas, tal como afirmou Darcy Ribeiro (1969, p. 122):

a experiência de Brasília durou apenas quatro anos; quando dava seus primeiros passos, o golpe militar de primeiro de abril de 1964, que submeteu o Brasil a uma ditadura regressiva, assaltou a universidade e lhe impôs um interventor. A preocupação obsessiva do governo militar e de seus agentes em subjugar e controlar uma universidade que não compreendiam determinou a demissão de todos seus [sic] professores capacitados para implantá-la. Assim destruiu o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira, reduzindo-o a um simulacro de universidade que aguarda sua restauração.

Atualmente, no momento em que completou seu cinquentenário ainda há muitos desafios: consolidar seu processo de expansão sem perder sua posição como um dos centros de excelência acadêmica no Brasil, superar os resquícios das crises dos últimos anos, tudo isso sem perder de vista o caráter inovador que foi, desde o início, sua principal característica. Tarefa difícil, já que a expansão tem sido realizada de forma assustadoramente rápida, o que dificulta o processo de adaptação entre os que chegam e os que já se encontravam lá alojados. E isso é válido tanto para pessoas – docentes, discentes, técnicos e outros – quanto para tecnologias, equipamentos, projetos, modos de fazer pesquisa, hábitos, costumes e

valores. Os números dão uma ideia do crescimento em termos de vagas oferecidas, matrículas e cursos abertos em períodos diurnos e noturnos.

Os dados obtidos no site da UnB<sup>55</sup>, no 1º semestre de 2012 mostram, em termos quantitativos, o seguinte retrato em relação à graduação em seus quatro *campi*<sup>56</sup>:

**Quadro 1 – Vagas oferecidas**

	2009		2010		2011	
	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.
PAS	1.364	–	1.891	–	1.999	–
Vestibular	1.364	3.280	1.891	1.999	1.999	4.016
<b>Total</b>	<b>2.728</b>	<b>3.280</b>	<b>3.782</b>	<b>3.998</b>	<b>3.998</b>	<b>4.016</b>

**Quadro 2 – Cursos de graduação**

	2007	2008	2009	2010	2011
Nº de cursos	64	64	92	103	98
Nº de cursos noturnos	15	15	31	24	29
Nº de cursos a distância	8	8	8	14	9

**Quadro 3 – Alunos matriculados em 2011**

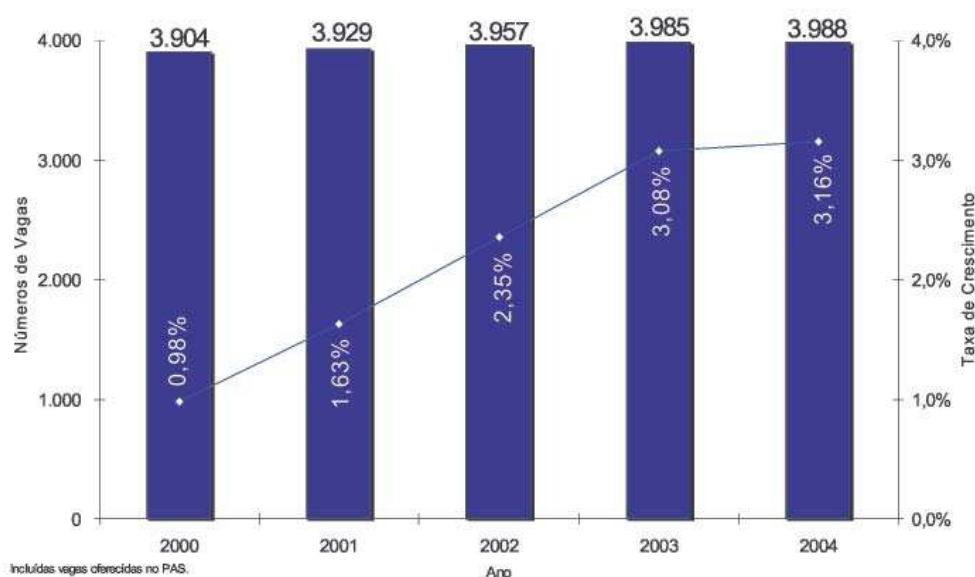
<b>Total de alunos da UnB</b>	<b>30.757</b>
- Darcy Ribeiro	23.727
Diurno	17.405
Noturno	6.321
- UnB Planaltina	1.078
Diurno	672
Noturno	407
- UnB Gama	1.363
- UnB Ceilândia	1.475
- Ensino a distância	3.284
- Indígenas	54
- Cotas para negros	3.594
- Estrangeiros	318

<sup>55</sup> [www.unb.br/sobre/gradua](http://www.unb.br/sobre/gradua)

<sup>56</sup> Nesse número estão incluídos os alunos de ensino à distância.

A ampliação da oferta de vagas, por meio do programa REUNI, com a abertura de novos *campi*, o aumento das vagas noturnas, a expansão do ensino à distância indica o visível processo de transformação quando se compara os números acima (atuais) aos de anos anteriores ao programa. O gráfico 1 a seguir permite e amplia esse exercício comparativo. Cabe destacar que o gráfico apresenta números anuais enquanto o quadro 1 acima mostra totais semestrais (que devem ser somados a cada dois semestres para se obter os números anuais).

**Gráfico 1 – Taxa de Crescimento do Número de Vagas Oferecidas nos Cursos de Graduação – 2000–2004 (1999=100)**



Fonte: Anuário Estatístico da Universidade de Brasília, 2005.

Dessa forma, é possível perceber que o número de vagas oferecidas quase dobrou de um período a outro entre os comparados (2000-2004 e 2007-2011). O mesmo anuário estatístico revela ainda, que em 2004 existiam 21.771 estudantes de graduação na UnB. Atualmente, são 30.757, incluídos os alunos de todos os *campi* e os de ensino à distância. O crescimento do quadro docente, técnico e da infraestrutura física, embora tenha ocorrido, se deu em escala muito menor do que a discente. Esse é um dos focos de preocupações da Instituição no momento.

No que se refere a questões cruciais como autonomia ou gestão, por exemplo, tudo indica que elas permanecerão por um longo tempo ainda. Fala-se

muito da desmobilização estudantil, da apatia dos jovens, mas, ao primeiro sinal de paralisação, o que se vê é o *campus* esvaziado, não apenas de alunos, mas também de docentes, em que os poucos presentes estão muito mais preocupados em dar andamento às suas atividades acadêmicas e pesquisas, do que com os “rumos políticos” da Universidade – ainda que esses “rumos” interfiram sim em suas vidas. Em meio a tantos desafios, esse é apenas mais um que se coloca: o de conseguir reunir os esforços da comunidade acadêmica em torno de questões que ela reconheça como de seu interesse e, assim, resolva desviar por um momento o olhar de suas pesquisas para o que ocorre ao seu redor. E isso deve incluir técnicos e professores, e não apenas os estudantes.

## 4. A “voz” dos estudantes: não somos mais os mesmos?

### 4.1 Aspectos teórico-metodológicos

Conforme já se destacou na introdução, a construção desta pesquisa percorreu um longo caminho e está situada tanto em um contexto histórico-social, quanto cronológico-espacial. Os caminhos percorridos visaram entender melhor os processos ligados à UnB – direta e indiretamente. Essa estrutura teve o objetivo de visitar os conceitos e a história, e, ao mesmo tempo, apontar para a análise que será realizada neste capítulo. De certo modo, todos aqueles que se envolvem, de alguma maneira, neste processo, sabem o quão complexa é a tarefa de construir um objeto de pesquisa, de chegar a um problema a ser investigado:

[...] a construção do objeto [...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2002, p. 26-27).

Tal como preconiza Bourdieu, este percurso foi delineado “pouco a pouco”, em termos empíricos e teóricos, deixando que os princípios práticos encaminhassem as atividades e atitudes decisivas. Apesar de já existir um plano, um projeto, seus detalhes se desenharam com o andamento da pesquisa. Dessa maneira, ganharam destaque as leituras realizadas no âmbito do Observatório da vida Estudantil e das disciplinas cursadas<sup>57</sup> durante o doutorado que deixaram contribuições, das quais a mais importante foi a lição do que se chamou aqui de “dessacralização do objeto de pesquisa”, e da própria teoria em si.

---

<sup>57</sup> Em especial a Disciplina Teoria Sociológica Contemporânea ministrada pelo professor Carlos Benedito Martins durante o primeiro semestre de 2009.

Assim, evita-se tentar moldar o objeto a teorias e conceitos, e, por outro lado, tem-se a consciência de que o objeto não “fala por si mesmo”. As palavras de Martins (1988) nos auxiliam nesta reflexão metodológica:

[...] a relação sujeito-objeto é mediatizada pelas teorizações existentes acerca da realidade. Na verdade, a leitura do investigador sobre a realidade é sempre uma construção, ou talvez, [...] é uma reconstrução do real. A teorização, desde o início, orienta a percepção, guia a apreensão e a interpretação do objeto, fazendo com que alguns aspectos sejam ressaltados, ao passo que outros passam a ocupar um plano secundário (MARTINS, 1988, p. 26).

Assim, é comum que o pesquisador coloque em evidência alguns pontos da pesquisa que lhe chamem mais a atenção, em detrimento de outros. As teorias (*teorein*) permitem enxergar e articular ideias, mas esta relação do sujeito com o objeto também é mediatizada pelas situações de pesquisa e referenciais de pesquisas objetivamente ligadas ao campo.

Nesse sentido, para analisar a visão dos estudantes da Universidade de Brasília, procurou-se atentar ainda para o problema levantado por Janice Caiafa, ao tratar da etnografia, em relação à maneira como em muitas ocorrências, as vozes dos indivíduos pesquisados “recuam e sua experiência se apresenta recontada e interpretada pela voz do etnógrafo” (2007, p. 136). A autora menciona ainda a questão de a etnografia se tratar de um relato da fala do outro, e, como tal, a forma de aparecimento, a maneira de organização do discurso do outro está marcada pela visão de quem realiza a pesquisa. Portanto, buscou-se manter o foco nas “vozes dos jovens” (WELLER, 2011).

Esse posicionamento é compartilhado por Dubar (1998, p. 13) que defende que

[...] igual importância seja dada às categorias institucionais, determinando “posições objetivas” (escolares, profissionais...), e às categorias de linguagem utilizadas por indivíduos em situação de entrevista de pesquisa. Para o sociólogo, tomar a sério *falas sobre si mesmo* vindo de um sujeito incitado “a se narrar” e entrando num diálogo particular, verdadeiro “exercício espiritual” (BOURDIEU, 1993), com um pesquisador capacitado para escutar, talvez constitua uma condição *sine qua non* para um uso sociológico da noção de identidade.

Outro ponto para reflexão é a necessidade de uma ponderação sobre a utilização da observação, técnica muito presente neste trabalho. Em princípio, utilizou-se o que Marconi e Lakatos (2002, p. 90) chamam de observação não participante para atingir os objetivos propostos:

Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático [grifos nossos].

Naquele momento, ao avaliar essas técnicas, estava claro que se tratava de observar sem participar, como notam Marconi e Lakatos (2002), pois a observação, assim como outras técnicas, possui vantagens e desvantagens devendo ser associada a diversas situações e práticas, como, por exemplo, entrevistas e questionários.

Em um segundo momento, no entanto, a situação de proximidade com um grupo de pesquisa composto por oito alunos de graduação possibilitou uma intimidade que se transformou em observação participante<sup>58</sup>. Essa ocorrência da pesquisa se tornou fundamental para a compreensão da visão dos alunos e de suas formas de atuação na sociedade. Alguns deles se transformaram, inclusive, em “informantes” diretos, ao indicarem outros grupos e permitirem que a pesquisadora observasse suas discussões sobre questões políticas e sociais do período observado. Ao mesmo tempo, durante as entrevistas, sempre consideraram que era uma aluna que fazia o trabalho e que se interessava por eles, estabelecendo assim uma zona de interesse e de cumplicidade.

Assim, como afirmam Marconi e Lakatos (2002, p. 90), a observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou

---

<sup>58</sup> Doravante esse grupo será chamado grupo de observação ou grupo de controle. Esse grupo é formado por alunos de graduação, seis do curso de Letras e dois de Ciências Sociais. A faixa etária é de 19 a 26 anos. Seis são mulheres e dois são homens. Três moram no Plano Piloto, um no Gama, um no Guará, um no Cruzeiro, um em Águas Claras e um no Lago Sul. Todos moram com os pais, avós ou algum parente e recebem algum tipo de ajuda da família à exceção de duas, que trabalham. Todos os outros complementam a “ajuda” com bolsas que recebem na Universidade e se dedicam exclusivamente à vida acadêmica. Possuem opiniões e origens sociais bem diversas, assim como variam também suas perspectivas em relação ao futuro.



grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” Daí surgiu a necessidade de refletir sobre essa inserção da técnica da observação participante como complemento na pesquisa com os estudantes da Universidade de Brasília. De certa maneira, na própria abordagem dos discentes havia um vínculo pelo simples fato de a pesquisadora ser efetivamente aluna, embora de doutorado, da UnB.

Uma última ressalva faz-se necessária para esclarecer o foco nos grupos e não “apenas” nos indivíduos. Já se discorreu anteriormente sobre a opção e os benefícios de se aliar técnicas quantitativas e qualitativas, mas, embora justificáveis, esses não são os únicos motivos. É cara à sociologia a questão das diferenças comportamentais dos indivíduos quando sozinhos e quando agindo em coletividades. Isso já foi exaustivamente estudado por grandes autores (GOFFMAN, 1985) e é sabido que têm reflexos óbvios nas pesquisas.

A advertência aqui colocada, portanto, tem o objetivo de retomar o pensamento de José Machado Pais apresentado anteriormente e trazendo um complemento em relação à linearidade do método biográfico (também chamado histórias de vida), técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, sobretudo nas ciências sociais.

Pais relata a pesquisa de Douglas Rushkoff que trata de história em quadrinhos. Segundo o autor americano, as pessoas deveriam ler mais quadrinhos. Argumenta que embora elas pareçam visualmente muito simples e tematicamente primitivas, é exatamente por isso que permitem uma interação com o expectador. Pais afirma que “numa história aos quadrinhos – da mesma forma que numa história de vida – a comunicação é feita através de um conjunto descontínuo de imagens (os quadrinhos) ou de discursos (relatos)” (PAIS, 2005, p. 73;76). Daí a técnica das histórias de vida não serem um dos recursos escolhidos aqui.

Para a presente pesquisa, foram doze meses de contato intenso com esses estudantes. Após o término das disciplinas e encaminhamento da temática, estabeleceu-se contatos via redes sociais (*facebook*), em atividades presenciais na Universidade e em reuniões de confraternização organizadas por eles. O detalhamento dos procedimentos operacionais utilizado será feito a seguir.

## 4.2 Procedimentos operacionais

Esta pesquisa combinou as técnicas quantitativas e qualitativas que se complementam. Assim, buscou-se realizar a conexão entre o trabalho de campo e a pesquisa bibliográfica, que, como afirma Minayo (2001, p. 53): “coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse.” Foram investigadas, ainda as publicações e estudos socioeconômicos, artigos de jornais e periódicos, bem como o entendimento detalhado da história da UnB também permitindo estabelecer as necessidades para contar este breve capítulo em seus cinquenta anos.

Por outro lado, o Observatório da Vida Estudantil da Universidade de Brasília, fundado em 2010 contribuiu decisivamente com esse processo, na medida em que colocava em pauta a questão da carência de dados sistematizados sobre os estudantes da instituição, o que levou à decisão de restringir a pesquisa a este público. Desta forma, determinou-se uma delimitação geracional e espacial, com a possibilidade de abarcar ainda outras regiões administrativas do DF, que também possuem alunos no campus Darcy Ribeiro.

Ao delimitar o campo empírico e a população, reduziu-se o tamanho da amostra. Nesse sentido, deve-se considerar o que dizem Laville e Dionne (1999, p. 171) sobre amostra e população:

A natureza e o grau de homogeneidade da população-alvo devem também ser considerados [...] como no tamanho da amostra: quanto maior a homogeneidade, menor poderá ser a amostra, sem que sua representatividade [...] se encontre gravemente afetada por isso. [...] Normalmente, quanto maior o tamanho da amostra, mais forte é sua representatividade, pois as peculiaridades são diluídas na massa.

Em relação às técnicas, foram utilizados, além da observação direta, a observação participante, questionários fechados e entrevistas semiestruturadas.

Os questionários foram utilizados com o objetivo de auxiliar a atribuir à análise um caráter quantitativo que favorece *alguma* abrangência dos dados obtidos, além de ser “econômico no uso” e permitir “alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE; DIONNE 1999, p. 184-185).

Para tanto, elaborou-se um conjunto de questões que buscaram, além de um perfil socioeconômico dos pesquisados, alguns vestígios de seu entendimento sobre as formas de atuação juvenis na sociedade, de um modo geral e, na Universidade, especificamente.

Assim, no período dedicado mais intensivamente à pesquisa de campo, foram realizadas observações e entrevistas no período de agosto de 2011 a abril de 2012 e foram aplicados 124 questionários entre outubro de 2011 e maio de 2012.

#### *4.3 Análise dos dados coletados*

Para a aplicação dos questionários utilizou-se a técnica de amostragem não probabilística por sua simplicidade e, por outro lado, pela dificuldade em se ter acesso a toda a população que compõe o universo de pesquisa. Em visitas ao *campus*, escolheu-se “a esmo” os indivíduos na medida em que se tinha acesso a eles nos corredores, espaços acadêmicos etc., conforme detalhado adiante. A partir da sugestão de Laville e Dionne (1999, p. 184-185), considerou-se a relativa homogeneidade do grupo pesquisado, sua condição comum de jovens estudantes da mesma instituição, além das condições de acesso a eles.

Outra estratégia utilizada com êxito foi a comunicação com os estudantes pelas redes sociais, sobretudo pelo *Facebook*. A pesquisadora teve acesso aos grupos virtuais criados e mantidos por alunos dos cursos de Pedagogia, Química, Letras, Ciências Sociais e Ciência Política. Após “aceita” como membro dos grupos, foram postadas mensagens nos “muais” com o pedido para responder ao questionário. O inconveniente era a impossibilidade de já oferecer o acesso ao instrumento, o que desestimulou o retorno de vários estudantes. Assim, o discente deveria enviar um e-mail para a pesquisadora, que retornaria com o questionário, o estudante preencheria e enviaria novamente.

Ao mesmo tempo, foi interessante observar como os alunos se mostraram “solidários” e “prestativos” na pesquisa *on line*. Por outro lado, percebeu-se ainda

como eles se comportavam diante de um instrumento relativamente grande que exigia alguns minutos de concentração. Notou-se que a maior parte das respostas ocorria em até 24 horas após a postagem da mensagem, motivo pelo qual foram realizadas três postagens em dias diferentes reforçando a solicitação. Por meio do *Facebook* foram enviados 112 questionários, dos quais foram obtidos 97 respondidos. Destes, 16 foram descartados por inconsistência ou incompletude. O restante dos dados foi coletado em visitas ao campus, essencialmente nos locais de aglomeração em intervalos de aulas: entradas do Instituto Central de Ciências – ICC – norte e sul, C.As e corredores dos pavilhões Anísio Teixeira e João Calmon.

#### *4.4 Estudantes da UnB: esboço de um retrato*

Os dados levantados por meio desta pesquisa são relevantes na medida em que trazem à tona aspectos de uma realidade ainda pouco conhecida por seus próprios integrantes. Longe de revelar um retrato acabado, a pretensão aqui sugere muito mais motivações para novos estudos. Assim, as informações apresentadas devem, obviamente, ser lidas como provisórias e com a mesma curiosidade de quem as coletou. Futuramente, com o avanço das pesquisas realizadas pelo Observatório da Vida Estudantil da UnB, estes dados poderão ser comparados com amostras de maior envergadura, ou podem servir como parâmetro para outras perspectivas de investigação.

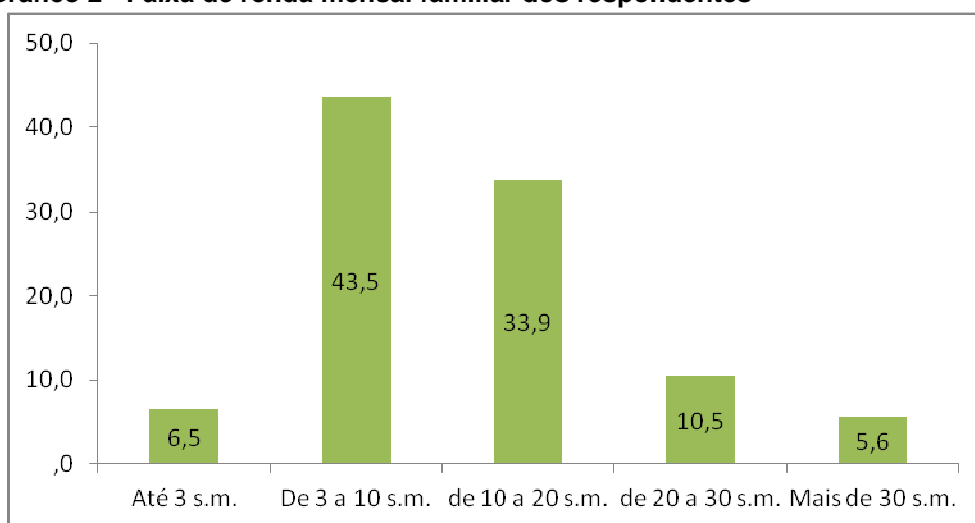
Historicamente, a Universidade de Brasília sempre foi vista como uma instituição elitista (a despeito do fato de o ensino superior brasileiro, em geral, possuir tal característica). O gráfico 2 mostra a renda média mensal familiar dos pesquisados. A maior parte dos respondentes (43,5%) afirma possuir renda familiar até R\$ 6.220,00, muito próximo do valor médio registrado pelo censo demográfico 2010 do IBGE – R\$ 5.663,23<sup>59</sup> – se considerarmos que no ano do recenseamento, o

---

<sup>59</sup> Valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – Total.

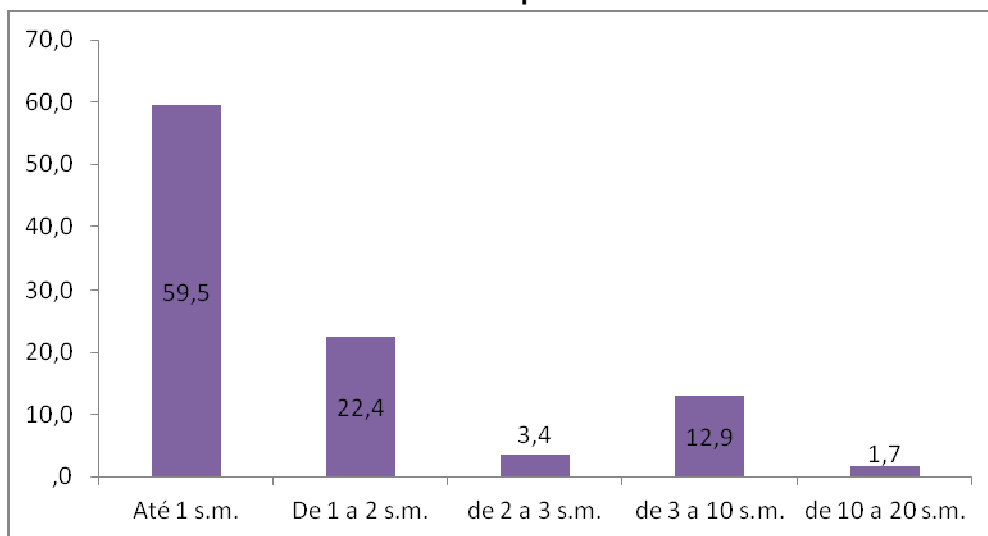
salário mínimo era de R\$ 510,00 e que, além disso, o instituto de pesquisa considera todo o Distrito Federal quando se refere a Brasília. Por outro lado, aproximadamente um terço dos respondentes (33,9%) afirma que sua renda familiar total está entre R\$ 6.221,00 e R\$ 12.440,00, número muito distante da média nacional que é de R\$ 2.763,47, de acordo com o censo de 2010.

**Gráfico 2 - Faixa de renda mensal familiar dos respondentes**



As duas parcelas significativas dos respondentes reunidas (77,4%) formam o principal público da Universidade de Brasília: as chamadas classes média e média-alta da capital, outrora jovens envolvidos com o movimento estudantil, com o rock nacional, ou com a violência das gangues juvenis e os movimentos de ocupação da reitoria e da Câmara Distrital.

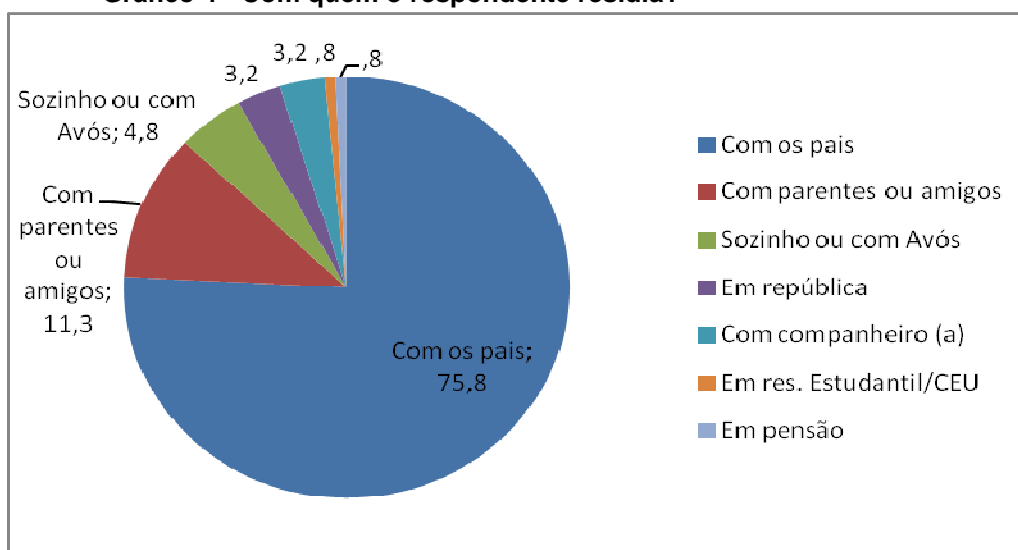
**Gráfico 3 - Faixa de renda mensal dos respondentes**



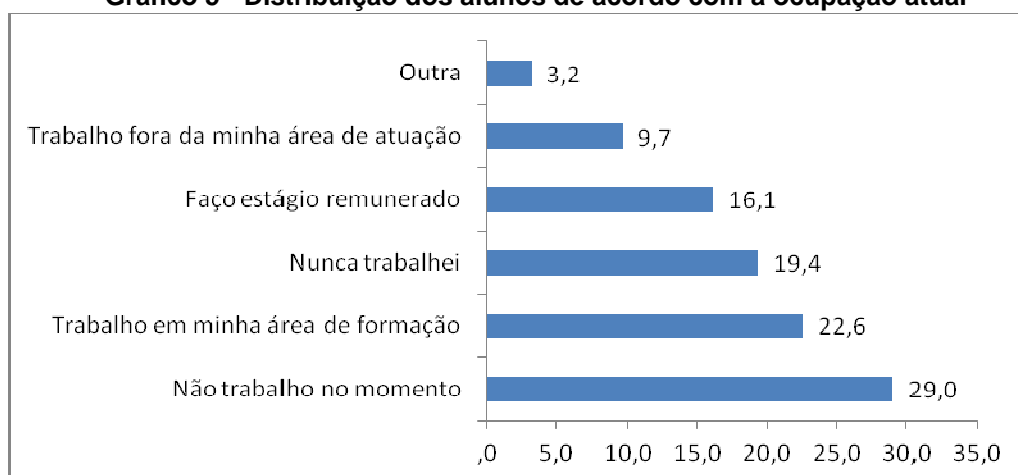
Em relação à renda individual mensal dos estudantes, o gráfico 3 mostra que mais da metade (59,5%) possui ganhos de até R\$ 622,00. Corroborando o que já foi revelado acima, esses rendimentos são provenientes de “mesadas”, de bolsas recebidas da universidade ou de trabalhos esporádicos realizados por eles. Os 22,4% que recebem entre R\$ 623,00 e R\$ 1.244,00 certamente encontram-se entre os que afirmaram trabalhar (dentro ou fora de sua área de atuação) ou realizar algum estágio remunerado. As duas faixas reunidas totalizam 81,9% de estudantes que possuem renda individual mensal de até R\$ 1.244,00 por mês, pouco menos da metade do valor médio nacional que é de R\$ 2.793,89, segundo o IBGE<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> De acordo com o IBGE: valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento, por sexo – Total.

**Gráfico 4 - Com quem o respondente residia?**



**Gráfico 5 - Distribuição dos alunos de acordo com a ocupação atual**

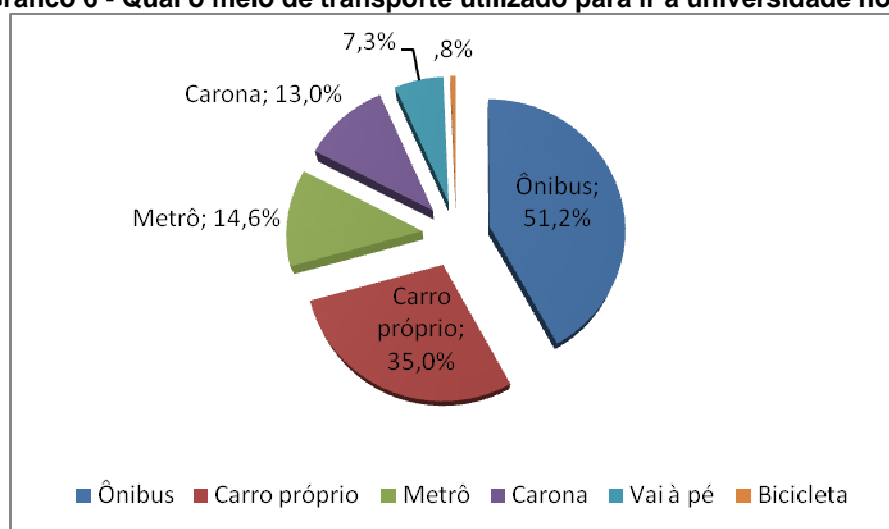


**Tabela 1 - Distribuição dos alunos de acordo com a ocupação atual**

Ocupação atual	Total	%
Não trabalho no momento	36	29,0
Trabalho em minha área de formação	28	22,6
Nunca trabalhei	24	19,4
Faço estágio remunerado	20	16,1
Trabalho fora da minha área de atuação	12	9,7
Outra	4	3,2
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,0</b>

Os dados revelados nos gráficos 4 e 5, além da tabela 1 acima, complementam as considerações realizadas sobre os rendimentos familiares e individuais recebidos pelos alunos. Em relação às condições de residência, a maior parte dos inquiridos afirma morar com os pais (75,8%), número muito próximo dos 77,4% apontados como classes média e média-alta do gráfico 2 mencionado anteriormente. A inferência inevitável e perfeitamente observável em campo é a de que esses jovens são parcial ou totalmente subsidiados pelos pais para estudarem – transporte, alimentação, material de estudo, lazer e tempo livre para estudar.

**Gráfico 6 - Qual o meio de transporte utilizado para ir à universidade normalmente?**



**Tabela 2 - Qual o meio utilizado para ir à universidade normalmente?<sup>61</sup>**

Meio utilizado	Total	% respostas	% casos
Ônibus	63	42,0%	51,2%
Carro próprio	43	28,7%	35,0%
Metrô	18	12,0%	14,6%
Carona	16	10,7%	13,0%
Vai à pé	9	6,0%	7,3%
Bicicleta	1	,7%	,8%
Total	150	100,0%	122,0%

Total	63
Média	1,41

<sup>61</sup> A Tabela 2 apresenta a distribuição dos meios de transportes utilizados pelos pesquisados. Essa questão permitia que os alunos marcassem mais de uma opção conforme a realidade deles. Dessa forma, a coluna "% de casos" foi utilizada para abarcar casos em que o respondente utilizasse mais de um meio de transporte para chegar à UnB. Assim, o percentual de casos (de marcações) é superior a 100%, ou seja, o nº de marcações é superior ao número de respondentes.



**Tabela 2.1 - Para quem utiliza do ônibus para chegar à universidade**

Qtde de ônibus	Total de pessoas	%
1	38	60,3
2	24	38,1
3	1	1,6

Em relação ao meio de transporte utilizado para chegar aos estabelecimentos da UnB, o gráfico 6, juntamente com as tabelas 2 e 2.1, mostram a realidade dos alunos pesquisados.

O curioso é que embora sejam filhos dessa classe média, a maioria utiliza o transporte público como meio de chegar à UnB. Ônibus (51,2%) e metrô (14,6%) respondem por, aproximadamente, 65% dos casos apurados. Conforme será explicado adiante, embora o mesmo estudante possa pegar um ônibus e um metrô (e por isso aparecer nos dois blocos de respostas), ainda assim, a maioria utiliza pelo menos um ônibus – afinal, o metrô tem seu ponto inicial e final na Rodoviária do Plano Piloto.

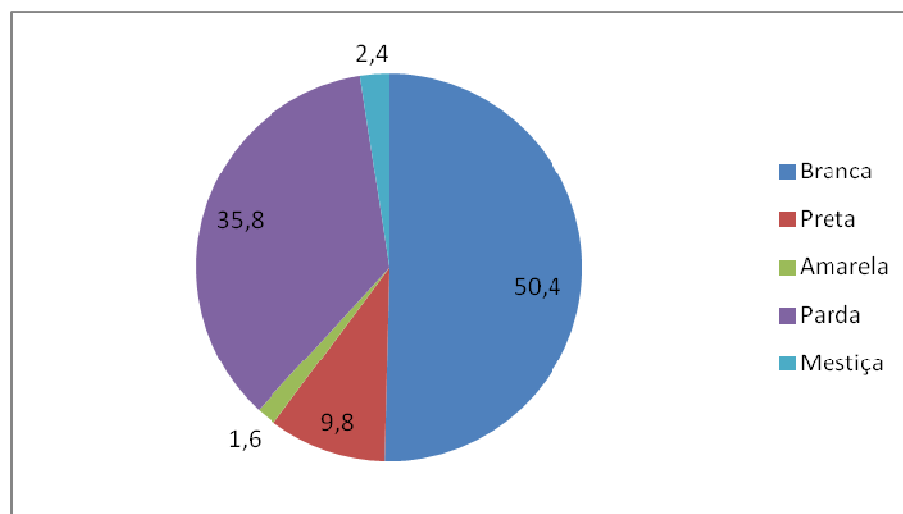
As respostas a essa questão levaram a um resultado intrigante. Segundo especialistas, o Distrito Federal possui “um dos piores sistemas de transporte público do País, em termos de atendimento à população”<sup>62</sup>. Esse fato, aliado às políticas de incentivo ao crédito dos últimos anos aumentaram muito a venda de carros no Brasil e a capital possui uma das maiores frotas do País com uma taxa de ocupação média de 1,2 pessoas por veículo.

Uma análise mais cuidadosa da tabela 2, no entanto, revela que o número de alunos que afirma se deslocar no “próprio”<sup>63</sup> carro ou “de carona” com colegas é alto, proporcional aos que utilizam o transporte público. Há que se considerar ainda, que os jovens têm entrado cada vez mais novos na universidade, a média de idade encontrada por esta pesquisa é de 21 anos, com estudantes entrando aos 17 anos, idade em que sequer estão habilitados a dirigir.

<sup>62</sup> Palavras do Prof. de Engenharia de Tráfego da Universidade de Brasília (UnB), Paulo César Silva, especialista em trânsito, em entrevista ao jornalista Rosalvo Streit, publicada no site Mobilize Brasil.

<sup>63</sup> O “próprio” carro por vezes é dividido com os pais e/ou com irmãos.

**Gráfico 7 - Distribuição da cor/raça dos respondentes**



Em relação à autodeclaração de cor/raça<sup>64</sup>, a UnB, assim como as demais universidades<sup>65</sup>, ainda é uma instituição de brancos. Conforme se observa no gráfico 7, mais da metade dos alunos (50,4%) se autodeclararam brancos.

**Tabela 3 - Distribuição da religião ou culto dos respondentes (livre)**

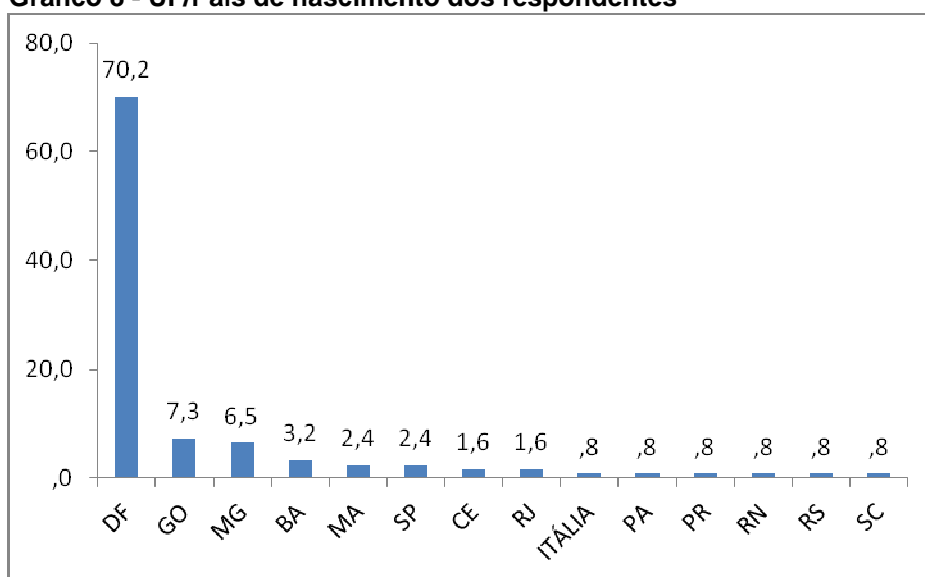
Religião ou culto	Total	%
AGNÓSTICO	9	8,04
ATEU	9	8,04
CATÓLICA	33	29,46
CRISTÃO	5	4,46
ESPÍRITA	6	5,36
ESPIRITUALISTA	2	1,79
EU CREIO EM DEUS DE FORMA PESSOAL, DESPRENDIDA DE QUALQUER RELIGIÃO	1	0,89
EVANGÉLICA	14	12,50
NENHUMA	29	25,89
SEICHO-NO-IE	1	0,89
TEÍSTA COM LAPSOS ATEÍSTAS	1	0,89
UMBANDA	2	1,79
Total válido	112	100,00
Sem resposta	12	
Total	124	

<sup>64</sup> Tanto a denominação quanto a classificação para as alternativas obedeceu aos critérios utilizados pelo IBGE.

<sup>65</sup> De acordo com notícia publicada no Portal Brasil de 13 de maio de 2011, dados do IBGE revelam que 1997 e 2007 o acesso de alunos negros às universidades públicas brasileiras aumentou em função da adoção de políticas de ação afirmativa, mas ainda é metade dos brancos. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/13/percentual-de-negros-no-ensino-superior-e-metade-do-de-brancos>>. Acesso em: 07/07/12.

A tabela 3 traz a distribuição das respostas em relação à religião ou crença dos estudantes. A primeira observação aqui refere-se à diversidade de termos e expressões que eles utilizam para descrever sua situação, já que essa era uma pergunta aberta. A segunda, diz respeito ao número de alunos que afirmaram não possuir religião. Outrora fazia parte dos perfis “jovens e rebeldes” se declararem ateus. No entanto, esses jovens não se declaram ateus, eles simplesmente não são ligados diretamente a nenhuma prática religiosa. Esse número, por sua vez, é muito próximo daqueles que se disseram católicos.

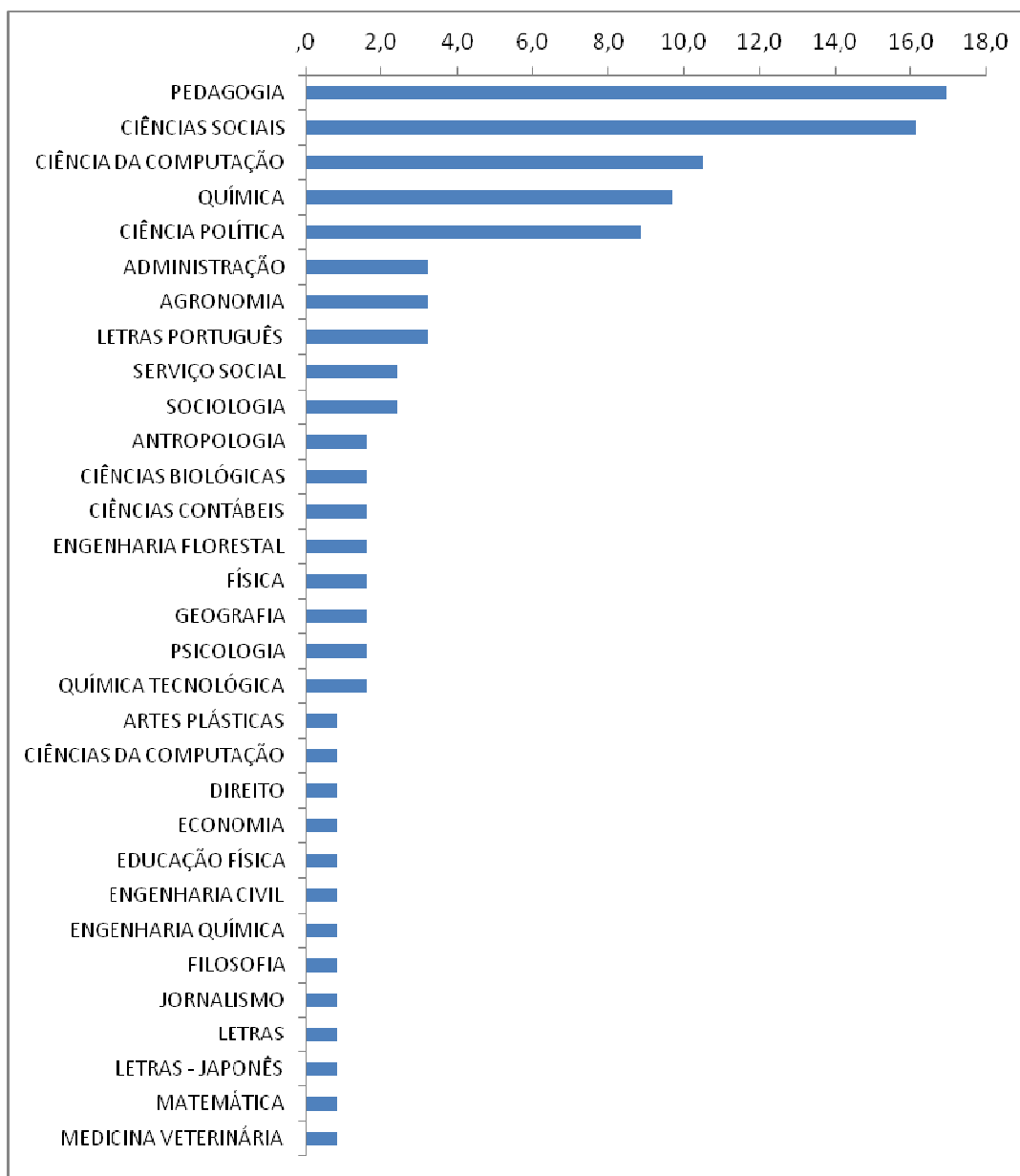
**Gráfico 8 - UF/País de nascimento dos respondentes**



Em relação à naturalidade, conforme já amplamente noticiado desde o cinquentenário da capital, Brasília já possui gerações inteiras nascidas aqui, e pela primeira vez o número de brasilienses superou o de migrantes. Em relação aos jovens essa proporção é ainda maior: 70,2% dos estudantes declararam ter nascido no Distrito Federal. Uma geração de jovens brasilienses, filhos de brasilienses já nascidos na jovem capital. Os três estados que seguem – Goiás, Minas Gerais e Bahia – fazem parte justamente da chamada região de influência<sup>66</sup> do Distrito Federal.

<sup>66</sup> De acordo com o IBGE, a região de influência é um quadro de referência da rede urbana brasileira, utilizado para subsidiar o planejamento e as decisões quanto à localização das atividades econômicas de produção e consumo, quer na esfera pública, quer na esfera privada. Leva em consideração a hierarquia dos centros urbanos e a delimitação das regiões de influência associadas a

**Gráfico 9 - Distribuição dos cursos em que os respondentes estavam matriculados na UnB**



O gráfico 9 ilustra a diversidade de cursos que essa pesquisa conseguiu abarcar<sup>67</sup>. Pode-se afirmar que isso só foi possível em função do uso da internet e,

---

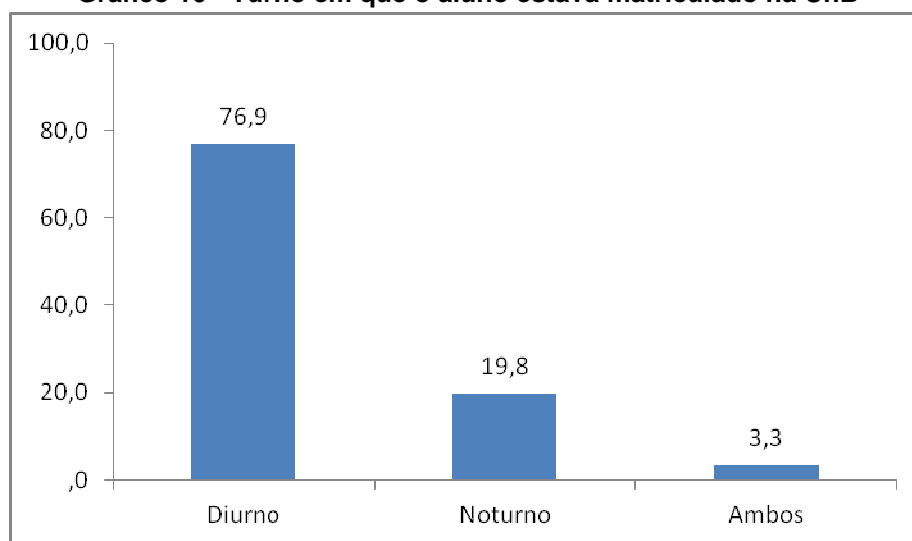
esses centros. Segundo a classificação do IBGE, Brasília é considerada uma “Metrópole Nacional” por ser um dos “12 principais centros urbanos do País, que se caracterizam por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de possuírem extensa área de influência direta.” Nesse caso, a atuação da cidade em termos de atendimento de infraestrutura, transporte, serviços essenciais e outros extrapolam os limites da própria cidade e do estado, atingindo outras regiões em todo o País.

<sup>67</sup> Em um primeiro momento pensou-se em eleger alguns cursos para pesquisas, porém, sabe-se que, historicamente, estudantes de alguns cursos tendem a se envolver mais em questões sociais e políticas do que outros. Por se tratar de um estudo sobre participação, inclusive pelo seu caráter voluntário, optou-se por não aplicar um filtro.

sobretudo, das redes sociais como meio de fazer chegar os questionários até os estudantes. Ainda que o método utilizado (o envio por e-mail após o chamado pelo *facebook*) pela pesquisadora tenha se revelado um tanto amador da perspectiva dos próprios jovens, esse meio se mostrou muito eficiente, inclusive porque contou muito com a boa vontade deles, ao passo que pelos espaços acadêmicos, muitos discentes se negaram e/ou consideraram o questionário menos importante do que a atividade que realizavam no instante da abordagem. Interessante observar o quanto há uma prática e predisposição à realização de atividades por meio digital.

É evidente também que o instrumento de coleta de dados exigia algum tempo, atenção e concentração da parte deles, o que por vezes é considerado difícil. A pesquisadora pôde observar isso nos casos em que o questionário foi aplicado pessoalmente, como ocorreu em um grande grupo no C.A. do curso de Ciência da Computação. Os estudantes começaram muito bem, mas na medida em que iam passando as páginas e percebiam que havia mais questões, demonstravam cansaço e começavam a brincar dizendo que não continuariam. Alguns chegaram a brincar dizendo que nunca haviam escrito tanto na vida! Com alguns pedidos a mais “em prol da pesquisa em nossa Universidade” e após um longo período de silêncio total em um Centro Acadêmico (C.A.) lotado antes do início das aulas noturnas, foi possível coletar 17 questionários completamente preenchidos. Nesse dia alguns alunos chegaram a demorar 50 minutos para responder (o tempo médio era de 14 minutos). Pela internet muitos questionários foram enviados incompletos, alguns até mesmo em branco e outros simplesmente não foram devolvidos. Houve ainda 5 casos de envios tardios (2 meses depois), quando as tabulações já haviam se encerrado e não era possível mais incluir os dados. Em alguns casos, os cursos cujos alunos retornaram mais questionários – pedagogia, ciências sociais, química, ciência política – referem-se aos cursos em que a pesquisadora foi incluída nos grupos mantidos pelos alunos no *facebook*. No caso do curso de ciência da computação, conforme já se referiu, o número se deve ao sucesso obtido na coleta de dados realizada no C.A. do curso.

**Gráfico 10 - Turno em que o aluno estava matriculado na UnB**



A maior parte dos estudantes está matriculada no turno diurno, conforme assinala o gráfico 10, o que é perceptível ao andar pelos corredores absolutamente lotados da Universidade durante o dia. A oferta de cursos noturnos vem aumentando – atualmente chega a um terço dos diurnos: em 2011 eram 98 durante o dia para 29 à noite. No entanto, as dificuldades para a consolidação do ensino noturno na UnB ainda são muitas: transporte precário, segurança, corpo docente, infraestrutura, entre outros.

Evidentemente os estudantes do turno noturno são, em sua maioria, trabalhadores e, dificilmente, podem participar de outras atividades na Universidade. Porém, esse fenômeno parece não se restringir somente a eles. Aproximadamente um terço dos alunos 28,3% revelaram não ter participado ainda de nenhuma atividade acadêmica, conforme descrito na tabela 4:

**Tabela 4 - Distribuição das atividades que os alunos já participaram**

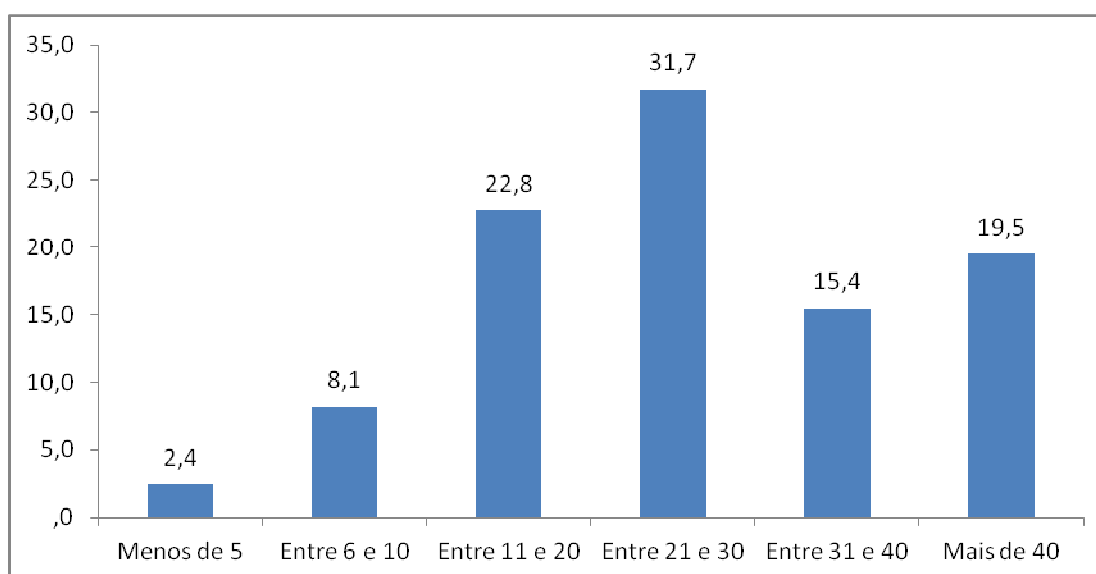
Atividades	Total	% respostas	% casos
Não participou de atividades	53	28,3%	43,4%
Monitoria	43	23,0%	35,2%
PIBIC	28	15,0%	23,0%
Grupos de pesquisa	26	13,9%	21,3%
Extensão	21	11,2%	17,2%
Empresa Júnior	9	4,8%	7,4%
Bolsa REUNI	4	2,1%	3,3%
PET	3	1,6%	2,5%
Total	187	100,0%	153,3%

**Tabela 5 - Distribuição das produções acadêmicas que os alunos realizaram(\*)**

Produção acadêmica	Total	% respostas	% casos
Não tenho produção	84	56,0%	69,4%
Participação em congressos	28	18,7%	23,1%
Apresentação de painéis	23	15,3%	19,0%
Publicação de artigos	12	8,0%	9,9%
Outra produção acadêmica	3	2,0%	2,5%
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0%</b>	<b>124,0%</b>

(\*) essa questão também permitia que os alunos marcassem mais de uma alternativa.

**Gráfico 11 - Média de horas semanais que o aluno passa na UnB**



As tabelas 4 e 5 e o gráfico 11 podem ser lidos em conjunto. Conforme apontado acima, muitos estudantes não participam de atividades e assim, não conseguem realizar nenhum tipo de produção acadêmica. Mais da metade (56%) afirma não possuir produção, incluindo o tipo considerado mais simples e comum entre os graduandos, tais como congressos, eventos e seminários. Esses, embora sejam os mais apontados, chegam a atingir menos de 20% dos respondentes. Os dados trazidos pelo gráfico 11 podem ajudar a explicar as informações apontadas anteriormente: mais da metade dos estudantes (54,5%) passa, em média, até 30 horas semanais, ou 6 horas por dia, na Universidade. Isso significa que se o

estudante estiver “com a grade cheia”, como eles dizem, ou seja, se tiver aulas todos os dias em um turno, ele passa 4 horas em aulas e, no máximo, mais 2 na UnB. Considerando deslocamentos, conversas com amigos e professores, possíveis idas à biblioteca e xerox, lanches, dentre outros, essas horas não são utilizadas para estudos ou pesquisas. Obviamente o fato de o aluno não estar na universidade não implica diretamente que ele não esteja estudando, mas em geral, os grupos de pesquisa e demais atividades ocorrem em sua maioria nas dependências do campus. Porém, acredita-se que a probabilidade de estudar estando lá é sempre maior.

**Tabela 6 - O que pretende fazer após concluir a graduação?(\*)**

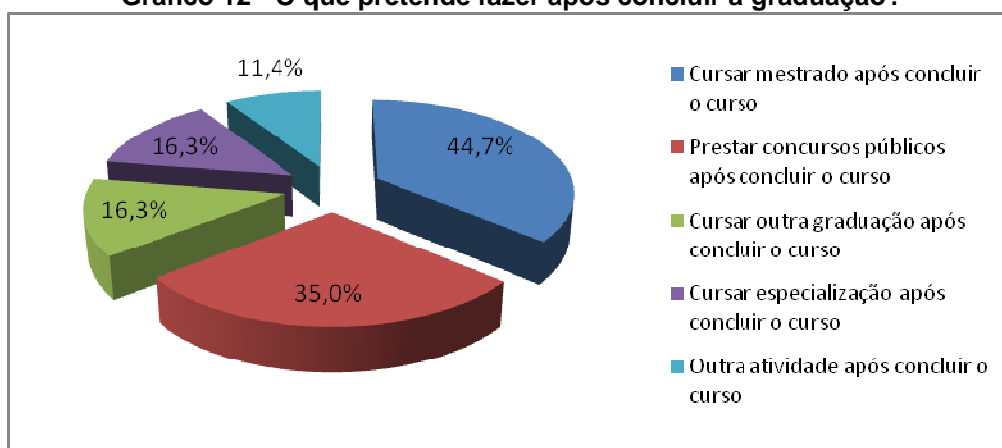
	Total	% respostas	% casos
Cursar mestrado após concluir o curso	55	36,2%	44,7%
Prestar concursos públicos após concluir o curso	43	28,3%	35,0%
Cursar outra graduação após concluir o curso	20	13,2%	16,3%
Cursar especialização após concluir o curso	20	13,2%	16,3%
Outra atividade após concluir o curso	14	9,2%	11,4%
Total	152	100,0%	123,6%

(\*) O estudante deveria marcar uma única alternativa nessa questão, mas muitos assinalaram mais de uma. Por isso a tabulação levou em consideração as múltiplas marcações.

A tabela 6 acima e o gráfico 12 a seguir complementam os dados anteriores de forma muito curiosa. Os estudantes revelaram não passar muito tempo na Universidade, não possuir produções acadêmicas e nem participar de atividades acadêmicas e, no entanto, um percentual significativo (44,7%) afirma pretender cursar um Mestrado depois de concluir a graduação em que se encontra. Na capital dos concursos, o percentual chega a ser maior do que os que pretendem participar de um certame público. Esse dado é também um indicativo da visão que se tem dos cursos de Pós-Graduação *Strictu Senso* na atualidade – um complemento da formação recebida na graduação e não necessariamente que esteja ligado à pesquisa contínua ou à carreira acadêmica.



**Gráfico 12 - O que pretende fazer após concluir a graduação?**



Quando colocados diante de várias possibilidades em relação ao futuro, os jovens estudantes se dividem. Assim como foi discutido com José Machado Pais (2005) no capítulo 1, a multiplicidade de opções e a incerteza sobre profissão, carreira, casamento, faz, inclusive, com que muitos pensem em continuar os estudos como uma forma de postergar essas decisões. Somados, aqueles que pretendem cursar mestrado, especialização e cursar outra graduação, são 77,3% dos inquiridos. Evidentemente, essas são formas de incrementar sua formação e certamente eles pensam nisso. Entretanto, como afirma Pais (2005), não há a *obrigação* de decidir agora. Os 35% que pensam em prestar concurso são os mais pragmáticos: pensam na estabilidade que o emprego oferece. Querem “crescer e aparecer” rapidamente: arrumar um emprego estável, ganhar seu salário e sair da casa dos pais. Não necessariamente constituir uma nova família.

A tabela 7 a seguir revela as principais motivações que levaram os estudantes a escolherem os cursos em que estavam matriculados no momento da pesquisa:

**Tabela 7 - Motivo pelo qual fez a opção do curso em que está matriculado(\*)**

Motivo	Total	% respostas	% casos
Por vocação ou gosto	99	29,8%	79,8%
Porque é uma profissão útil para a sociedade	68	20,5%	54,8%
Para ampliara as oportunidades profissionais	48	14,5%	38,7%
Porque tinha facilidade de acesso ao mercado de trabalho	25	7,5%	20,2%
Por outro fator	19	5,7%	15,3%
Por influência de amigos	18	5,4%	14,5%
Para ter maior autonomia na gestão do meu tempo	10	3,0%	8,1%
Porque já tinha trabalhado em áreas afins	10	3,0%	8,1%
Porque confere prestígio e reconhecimento social	8	2,4%	6,5%
Porque proporciona segurança de emprego	8	2,4%	6,5%
Pelas vantagens econômicas em médio prazo	8	2,4%	6,5%
Por tradição familiar	7	2,1%	5,6%
Minha família queria	4	1,2%	3,2%
<b>Total</b>	<b>332</b>	<b>100,0%</b>	<b>267,7%</b>

(\*) Esta questão pedia que os alunos marcassem os três principais fatores que influenciaram na escolha do curso. Sendo assim, o "% de casos" ultrapassa os 100%.

As duas principais razões mais citadas para a escolha do curso referem-se às próprias perspectivas (79,8%) ou à utilidade para a sociedade (54,8%). Em seguida aparecem dois outros motivos ligados a oportunidades (38,7%) e acesso (20,2%) ao mercado de trabalho. A incidência dessas respostas demonstra que a questão da empregabilidade está presente desde muito cedo na vida desses jovens, tanto que só é possível “escolher” uma profissão por “gosto ou vocação” se ela oferecer o mínimo de oportunidades de trabalho. Finalmente, cabe observar que a influência familiar, seja por pressão, seja por tradição ou exemplo parece interferir cada vez menos na decisão dos estudantes. Segundo suas respostas, embora eles continuem vivendo nas casas dos pais e tendo os estudos custeados em grande parte por eles, a escolha do curso é decisão autônoma.

Por outro lado, alguns estudantes do grupo com o qual a pesquisadora conviveu no decorrer desta pesquisa, pelo menos duas estudantes do curso de letras revelaram sofrer certa pressão por parte dos pais pela escolha feita. A primeira, filha de diplomatas, revelava que os pais às vezes a interpelavam sobre “o que ela pretendia fazer depois de se formar” e ela se sentia incomodada com o tom com que a pergunta era feita. A segunda, filha de uma médica e um advogado, confessou que os pais eram pragmáticos demais e que ela era exatamente o contrário. Com um perfil extremamente acadêmico, essa estudante vivia alguns

conflitos com a mãe, que às vezes cobrava mais senso prático da filha em relação ao futuro profissional.

**Tabela 8 - Distribuição dos alunos de acordo com a perspectiva profissional**

Perspectiva profissional	Total	% respostas	% casos
Pretendo buscar outra atividade na minha área	42	29,0%	33,9%
Vou prestar concurso para atividade em instituição pública	28	19,3%	22,6%
Ainda não decidi	21	14,5%	16,9%
Desejo lecionar para Ensino Superior	17	11,7%	13,7%
Já tenho trabalho na minha área	14	9,7%	11,3%
Desejo lecionar para EF ou EM	11	7,6%	8,9%
Pretendo trabalhar em empresa privada	5	3,4%	4,0%
Outra perspectiva profissional	4	2,8%	3,2%
Já tenho trabalho fora da minha área	3	2,1%	2,4%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0%</b>	<b>116,9%</b>

Dois alunos apontaram outras perspectivas profissionais não listadas: "PRETENDO TRABALHAR NA ÁREA MUSICAL (COMO PROFESSORA E MUSICISTA)" e "TRABALHAR COM MÚSICA E EDUCAÇÃO"

A tabela 8 mostra a perspectiva dos estudantes quando perguntados sobre seus planos profissionais. Ao contrário do que se poderia supor, os concursos públicos não aparecem em primeiro lugar nas intenções deles. Esses números reforçam o que foi dito anteriormente: eles não se sentem obrigados a decidir o futuro profissional agora. Muitos só sabem que *pretendem* trabalhar em sua área de formação, mas imaginam isso vagamente. No grupo de controle analisado, um estudante ilustra bem o que se está dizendo. Aos 20 anos possui proficiência em 3 línguas, conhece diferentes países, se formará e se candidatará ao mestrado, aluno exemplar, atuante em Organização não Governamental (OnG). Quando o assunto é o *futuro*, demonstra inquietação e já chegou a dizer que não vai escolher nada e que é "muito novo pra isso".

**Tabela 9 - Distribuição das principais atividades de lazer(\*)**

Atividades	Total	% respostas	% casos
Navegar na internet	60	24,1%	69,0%
Ler livros	50	20,1%	57,5%
Sair com amigos	28	11,2%	32,2%
Ler jornais ou revistas	19	7,6%	21,8%
Praticar esportes	17	6,8%	19,5%
Assistir filmes	16	6,4%	18,4%
Assistir televisão	15	6,0%	17,2%
Jogar videogames ou jogos de computador	11	4,4%	12,6%
Receber ou ir a casa de amigos	7	2,8%	8,0%
Ir a teatro, shows musicais ou exposições	7	2,8%	8,0%
Ira bares	7	2,8%	8,0%
Ir ao cinema	6	2,4%	6,9%
Viajar	4	1,6%	4,6%
Ir a uma boate ou clube	2	,8%	2,3%
Total	249	100,0%	286,2%

(\*) A questão pedia que o estudante apontasse as três atividades mais frequentes.

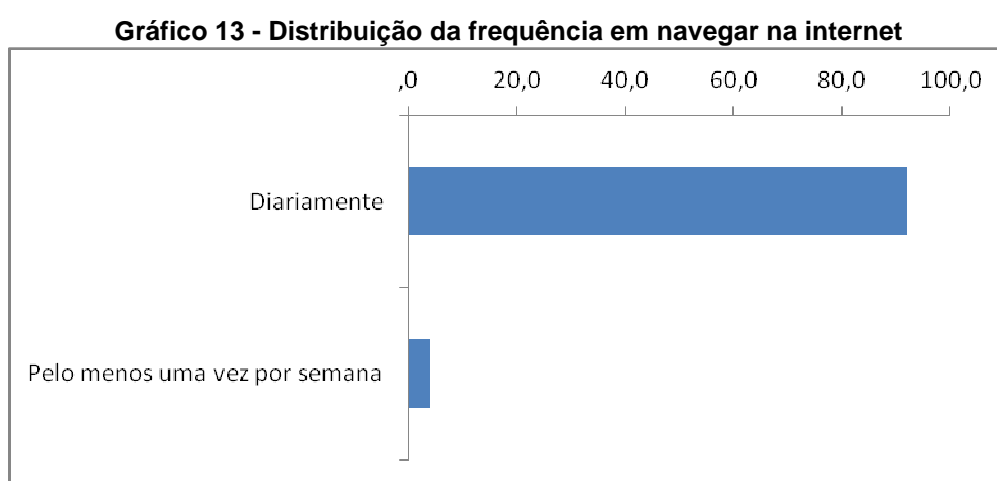
A tabela 9 mostra quais são as atividades de lazer mais frequentes entre os estudantes pesquisados. O fato de a grande maioria (69%) apontar a internet como a principal atividade de lazer não chega a ser uma surpresa. Se considerarmos o fato de que muitos jogos entre os 12,6% dos casos são jogados *on line* ou no computador e que parte dos 18,4% que afirmaram assistir filmes o fazem na própria web ou baixam para ver no computador, tem-se um número muito maior de casos.

A chamada “geração Y”<sup>68</sup>, além de ser usuária, agora também coordena as pesquisas sobre seus próprios hábitos. Uma pesquisa publicada em abril de 2012 e coordenada por duas empresas brasileiras (Boo-Box e Hello Research), a primeira, propriedade de um jovem de 25 anos revelou costumes dos jovens internautas brasileiros.

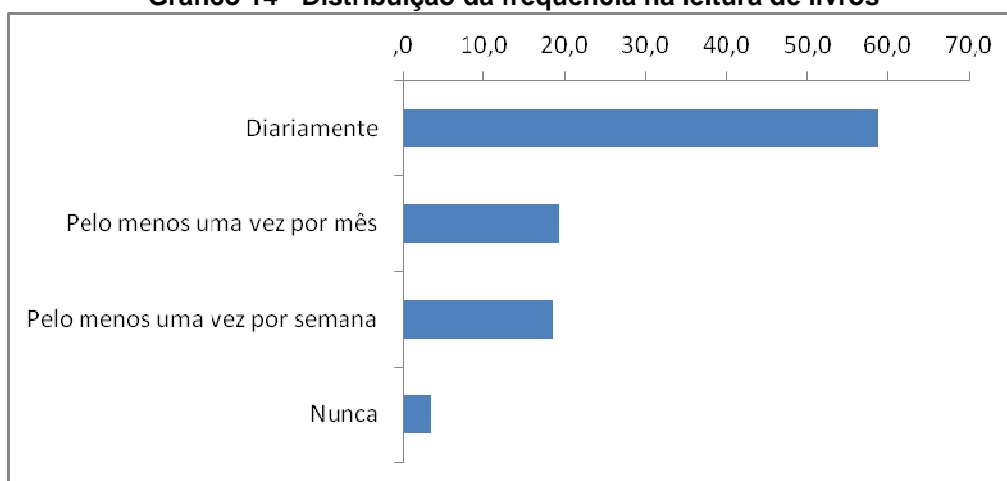
<sup>68</sup> Também conhecida como geração do milênio ou Geração da Internet, é um conceito de Sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos nascidos após 1980. Segundo o especialista Eline Kullock, estudioso dos “Y”, essa é uma geração que vive as chamadas “redes sociais”, é considerada multitarefa, sonha em conciliar lazer e trabalho e é muito ligada em tecnologia e novas mídias. A edição 219 da Revista “Galileu”, de 2009, publicou matéria em que afirmava que “Eles já foram acusados de tudo: distraídos, superficiais e até egoístas. Mas se preocupam com o ambiente, têm fortes valores morais e estão prontos para mudar o mundo”.

A pesquisa revela que o tempo de navegação é em média de 31 horas por semana, ou seja, quase a jornada de trabalho semanal de um trabalhador com carteira assinada, que trabalha 40 horas. É um tempo significativo para ser considerado como “lazer”. A pesquisa corrobora ainda, o que foi mencionado acima: mais da metade dos entrevistados (57%) admite que, habitualmente, faz downloads ilegais na internet. Isso inclui vídeos, músicas, jogos, livros e o que mais eles precisarem.

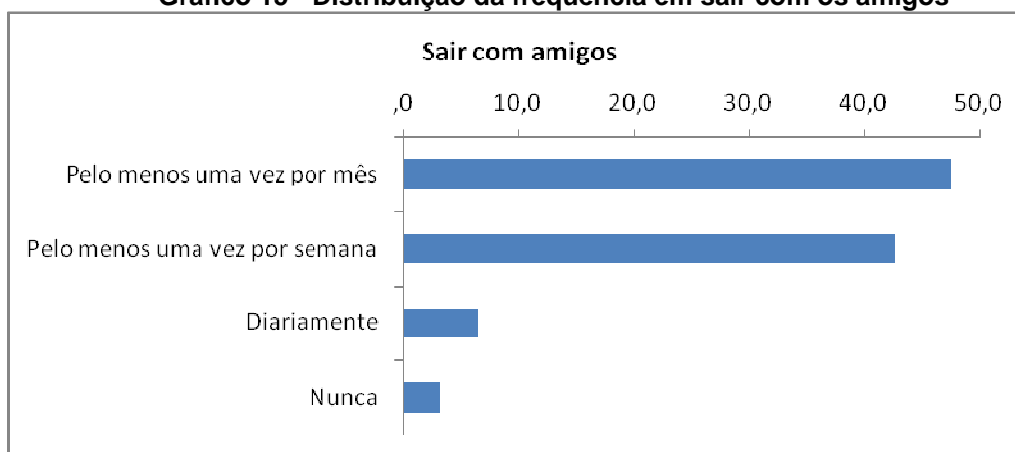
Uma questão, porém, ainda ficou em aberto: a pergunta não incluía como alternativa os *e-books*, mas ainda assim os estudantes apontaram a leitura como sua segunda principal atividade de lazer, e o gráfico 14 a seguir aponta que apenas 58,8% o fazem diariamente. Resta saber o quanto eles já estão utilizando essa ferramenta, tendo em vista que muitos de seus professores ainda não são usuários dela.



**Gráfico 14 - Distribuição da frequência na leitura de livros**



**Gráfico 15 - Distribuição da frequência em sair com os amigos**



Os gráficos 13, 14 e 15 acima mostram a frequência com que os jovens realizam as atividades de lazer apontadas acima. Sobre navegar na internet, já foi mencionado que a rotina diária desses jovens inclui essa atividade, tudo indica que, não apenas como lazer, mas como ferramenta de trabalho/estudos e meio de interação social, como será discutido adiante. Sobre a segunda atividade de lazer mais citada, o gráfico 14 não permite afirmar se os jovens pesquisados consideraram em suas repostas a leitura de e-books ou apenas de exemplares físicos, de papel. Finalmente, é quase um paradoxo que, embora passem tanto tempo “conectados” esses jovens busquem tanto a companhia uns dos outros. Conquanto pareçam muito individualizados, a verdade é que o “grupo” ainda

predomina nas relações e a necessidade de pertencimento e aceitação permanece. Os grupos e coletivos continuam a existir.

Após caracterização da amostra pesquisada, a seção a seguir buscará se aproximar um pouco mais da visão dos estudantes da UnB sobre a participação deles na sociedade.

#### *4.5 Participação entre os estudantes da Universidade de Brasília*

“Todos juntos somos fortes, não há nada a temer”  
Chico Buarque

Já se discutiu amplamente em capítulos anteriores sobre as teorias de jovens mais ou menos na história recente, especialmente, no Brasil. No capítulo 1, inclusive já foi mencionado o fato de as gerações atuais serem muitas vezes comparadas às gerações dos anos de 1960 e 1970, porque esses chegavam mesmo a se arriscar, enquanto os de hoje são tidos como mais egoístas, e vivem em volta de televisões, computadores e celulares. Desde os anos 2000, no entanto, algumas pesquisas como a já citada “Retratos da juventude” realizada pela Fundação Perseu Abramo, ou a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia”, de 2005, realizada pelo Instituto Pólis e IBASE, mostraram dados que não correspondiam aos estereótipos atribuídos aos jovens de então: apáticos e alienados. O que poderia estar ocorrendo então?

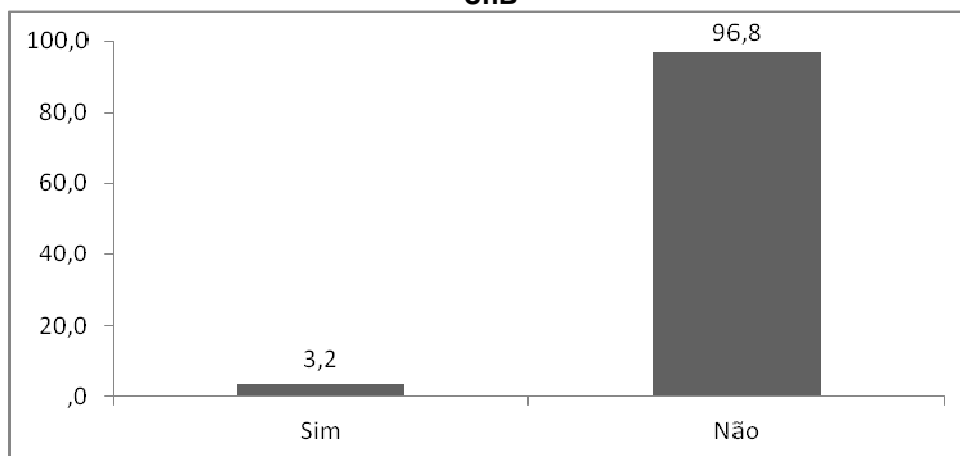
Conforme também já se assinalou, os estudos que mostraram a ação dos jovens desde a década de 90 como “novas formas de participação” começaram de forma muito lenta a borrar a imagem que se tinha cristalizado em mentes durante anos, de que somente nas ruas, gritando e enfrentando, “quebrando regras” é que era possível interferir em realidades e, o mais importante, que isso seria necessariamente tarefa de jovens.

A geração da última década também tem dificuldades de compreender isso: por que deveriam agir como as pessoas das décadas de 60 e 70 diante de um contexto tão diferente? É difícil ainda acreditar que alguém olhe para eles e os veja como “alienados”. É complicado entender por que devem ir às ruas brigar e enfrentar a polícia, quando não acham absolutamente necessário esse tipo de atitude. Sabem que lutar “utilizando as vias do próprio poder dá muito mais resultado”. A seguir alguns dados coletados entre alguns desses jovens que pensam dessa maneira, atuais alunos da Universidade de Brasília.

Ao entrar na Universidade, em geral, um mundo novo se abre aos jovens, cada vez mais novos, aos 17, 16 anos, eles chegam com muitas expectativas, dúvidas e nenhuma prática. Alguns pensam/dizem saber exatamente o que querem, outros, de olhar perdido, deixam-se levar pelas experiências que o tempo, espaço e as pessoas podem oferecer. Independentemente das escolhas e dos experimentos, uma vivência fará parte de muitos momentos da vida de estudante: situações de/em grupos. Na sala de aula, nos intervalos, ou mais deliberadamente, quando se insere como membro de alguma coletividade mais organizada.

Os religiosos são bastante comuns e diversificados. Andar pelos corredores da universidade facilmente leva à percepção da grande quantidade de cartazes convidando os alunos a participarem de grupos de oração, missas e encontros religiosos no campus. Alguns grupos maiores organizam, inclusive, recepções aos calouros no início de cada semestre, como forma de convidá-los diretamente a entrar no grupo.

**Gráfico 16 - Distribuição de alunos de acordo com participação em algum grupo religioso\* da UnB**



\*entre os que responderam



O gráfico 16 mostra a distribuição deles em relação à participação em coletivos e atividades religiosas no *campus* da Universidade de Brasília. A tabela 10 embora não represente o quantitativo, dá uma ideia da diversidade desses grupos. Note-se que a questão não perguntava se o estudante crê, mas simplesmente se participava de grupos na UnB. O retorno à tabela 3, mostra que apenas 8,04% consideram-se ateus.

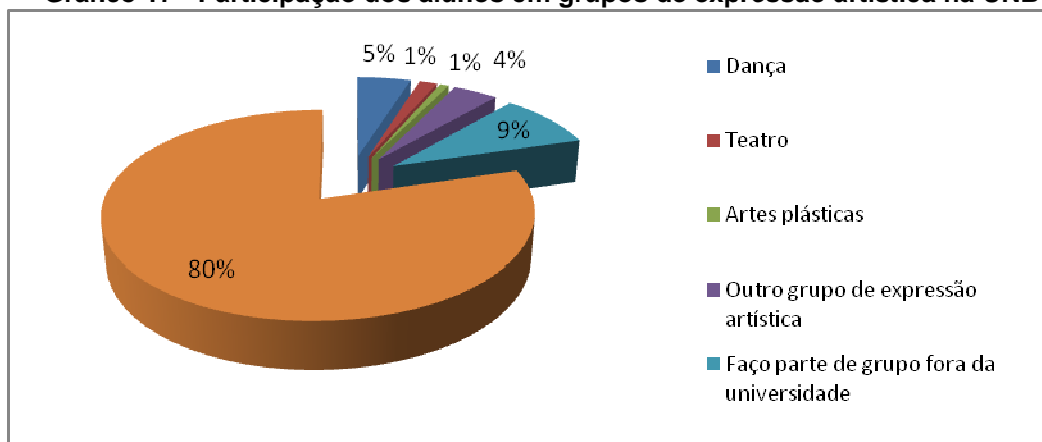
**Tabela 10 - Grupo religioso de que faz parte\***

GRUPO RELIGIOSO DE QUE FAZ PARTE	TOTAL
COMUNIDADE CATÓLICA DA UNB	1
FA - FOCADOS NO AMOR	1

\*entre os que responderam

A tabela 10 traz os grupos citados entre os estudantes que afirmaram fazer parte de algum e chegaram a especificar os nomes. O pequeno número de participantes de grupos religiosos encontrados pode ser um sintoma da relação pragmática que os jovens mantêm com a Universidade: é o local para onde se vai para assistir às aulas e atividades relacionadas, nada mais. A religião ainda pertence a uma esfera muito pessoal de suas vidas.

**Gráfico 17 - Participação dos alunos em grupos de expressão artística na UNB**



O gráfico 17 revela o percentual de alunos que fazem parte do que foi chamado de grupos de expressão artística na UnB. A tabela 11, por sua vez, especifica entre os que pertencem a algum grupo, qual é a atividade realizada.

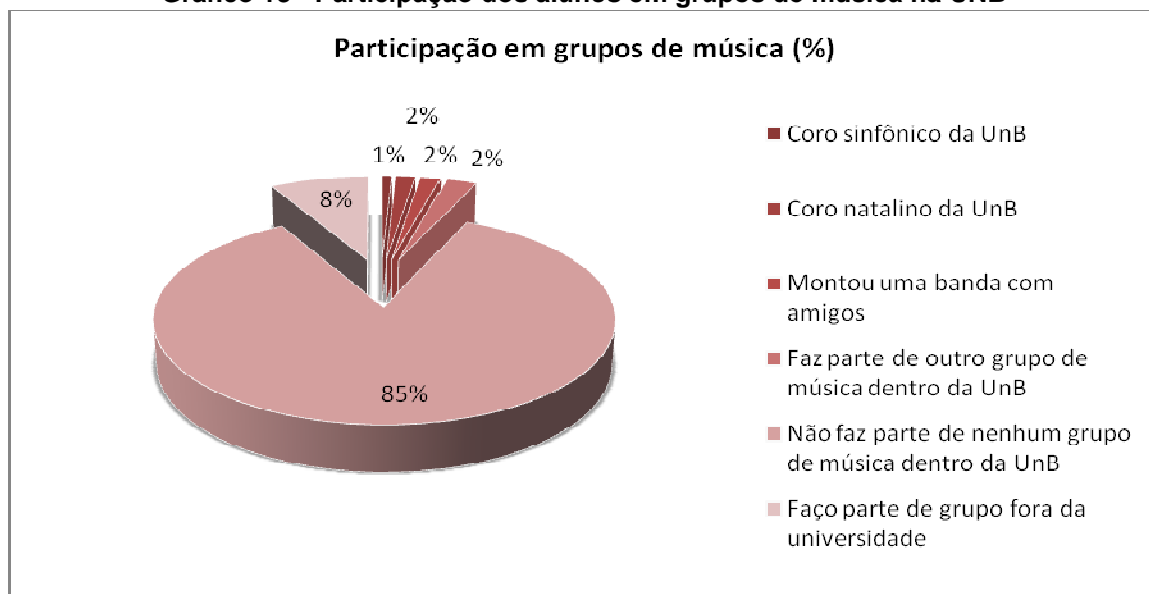
**Tabela 11 - Participação dos alunos em grupos de expressão artística na UNB**

Expressão artística	Total	% de respostas	% de casos
Dança	6	4,9%	5,0%
Teatro	2	1,6%	1,7%
Artes plásticas	1	,8%	,8%
Outro grupo de expressão artística	5	4,1%	4,1%
Faço parte de grupo fora da universidade	11	8,9%	9,1%
Não faço parte de nenhum grupo de expressão artística	98	79,7%	81,0%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100,0%</b>	<b>101,7%</b>

Obs.: outros grupos de expressão artística apontados: Canto e Capoeira.

Mais uma vez chama a atenção o alto número de estudantes, entre os pesquisados, que não estão ligados a nenhum grupo de expressão artística no âmbito da universidade (81%). Por outro lado, 9,1% afirmam participar de atividades fora da UnB e novamente, o pragmatismo aparece como a explicação mais provável. A Universidade, mais do que nunca, é um lugar de passagem.

**Gráfico 18 - Participação dos alunos em grupos de música na UNB**



O gráfico 18 mostra que 85% dos estudantes não pertencem a nenhum grupo musical na Universidade. Na tabela 12, estão especificados quais são, entre os mencionados, e os respectivos números de estudantes que afirmam ser parte de bandas fora da Universidade. Dentre as atividades pesquisadas, a música (além da política) é a que mais envolve os estudantes dentro e fora da UnB: são 15% dos inquiridos. Foi criado, inclusive, um festival de música na universidade para incentivar essa atividade<sup>69</sup>.

**Tabela 12 - Participação dos alunos em grupos de música na UNB**

Grupo de música	Total	% de respostas	% de casos
Coro sinfônico da UnB	1	,8%	,8%
Coro natalino da UnB	2	1,6%	1,7%
Montou uma banda com amigos	2	1,6%	1,7%
Faz parte de outro grupo de música dentro da UnB	3	2,4%	2,5%
Não faz parte de nenhum grupo de música dentro da UnB	105	85,4%	86,8%
Faço parte de grupo <b>fora</b> da universidade	10	8,1%	8,3%
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>100,0%</b>	<b>101,7%</b>

Outro grupo de música apontado foi Canto e Coral.

**Tabela 13 - Participação dos alunos em grupos de esportes na UnB**

Faz parte de grupo de esportes na UnB?	Total	%
Sim	5	4,1
Não	118	95,9
<b>Total válido</b>	<b>123</b>	<b>100,0</b>
Sem resposta	1	
<b>Total</b>	<b>124</b>	

A tabela 13 refere-se à participação em grupos de esportes no âmbito da UnB. Dentre as atividades desse primeiro bloco de questões essa é a menor taxa de participação entre os respondentes: apenas 4,1% afirmam praticar algum esporte ligado à Universidade. Os (poucos) esportes praticados estão elencados na tabela 14.

<sup>69</sup> O Festival universitário de música candanga (FINCA), é um evento interno realizado anualmente desde 1999 que pretende incentivar as produções musicais ligadas à academia. O evento distribui troféus e prêmios para as bandas vencedoras.

**Tabela 14 - Grupos de esportes de que faz parte na UnB**

Grupo de esporte	Total
BASQUETE	1
CAIAQUE COMUNITÁRIO	1
FUTSAL	2
NEU <sup>70</sup>	1

Pouquíssimos estudantes praticam esportes em grupos ligados à Universidade. Porém, quando perguntados se participam de grupos de esportes fora da UnB o percentual, embora continue baixo, cresce e dobra em relação aos que estão no campus. É o que mostra a tabela 15.

**Tabela 15 - Distribuição da participação dos alunos em algum grupo de esportes FORA da UNB**

Faz parte de grupo de esportes fora da UnB?	Total	%
Sim	11	8,9
Não	112	91,1
Total válido	123	100,0
Sem resposta	1	
Total	124	

Durante a fase exploratória da pesquisa, antes de iniciar efetivamente a fase de coleta de dados em campo, as conversas informais como aluna com outros alunos nos corredores da Universidade propiciaram algumas chaves para as interpretações colocadas aqui. A convivência com o grupo de alunos citado anteriormente foi fundamental para isso, visto que era a partir desse grupo que a pesquisadora tinha acesso a outros estudantes de cursos e turnos variados.

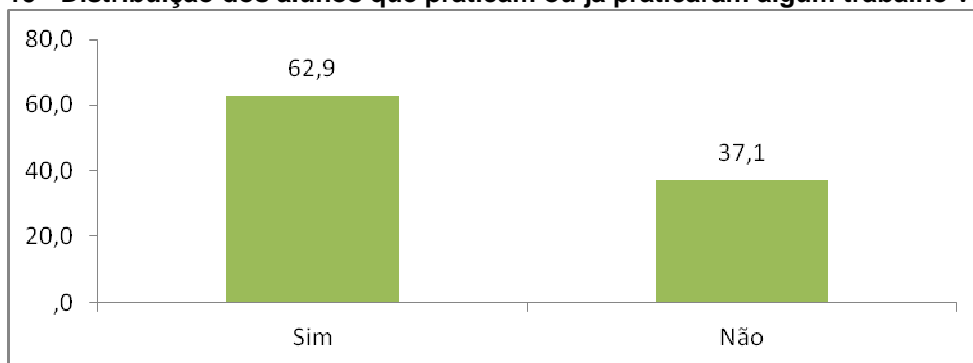
Quando questionados sobre participação e, por qualquer motivo, sentem que se insinua que eles não são atuantes revelam certa indignação. Logo, o debate se intensifica entre eles e invariavelmente citam as “diversas formas que podem ser

<sup>70</sup> Sigla para Núcleos de Esporte Universitário, um projeto de Extensão que tem atividades esportivas voltadas para o público universitário realizado no centro Olímpico. Porém nesse caso, não ficou claro se o respondente fazia parte como praticante de esporte ou como parte do projeto, já que a participação garante quatro créditos aos alunos que quiserem estudar e pesquisar os efeitos da prática desportiva. Podem participar graduandos de Enfermagem, Medicina, Nutrição, Pedagogia e Psicologia.

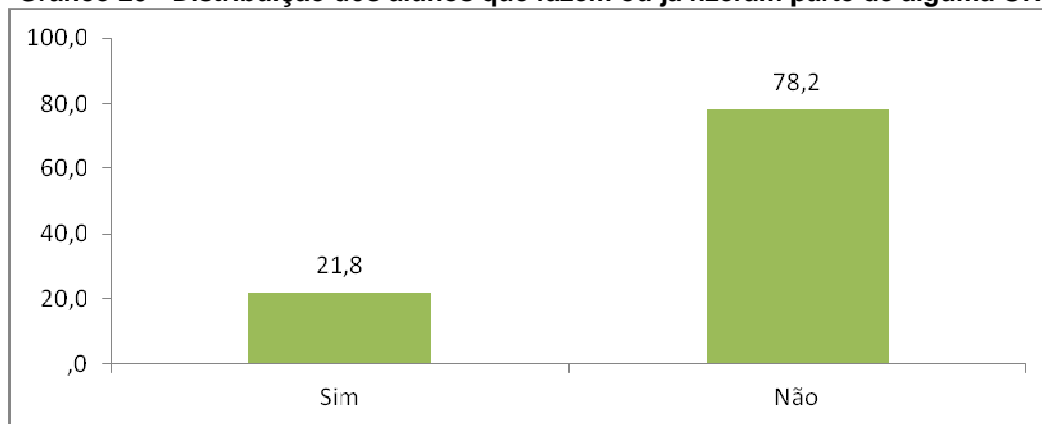
consideradas como atuação, ao contrário de antigamente”. Esse assunto será melhor explorado na seção seguinte. Por ora, o que se pretende é exatamente mostrar por meio dos dados a seguir os números significativos e esferas de atuação “diversas” como disseram os membros do grupo de observação, inclusive vários dos quais citados por eles.

Os gráficos 19 e 20 referem-se, respectivamente, à participação dos estudantes pesquisados em trabalhos voluntários e OnG's.

**Gráfico 19 - Distribuição dos alunos que praticam ou já praticaram algum trabalho voluntário**



**Gráfico 20 - Distribuição dos alunos que fazem ou já fizeram parte de alguma ONG**

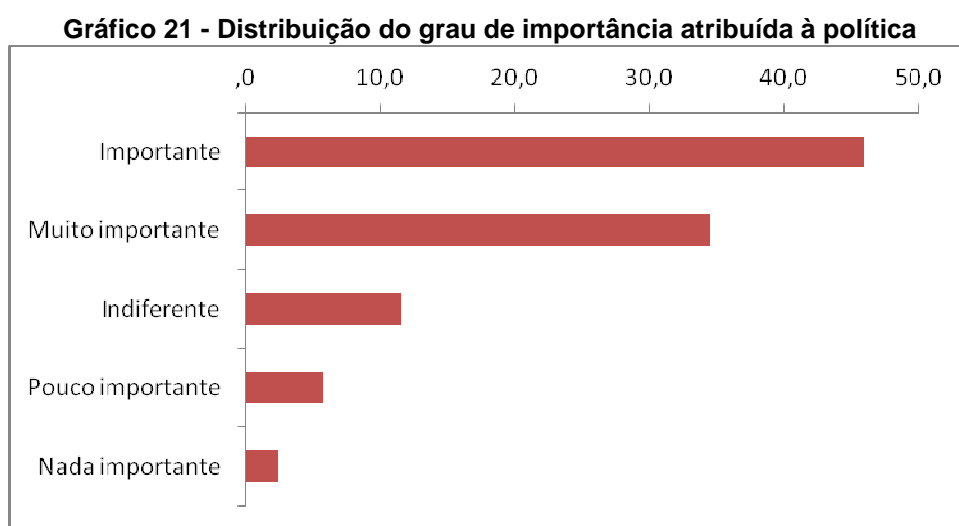


Os números nos dois gráficos são quase inversamente proporcionais e refletem uma realidade já apontada em outras pesquisas e bastante mencionada pelos jovens respondentes desta: qualquer que seja sua forma de atuar, suas preferências são sempre pelas vias não institucionalizadas. Mesmo os grupos estudados por meio de entrevistas (que serão analisados na próxima seção), que já são coletivos mais organizados, fazem questão de ressaltar que não são ligados a

nenhuma organização, partido ou instituição. Os gráficos acima reforçam isso também no nível individual da geração: enquanto 62,9% afirmam realizar ou já terem realizado algum trabalho voluntário, apenas 21,8% fazem ou já fizeram parte de alguma organização não governamental.

Em muitos casos, a iniciativa do trabalho voluntário é tomada por eles e o tipo, o local, a população e a forma de atuação, todos os detalhes são escolhidos por eles. Os jovens, em geral, preferem não se engajar em trabalhos já em andamento. Há depoimentos de estudantes que terminaram o ensino médio e se juntaram a um pequeno grupo de amigos para ajudar voluntariamente uma comunidade carente, seja arrecadando alimentos e roupas, seja trabalhando em alfabetização e educação de crianças e adultos da comunidade. De acordo com o apurado, essa é uma experiência comum, embora passageira na vida de muitos desses jovens. Entretanto, alguns chegaram a relatar que já estavam a quatro anos em uma OnG de maior porte e que não pretendiam se desligar quando se formassem.

O gráfico 21 e a tabela 16 revelam o grau de importância atribuída pelos estudantes à política.

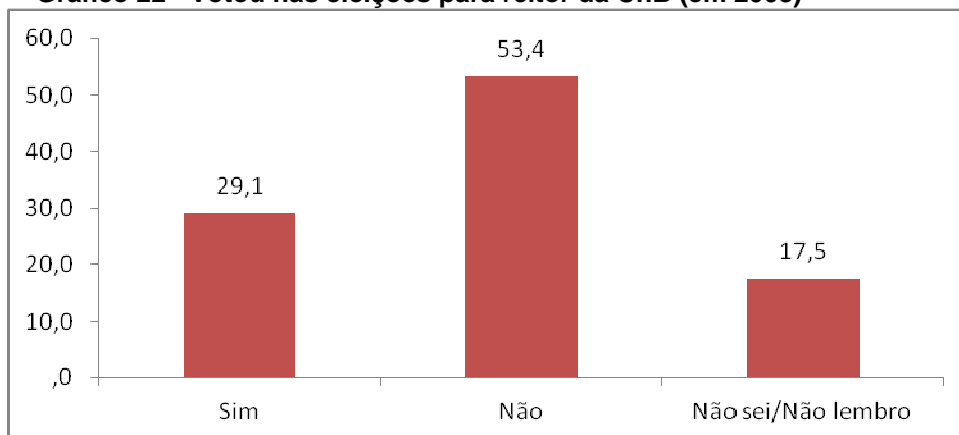


**Tabela 16 - Distribuição do grau de importância atribuída à política**

Grau de importância	Total	%
Importante	56	45,9
Muito importante	42	34,4
Indiferente	14	11,5
Pouco importante	7	5,7
Nada importante	3	2,5
Total válido	122	100,0
Sem resposta	2	
Total	124	

Pode-se observar que 80,3% considera a política importante (45,9%) ou muito importante (34,4%), o que é um dado significativo, se for considerado, inclusive, que essa questão aparece em uma sequência que também perguntava sobre graus de importância de família, estudos, trabalho, tempo livre, amigos. A política é apontada como tão importante quanto trabalho, família e tempo livre. Entretanto, essa questão quando cruzada com os dados a seguir sobre o grau de participação, revela-se ainda mais complexa.

**Gráfico 22 - Votou nas eleições para reitor da UnB (em 2008)**

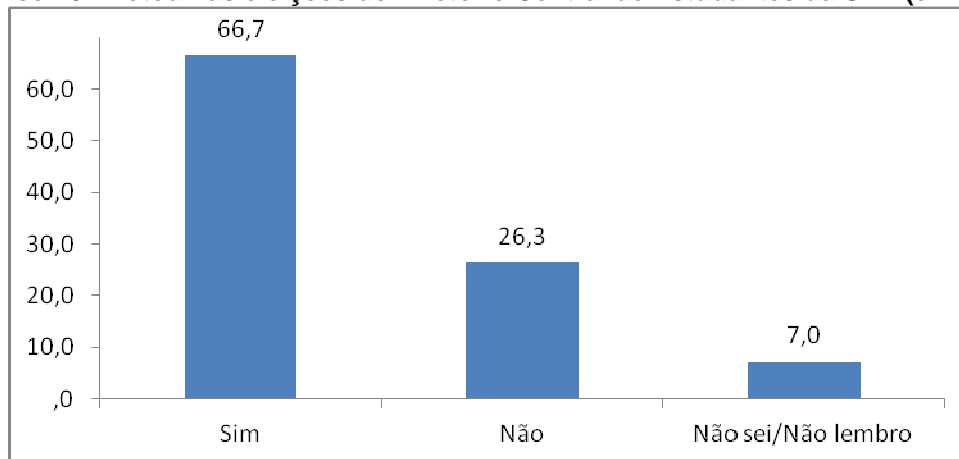


**Tabela 17 - Votou nas eleições para reitor da UnB (em 2008)**

Votou?	Total	%
Sim	30	29,1
Não	55	53,4
Não sei/Não lembro	18	17,5
Total válido	103	100,0
Sem resposta	21	
Total	124	

Em relação aos dados trazidos pelo gráfico 22 e pela tabela 17, a análise deve ser cautelosa, em função de as últimas eleições para reitor terem ocorrido a quatro anos – no momento da pesquisa (2012), a Universidade está em plena campanha para eleger o próximo dirigente. Assim, somente os estudantes que estão matriculados a pelo menos 8 semestres teriam a possibilidade de responder sim a esta pergunta. A tabela 17 foi inserida em função de mostrar também o número de estudantes que não respondeu a esta questão, considerado alto. Vale a pena ficar atento, portanto, aos números de abstenção por parte dos alunos, tendo em vista que, ao que tudo indica, assim como em 2008, esta é a segunda eleição paritária da história da UnB – tal como reivindicado pelos protestos estudantis de 2008/2009.

**Gráfico 23 - Votou nas eleições do Diretório Central de Estudantes da UnB (em 2010)**





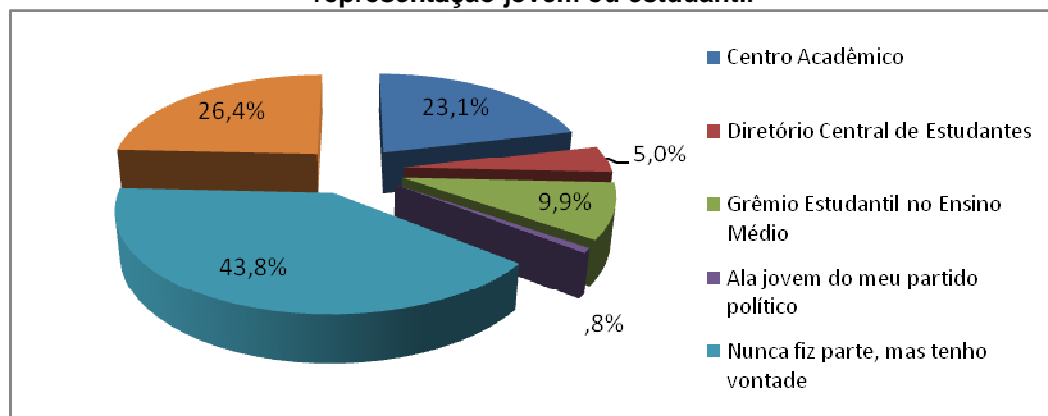
**Tabela 18 - Votou nas eleições do Diretório Central de Estudantes da UnB (em 2010)**

Votou?	Total	%
Sim	76	66,7
Não	30	26,3
Não sei/Não lembro	8	7,0
Total válido	114	100,0
Sem resposta	10	
Total	124	

O gráfico 23 e a tabela 18 revelam o número de votantes, entre os respondentes, nas eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE), ocorridas em outubro de 2011. Nesse caso, bastava que o aluno estivesse matriculado pelo menos no segundo semestre para ter a possibilidade de ter votado. Os dados mostram que pelo menos dois terços (66,7%) votaram nas eleições do DCE.

Como será visto na próxima seção desse capítulo, a última eleição para o DCE foi tida como surpreendente e chamou muito a atenção de toda a comunidade acadêmica, da mídia e de estudantes de outras universidades. Portanto, considera-se que os dados apresentados pelo gráfico 24 e pela tabela 19 devem ser lidos com alguma cautela, tendo em vista que foram coletados após essas eleições.

**Gráfico 24 - Distribuição dos alunos que faziam ou fizeram parte de alguma associação de representação jovem ou estudantil**

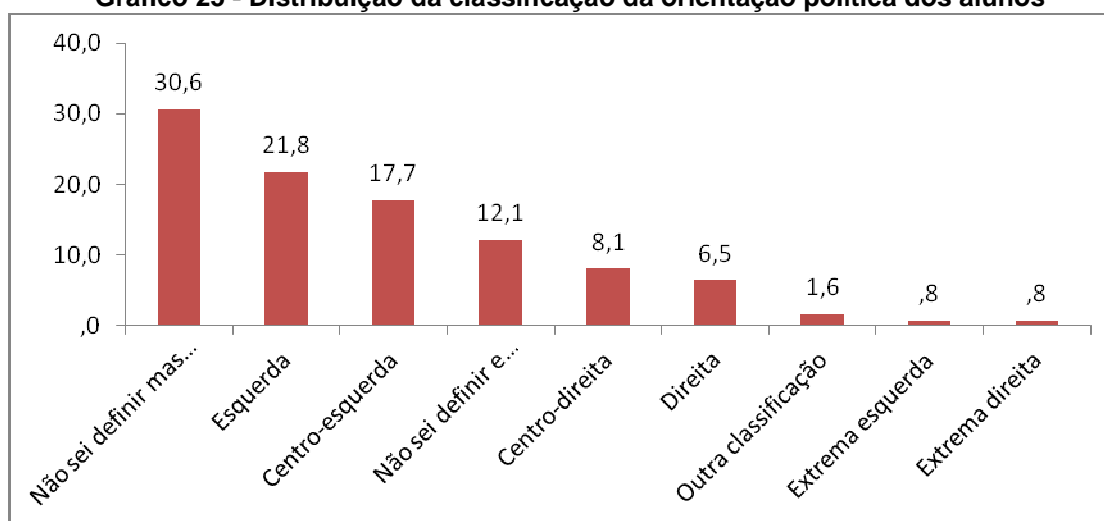


**Tabela 19 - Distribuição dos alunos que faziam ou fizeram parte de alguma associação de representação jovem ou estudantil**

Representação jovem ou estudantil	Total	% respostas	% casos
Centro Acadêmico	28	21,2%	23,1%
Diretório Central de Estudantes	6	4,5%	5,0%
Grêmio Estudantil no Ensino Médio	12	9,1%	9,9%
Ala jovem do meu partido político	1	,8%	,8%
Nunca fiz parte, mas tenho vontade	53	40,2%	43,8%
Nunca fiz parte e não tenho vontade	32	24,2%	26,4%
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>100,0%</b>	<b>109,1%</b>

Em relação a participar de representação estudantil, a maior parte (43,8%) dos estudantes afirma nunca ter integrado nenhum grupo, mas revela ter vontade de participar. Entretanto, esses números se repetiriam se os dados fossem coletados antes das eleições? A atenção dispensada ao grupo eleito em outubro de 2011 poderia interferir na “vontade” expressada pelos respondentes? O outro dado que pode levar a esse pensamento é que a segunda alternativa mais assinalada é justamente aquela em que os alunos afirmam nunca terem feito parte de nenhum grupo e nem terem vontade de fazer (26,4%), ou seja, exatamente o contrário. Evidentemente, essa ressalva não invalida as respostas dadas pelos jovens.

**Gráfico 25 - Distribuição da classificação da orientação política dos alunos**



Novamente os dados demonstram o interesse dos alunos pela política. De acordo com as respostas elencadas no gráfico 25 entre os respondentes, 30,6% não define sua orientação, mas afirmam se interessar por política<sup>71</sup>. Entre os alunos inquiridos 0,8% classificam como “extrema-esquerda”, 21,8% como esquerda e 17,7% como centro-esquerda, o que soma 40,3%.

Por outro lado, os que se qualificam como de direita, centro-direita, extrema direita, não se interessam, ou outra, somam 29,1%. Estes, somados aos que não se definem, mas se interessam, são 59,1%, uma maioria considerável. Esses dados corroboram a análise de Paul Singer (2008) sobre “os ideais dos jovens” na pesquisa Retratos da Juventude Brasileira coordenada pela Fundação Perseu Abramo, mencionada no capítulo 1 desta tese. Segundo Singer

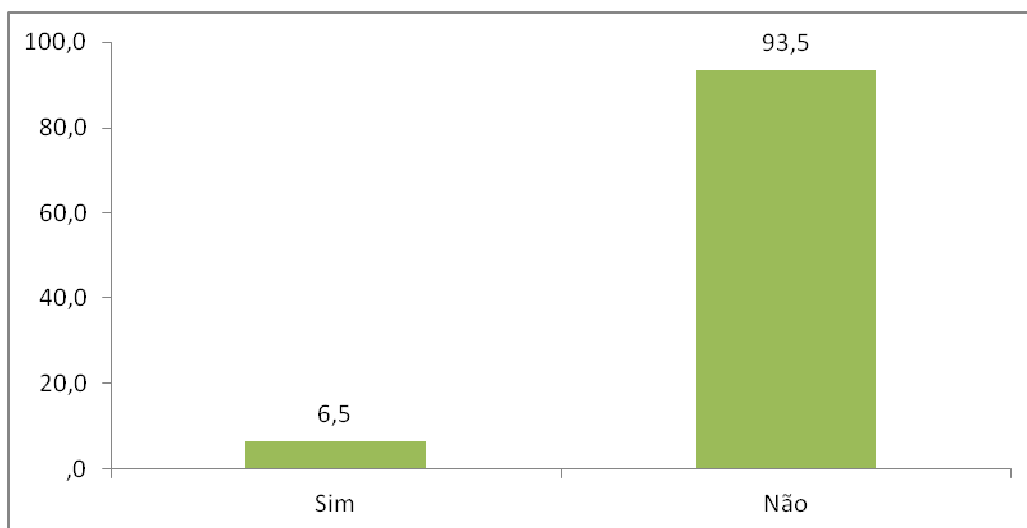
Talvez o mais importante destes resultados seja a alta porcentagem – 83% – dos que sabem se posicionar politicamente, o que indica um grau surpreendentemente elevado de engajamento político, o qual cresce com a escolaridade: dos que têm apenas curso fundamental, posicionaram-se 78%; dos que têm curso médio, esta porcentagem sobe a 86%; e, dos que têm curso superior, nada menos que 93% souberam se posicionar (SINGER, 2008, p. 33).

Isso demonstra o quanto esses jovens estão informados sobre as questões relevantes de seu tempo. Eles agem não apenas como receptores de informações, mas demonstram refletir sobre elas, argumentar e elaborar suas próprias opiniões a partir do que veem, ouvem, leem, discutem entre si.

---

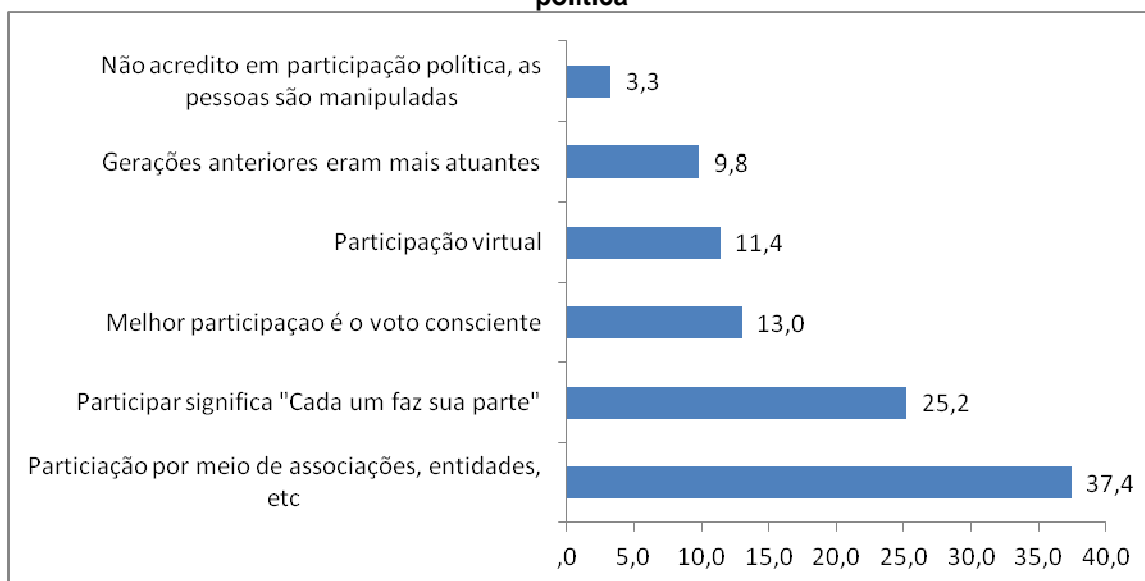
<sup>71</sup> Esses números se distanciam muito do estigma “reduto da esquerda militante”, propagado recentemente em meios de comunicação, cujos jornalistas parecem estar mal informados a respeito da cidade, seus moradores e os estudantes da UnB.

**Gráfico 26 - Distribuição dos alunos que foram ou são filiados a algum partido político**



O gráfico 26 corrobora uma questão já mencionada algumas vezes ao longo deste trabalho: a preferência dos jovens pelas formas de participação não institucionalizadas. Na capital da república, diante de 93,5% de estudantes que não são, nem foram filiados a partidos políticos, percebe-se que a filiação não se apresenta para eles como forma viável de intervir em suas realidades. Congregado ao gráfico anterior, esses resultados corroboram a tese de que esses estudantes não apenas preferem as formas não tradicionais de participação – o que exclui os partidos políticos –, como também tendem a participar de movimentos e grupos não institucionalizados, chegando a promoverem, eles próprios a institucionalização desses coletivos.

**Gráfico 27 - Distribuição dos alunos de acordo com a visão sobre participação social e política**



**Tabela 20 - Distribuição dos alunos de acordo com a visão sobre participação social e política**

Visão sobre partic. social e política	Total	%
Participação por meio de associações, entidades etc.	46	37,4
Participar significa "Cada um faz sua parte"	31	25,2
Melhor participação é o voto consciente	16	13,0
Participação virtual	14	11,4
Gerações anteriores eram mais atuantes	12	9,8
Não acredito em participação política, as pessoas são manipuladas	4	3,3
Total válido	123	100,0
Sem resposta	1	
Total	124	

O gráfico 27 e a tabela 20 mostram a visão dos estudantes sobre o que eles pensam sobre *participar* na sociedade e na política.

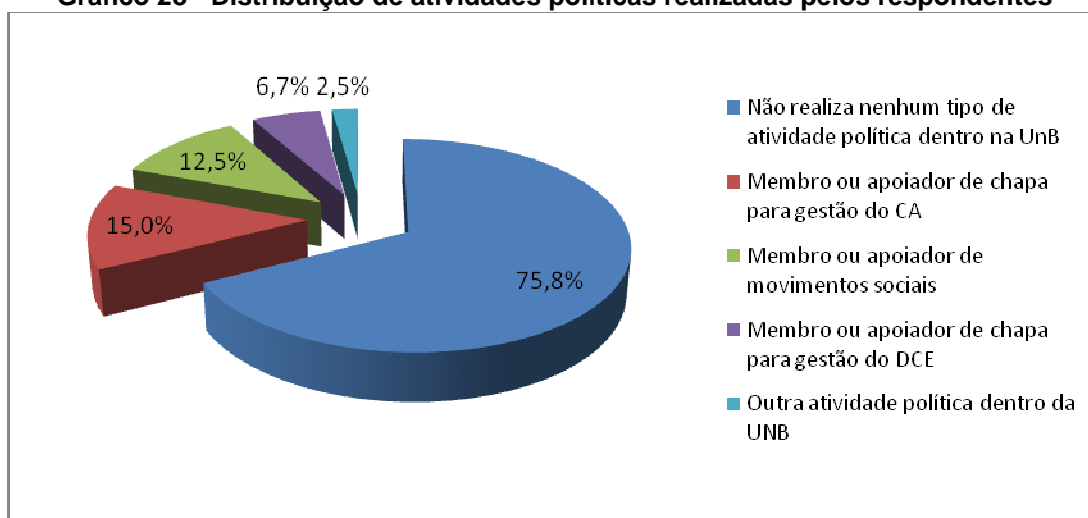
Em relação à visão dos estudantes sobre participação, os dois dados mais chamativos são aqueles que mostram o maior número (37,4%) apontando para formas “tradicionais” de organização para intervir na realidade, por meio da organização da sociedade civil. Isso pode explicar, em parte, a quantidade de grupos e coletivos encontrados no âmbito da universidade. Supõe-se que eles não se integrem a entidades já institucionalizadas ou politizadas, mas preferem criar e organizar seus próprios grupos e coletivos.

O segundo dado que chama a atenção na tabela 20 e no gráfico 27 refere-se à segunda alternativa mais escolhida, em que os jovens afirmam que “participar significa cada um fazer a sua parte”. Em princípio, essa afirmação pode parecer abrigar traços de individualismo, mas não é a interpretação aqui proposta. Para esses jovens há uma diferença que as pessoas de gerações anteriores parecem ter dificuldades para compreender. A noção e a importância que o indivíduo tem na atualidade não necessariamente é um sintoma de individualismo. Eles entendem a existência desse fenômeno e o criticam, mas para eles os direitos individuais possuem uma centralidade que talvez não tivesse em outras épocas. Daí o discurso e o comportamento tão preocupados em respeitar as diversidades, as diferenças, em assumir posições “neutras” para não parecerem preconceituosos, os cuidados com o “politicamente correto”. Ainda atribuem importância ao “voto consciente” (13%), mas veem a internet (11,4%) como um instrumento tão eficaz quanto o voto. Somados, esses três grupos de jovens são 49,6% dos pesquisados, quase a metade dos pesquisados.

Novamente ressalta-se a identificação, não apenas entre duas pesquisas, mas entre os pesquisados: Singer (2008, p. 32-33) analisa uma questão da pesquisa “Retratos da Juventude Brasileira” que diz respeito aos valores mais importantes para os jovens em uma sociedade ideal. Os valores mais citados foram solidariedade (55%) e respeito às diferenças (50%). Singer questiona: “o que os jovens entendem por solidariedade?” (2008, p. 33). O próprio autor responde: “possivelmente uma sociedade que não discrimina os diferentes por raça, religião, orientação sexual etc. [...]” A “sociedade ideal” dos jovens pesquisados em 2005 pela Fundação Perseu Abramo possui valores muito semelhantes aos valores apregoados pelos estudantes da UnB em 2011/2012.

O gráfico 28 e as tabelas 21, 22 e 23 se complementam e referem-se às atividades políticas e/ou sociais realizadas pelos estudantes pesquisados. A maior parte deles (75,8%) afirma não realizar nenhum tipo de atividade na Universidade.

**Gráfico 28 - Distribuição de atividades políticas realizadas pelos respondentes**



Entre os que afirmaram participar de alguma atividade, foram listadas aquelas mencionadas na tabela 21. Os estudantes assinalaram mais de uma alternativa, razão pela qual os casos novamente ultrapassam os 100%

**Tabela 21 - Distribuição de atividades políticas realizadas pelos respondentes**

Atividades Políticas	Total	% respostas	% casos
Não realiza nenhum tipo de atividade política dentro na UnB	91	67,4%	75,8%
Membro ou apoiador de chapa para gestão do CA	18	13,3%	15,0%
Membro ou apoiador de movimentos sociais	15	11,1%	12,5%
Membro ou apoiador de chapa para gestão do DCE	8	5,9%	6,7%
Outra atividade política dentro da UNB	3	2,2%	2,5%
Total	135	100,0%	112,5%

As tabelas 22 e 23 listam as atividades políticas e os movimentos sociais ligados à UnB citados pelos estudantes pesquisados que afirmaram ser parte de algum grupo ou apoiar coletivos e movimentos sociais.

**Tabela 22 - Distribuição de outras atividades políticas realizadas pelos respondentes**

Outras atividades	Total
APOIO A VÁRIOS MOVIMENTOS	1
BEIJAÇO, BICICLETA LIVRE	1
BICICLETA LIVRE; PASSE LIVRE	1
COLETIVO CIDADE	1
COLETIVO UNIFICADO DE MULHERES	1
ENEGRESER COLETIVO	1
JUVENTUDE CONSERVADORA	1
MTST	2

**Tabela 23 - Movimentos sociais em que era membro ou apoiador**

Movimentos Sociais	Total
AMCEU - ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DA CASA DO ESTUDANTE	1
MEMBRO DO COLETIVO RODAMONHO	1

Depois de ir a campo, conviver com o “grupo de controle” e, ao analisar os dados coletados, tem-se a impressão de que há algum equívoco. Às vezes, os estudantes pesquisados, não parecem os mesmos interpelados e observados na Universidade: cheios de opiniões, ativos, questionadores, inquietos. Nas “marchas”, manifestações, “ocupações”, eles estão *quase* sempre presentes.

Por um lado, pode-se encontrar apoio no pensamento de Lipset (1968) quando afirma que a relação do estudante com movimentos e o engajamento político possui variantes que se relacionam, como por exemplo, quanto maior a pressão exercida sobre o estudante para que ele estude e se dedique para se tornar um excelente profissional (ressaltando a competição e o individualismo), menos há qualquer forma de envolvimento político. Da mesma forma, quanto maior for o número de anos que o estudante passa na universidade, maior é a probabilidade de envolvimento em atividades políticas estudantis. O autor afirma que a participação política pode ser vista como uma opção dentre outras formas de atividade extracurricular. Se a Universidade se tornar um lugar de passagem cada vez mais rápida, resta aos movimentos estudantis migrar para o mundo virtual para sobreviverem, ou se transformarem em mera lembrança.



Por outro lado, talvez, exista outra face da *mesma* moeda. O aparente paradoxo apontado pela análise do gráfico 28 e das tabelas 21, 22 e 23 acima – que mostra que 75,8% dos estudantes pesquisados não participam de nenhuma atividade política na UnB – também foi analisado por Singer na pesquisa já mencionada:

Verifica-se que apenas 22% dos jovens fazem ou desejam fazer alguma coisa pela comunidade. É pouco diante dos 57% que dizem acreditar que os jovens podem mudar muito o mundo e os 27% que dizem que podem mudá-lo um pouco. Apenas um pouco mais de um quarto dos que acham que os jovens *podem mudar o mundo* muito ou pouco gostaria de ajudar a própria comunidade. Essa diferença entre os que dizem que *podem* e os que dizem que *querem* indica o hiato que vai da teoria à prática (SINGER, 2008, p. 34) [grifos do original].

A diferença, nesse caso, é que Singer explica esse “hiato” por meio da “pobreza” em que grande parte dos jovens brasileiros vive. No caso dos estudantes da UnB essa justificativa parece frágil e equivocada, especialmente por dois motivos: 1) por mais que pareça repetitivo, esses jovens vivem na capital da República e suas vidas são tocadas pela política – seus pais, parentes e amigos trabalham em órgãos oficiais, gabinetes, são assessores e ocupam cargos de confiança; 2) é de conhecimento geral, além de apurado mais uma vez pelos dados aqui analisados, que o público predominante da UnB é de estudantes advindos de classes médias e altas, o que, mais uma vez, não coincide com a explicação de Singer (2008).

Diante disso, a explicação mais próxima talvez possa ser ilustrada em uma frase dita por um estudante enquanto respondia ao questionário: “OnG, trabalho voluntário, C.A, partido político, nossa é muita coisa, né? Eu hein, a gente faz o que pode, véi! Eu tenho é muita prova e trabalho isso sim! E tira nota baixa pra ver se a minha mãe não come o meu fígado!”

Enquanto moram em casa dos pais, recebem ajuda financeira para se manter e cursar a universidade, os estudantes são extremamente cobrados e dependentes. A necessidade de *responder* às cobranças pode suplantiar qualquer vontade de participação juvenil.

Até aqui, a despeito das dificuldades, essa pesquisa pode considerar ter alcançado seus objetivos no sentido de ter iniciado um trabalho que falta à UnB: dar

início a um mapeamento mais aprofundado sobre quem são seus estudantes como pensam e como agem, o que fazem e como fazem a Universidade. Esse trabalho maior, certamente será levado adiante pelo Observatório da Vida Estudantil, que, com o devido apoio por parte da Universidade possui o grupo de pesquisadores adequado para dar andamento a tal desafio. Afinal uma instituição, qualquer que seja, que não conhece o seu público-alvo, está em risco permanente de investir alto sem o devido retorno. As análises da seção seguinte esperam complementar o que foi aqui colocado.

#### 4.6 As “vozes” nas entrevistas

Para se chegar ao número de entrevistas citado, foi preciso, em um primeiro momento, realizar uma busca no âmbito da Universidade, sobre os grupos constituídos/criados por alunos da UnB. Essa fase exploratória foi particularmente interessante por colocar em relevo a diversidade existente no interior de um segmento tido como relativamente homogêneo – jovens estudantes da Universidade de Brasília. Dessa maneira foram mapeados mais de 20 grupos e “coletivos”<sup>72</sup> ligados ou atuantes no âmbito da Universidade, lidando com diferentes questões, o que levou a organizá-los, conforme as respectivas áreas de atuação, da seguinte maneira:

- Grupos de orientação político-ideológica;
- Grupos de orientação social;
- Grupos de orientação religiosa;
- Grupos de orientação ambiental;
- Grupos de orientação esportiva;
- Grupos de orientação artístico-cultural;

---

<sup>72</sup> Esse número dificilmente corresponde à realidade, tendo em vista que alguns grupos parecem existir “apenas virtualmente”, ou seja, não realiza encontros e atividades presenciais. Além disso, a dificuldades no processo de mapeamento deve-se ainda ao fato de muitos jovens fazerem parte de vários grupos ao mesmo tempo, ou ainda, de suas participações serem intermitentes ou demasiado curtas para chegarem a ser contabilizadas por eles.

- Grupos de orientação sexista ou de gênero;
- Grupos de orientação étnico-racial;
- Grupos de orientação acadêmica;
- Grupos sem orientação definida.

Após o mapeamento e classificação, ficou ainda mais clara a diversidade de ideias e ações encontradas entre os alunos da UnB, o que colocou o imperativo de restringir a pesquisa a uma parte desses grupos. O impasse, então, era a definição de critérios para a escolha de quantos e de quais seriam analisados. Inicialmente foram eleitos fatores como: envolvimento com a Instituição, existência e/ou frequência de reuniões presenciais, quantidade de membros, nível e esfera de atividade/atuação, tempo de constituição. No entanto, esses elementos pareceram insuficientemente rigorosos e objetivos para se chegar à delimitação necessária.

Paralelamente ao prosseguimento da pesquisa, alguns eventos já narrados na introdução foram auxiliando na tarefa de direcionar a escolha dos grupos a serem analisados, quais sejam, os de orientação político-ideológica. Esses eventos dizem respeito principalmente ao conjunto de reportagens e debates suscitados na mídia pela Revista Veja em relação à ordem na UnB, aos seus estudantes e ao seu suposto caráter esquerdista. Finalmente, quando a pesquisa de campo já estava em fase avançada, a chapa Aliança pela Liberdade<sup>73</sup> – “liberal” para alguns e “direitista” para outros –, foi eleita para representação discente no Diretório Central dos Estudantes (DCE). Esse fato foi considerado tão surpreendente que foi noticiado durante semanas nos meios de comunicação. Desde sua fundação, a Universidade como um todo, e o DCE em particular, possuem a reputação de serem uma espécie de “reduto” de militantes da esquerda, daí a surpresa.

Foram realizadas 6 entrevistas com integrantes de 4 grupos e coletivos de características ligadas ao que chamamos de orientação político-ideológica: 3 da “Juventude Conservadora da UnB”, 1 da “Aliança pela Liberdade”, 1 da “Oposição Combativa Classista Independente (CCI)” e 1 do “Coletivo Junt@s somos mais.”<sup>74</sup> Todas as entrevistas aconteceram em setembro de 2011 em locais abertos na

---

<sup>73</sup> Nessa fase, as entrevistas anteriormente realizadas incluíam um membro dessa chapa.

<sup>74</sup> Em todos os casos, são utilizados pseudônimos para referências aos indivíduos entrevistados.

Universidade em períodos de intervalos ou anteriores ao início das aulas. Foi utilizado um gravador e feitas anotações. Embora tivesse sido levado apenas um roteiro semiestruturado, foram feitas mais perguntas ao longo das entrevistas principalmente com dois objetivos: em alguns momentos nortear melhor o direcionamento da conversa; em outros momentos, aprofundar determinados assuntos que eram considerados relevantes para a pesquisa.

#### 4.6.1 Coletivo Junt@s somos mais

O coletivo “Junt@s somos mais” era uma das chapas que concorriam à eleição para a representação discente do Diretório Central dos Estudantes. Na realidade, esse era, à época da entrevista (e da campanha), o grupo que dirigia o DCE e concorria, portanto, à reeleição. Após o resultado das eleições decidiram continuar a se reunir em torno das propostas e continuar os debates pela internet. Hoje se identificam como

[...] os indignados que estão vendo a UnB crescer ainda sem a qualidade que merecemos. São as indignadas que não aguentam mais uma Universidade machista. Indignados que estão com sede de participação e por isso reivindicam democracia e paridade na gestão universitária. Indignadas estudantes do noturno, cansadas da insegurança e da falta de serviços na UnB, à noite. São os calouros recém-chegados na UnB que estão indignados com a forma violenta como muitas vezes são organizados os trotes. Indignadas com essa política de assistência estudantil que não dá conta da demanda estudantil por garantia de acesso e permanência ao ensino superior. [...] Somos estudantes que participam de Centros Acadêmicos, extensionistas, pesquisadores, integrantes de Empresas Juniores, grupo I, II e III. Somos negras, brancos, mulheres, homens, LGBTQIAs, calouras e veteranos [...].

O ponto de origem do grupo é localizado: estão indignados com a situação da Universidade de Brasília. Suas reivindicações são por qualidade – na gestão, querem democracia, expressa pela paridade na consulta para reitor – na infraestrutura, querem melhorias na segurança e nos serviços. Qualificam-se como o

retrato da diversidade que defendem: negros, brancos, homens, mulheres, calouros e veteranos...



Logomarca do grupo disponível na internet

Embora sejam um grupo político, na exposição dos objetivos o são relativamente tênues as marcas do discurso político “puro”, por assim dizer. O que predomina são preocupações relacionadas a aspectos práticos da vida acadêmica, além da valorização da diversidade, criatividade e sustentabilidade:

Mas nem só de indignação vive o movimento estudantil! Nós queremos criar. Queremos uma UnB como pólo de efervescência cultural de nossa cidade, um grande ponto de encontro. Queremos uma UnB que faça esporte, com um Centro Olímpico de verdade, utilizado não só por atletas de alto rendimento, mas sim por toda a comunidade. Queremos uma UnB integrada, de forma que os estudantes dos quatro campi se conheçam e construam atividades em conjunto. Onde a diversidade nos una. Queremos uma universidade que valorize a extensão, assim como a pesquisa e o ensino em sala de aula. Defendemos uma UnB sustentável, consciente dos desafios ambientais da nossa sociedade. Uma UnB que dialogue e viva os movimentos sociais, dentro e fora dela. [...] Entendemos que o movimento estudantil está a todo o momento se reinventando, criando o novo. Por isso convidamos a todos e todas que também compartilham estes sonhos a construir conosco um movimento estudantil forte, diverso, horizontal e democrático.

O trecho acima reforça que o foco do coletivo é a UnB, tanto, que dá margem ao surgimento e aparente “convivência harmoniosa” entre os movimentos

sociais, e desejam um movimento estudantil “diverso”. O discurso é de tolerância e respeito às diferenças, inclusive as ideológicas.

O coletivo possui um site na internet, cujo primeiro *post* é de outubro de 2011, ainda na campanha às eleições para o DCE. O grupo continua se reunindo e atua como uma espécie de “oposição” à atual gestão do DCE. Possuem dois representantes discentes no Conselho Universitário (CONSUNI) atualmente.

Durante a entrevista, no discurso de Ailton, alguns temas são predominantes. Esses temas podem ser vistos sob duas perspectivas: de um lado, os assuntos relacionados aos direitos individuais como respeito às diversidades e liberdades. De outro, os que se referem à Universidade: qualidade do ensino, movimento estudantil, extensão, pesquisa. Mas, além disso, surge ainda, uma terceira temática de assuntos mais amplos, que dizem respeito a toda a sociedade: sustentabilidade, esporte, movimentos sociais, criatividade. Embora o espaço de atuação do coletivo seja bem definido – a Universidade – ele sempre fala como se estivesse se referindo à cidade (às vezes, ao País) em geral:

[...] porque a gente quer participar, a gente tem que participar, porque é a nossa Universidade, a nossa cidade, o nosso País... então, tem que fazer barulho, tem que falar o que pensa, tem que ir lá, porque se não, ninguém faz nada pela gente não! [...] e eu acho que cada um faz do jeito que pensa que é melhor, tipo, se você quer se filiar a um partido, vai, se você quer ir pro C.A., vai, se quer ser da Associação de Moradores, se quer ser síndico, sei lá, tudo isso é válido, e as pessoas fazem isso. [...] E quem tem acesso à internet, fica assim, fica tudo mais fácil, porque às vezes você não tem tempo de sair por aí de porta em porta pedindo assinaturas, mas você agora tem petição *on line* e consegue mil vezes mais assinaturas e as pessoas sabem que é sério e participam e passam pra frente e postam no *Facebook* e *twittam* e tal...

O estudante mostra um olhar positivo em relação ao atual movimento estudantil, inclusive porque se vê nele e acredita “na mudança da sociedade pela participação das pessoas, não só dos estudantes, mas da sociedade como um todo”. Nesse ponto a fala do estudante corresponde às repostas colhidas pelos questionários que apontam como forma válida de participação o fato de “cada um fazer a sua parte”.

Em relação à “responsabilidade” ou não por parte da juventude em participar, ele afirma que a função de jovens como ele é a de

[...] às vezes, sei lá, dar uma puxada na galera mais velha, mas não é só a gente que tem que ir lá não! [...] É claro que a gente acaba sendo mais atuante porque tipo, faz parte, a gente vê as coisas ali e não consegue ficar parado, entende? [...] Agora, esse negócio de ah, o jovem é revolucionário e vai pra rua e sei lá o quê, isso aí tá é lindo, eu também acho, mas sei lá, eu acho que é papel de todo mundo [...] Jogar pra gente é fácil, mas por que você não vai lá também?

Esse coletivo, assim como outros encontrados, tem uma grande rotatividade de membros, o que permanece é “uma base de mais ou menos uns sete ou oito colegas”, segundo Ailton. A diversidade de cursos dos alunos que integram o grupo também é grande: Medicina, Jornalismo, Nutrição, Engenharias, Direito, Letras, dentre outros. Consideram-se um grupo mais à esquerda, mas não se classificam como radicais, pois pregam a tolerância e o respeito. Acreditam que o mundo passa por um momento de grandes mudanças, mas enxergam tudo com bons olhos e creem que as pessoas estão se conscientizando que é preciso mudar o comportamento para que o futuro seja melhor.

O motivo do engajamento é a construção de um mundo melhor e eles, os jovens são os atores capazes dessa transformação. Até esse ponto o discurso não parece muito diferente de qualquer outro jovem em qualquer outro tempo. O que muda é o conteúdo desse mundo diferente. Sua descrição envolve palavras como sustentabilidade ambiental, justiça social, respeito às diferenças, liberdade. E suas formas de “exigir” ou “construir” isso, não passam por passeatas e manifestações nas ruas. Vez ou outra pode acontecer, mas o mais usual são fóruns sociais, ou movimentos virtuais.

#### 4.6.2 Oposição Combativa Classista Independente (CCI)

Esse grupo se revelou muito interessante e certamente ainda há bastante a saber sobre eles. O estudante entrevistado demorou a responder o contato e a marcar a entrevista. No dia da entrevista não parecia muito à vontade, ou muito disposto a colaborar. Chegou acompanhado de um colega que ficou cerca de 20 minutos e saiu. Foi perguntado mais de uma vez se preferia marcar outro dia, ou se preferia não falar, mas disse que estava tudo bem e prontificou-se a dar o depoimento.

A estratégia utilizada, nesse caso, foi interromper o mínimo possível e deixar que o estudante falasse, porém, sem muitos resultados, já que ele fazia longas pausas, às vezes invertia os papéis passando a fazer as perguntas e por vezes parava como se tivesse terminado o assunto.



Selo comemorativo dos cinco anos da Oposição CCI, divulgado no site do grupo.

Ao se apresentarem, segundo informações coletadas na página eletrônica do grupo<sup>75</sup>, a Oposição Estudantil Combativa, Classista e Independente ao DCE da

<sup>75</sup> Disponível em: <<http://oposicaocci.blogspot.com.br/>>.



UnB surgiu em 2007 “para lutar pelas demandas básicas e estratégicas dos estudantes-proletários, tendo por objetivo final a construção de uma Universidade Popular à Serviço dos Trabalhadores”. O grupo prega a reorganização do Movimento Estudantil e é composta por militantes de outros *campi* e de diversos cursos da UnB: ciências sociais, geografia, filosofia, economia, história, física, serviço social, pedagogia, letras e química (noturno). Apresentam-se como uma organização “de base” que não possui afiliação político-ideológica e defende

[...] a estratégia da construção de Oposições Estudantis e Coletivos de Cursos orgânicos e atuantes como forma de fortalecer a luta concreta dos estudantes, através da transformação de consciência, da defesa de formas de organização democráticas e de métodos combativos de luta. Esta estratégia tem como objetivo enraizar na base nosso Programa de Luta e a nossa Organização Combativa, além disso, visa se opor ao fenômeno do parlamentarismo estudantil, que tem por característica a disputa burocrática e eleitoreira a qualquer custo dos aparatos das entidades estudantis (DCE, CA's) e conselhos burocráticos. Apesar disso, a Oposição CCI não é contra a participação nas eleições de DCE's e CA's, mas entende que a eleição de DCE's e CA's deve ser consequência do aumento da organização e da consciência dos estudantes, e jamais um fim em si mesmo.

A CCI está ligada à Rede Estudantil Classista e Combativa – RECC, corrente estudantil nacional nascida no Rio de Janeiro em 2009. Embora afirmem não possuir ligações político-ideológicas com outros grupos, o discurso é marcadamente esquerdista radical.



Logomarca que liga a Oposição CCI à RECC disponível no site do grupo

Criticam duramente os partidos políticos que se dizem de esquerda no Brasil, tais como: PT, PSTU, PCdoB e PSOL, segundo eles, “prisioneiros de uma visão pragmática e imediatista”. São radicalmente favoráveis a greves, ocupações e manifestações e imprimem ao discurso muitas vezes termos como “combatividade armada”:

[...] a defesa exaustiva da “pluralidade” agiu como meio de garantir uma cortina de fumaça sobre as posições políticas das chapas, e demonstrou sua utilidade em favorecer um debate superficial e sem grandes conflitos, onde quase todas as chapas “pareciam falar as mesmas coisas”. As chapas de “esquerda” também se concentraram na “política pragmática do papel higiênico” [...]. Na compreensão da Oposição CCI, o discurso “pluralista” e “tolerante”, [...] tem sido historicamente o principal responsável por acobertar diante da base estudantil as posições mais atrasadas e reacionárias criando um consenso absolutamente nefasto [...]. Devemos admitir que vivemos uma crise de organização e direção do M.E., e a simples tomada de aparatos não as resolvem. A tarefa é, portanto, rediscutir o modelo organizativo, que deve ser pela base (com militantes/coletivos impulsionando a luta em cada CA), refletir sobre os desastres dos métodos de conciliação com a Reitoria, adotando os combativos [...]. Mais do que nunca, reafirmamos que, ao contrário da tática de se adaptar às condições políticas atrasadas que estão dadas, sustentar um programa classista, mesmo que em certos momentos se tenha que caminhar “contra a correnteza” (atuando como minoria), é o caminho correto a se seguir para avançar a consciência e organização estudantil. E que a única estratégia que poderá derrotar

o atual DCE é de uma Oposição coesa, preparada para as batalhas prolongadas, como um núcleo duro que jamais cede, e articulada aos estudantes nos cursos. Por isso convocamos todos os estudantes de esquerda a construir conosco a Oposição CCI ao DCE! [grifo nosso].



Inscrição em viaduto na EPTG (uma das vias que dão acesso à cidade de Taguatinga) da RECC conclamando greve na educação. Foto da autora.

Esse discurso inflamado é dirigido contra todos: a atual gestão (direitista) do DCE, à reitoria, governo, partidos políticos (esquerda e direita), enfim, todos que não são pela luta armada, como é a opinião deles. O curioso é que o trecho acima – parte de uma espécie de manifesto publicado no jornal do grupo, “O Germinal” – se dirige aos “estudantes de esquerda”, convidando-os a juntar-se ao coletivo.

ESTUDANTIL CLASSISTA - Chapa 2	terça-feira, 30 de outubro de 2012	
Eleições DCE 2011 - DEMOCRACIA E AÇÃO DIRETA - Chapa 7	<h2>Carta de rompimento com o coletivo "Juntos Somos Mais"</h2> <p>Toda sorte de crítica já foi lançada sobre a Oposição CCI. Muitas delas, quando feitas de forma séria, sempre buscamos responder à altura – defender ou revisar nossa posição, se for o caso. Apesar disso, o que mais se ouve são críticas infundadas usadas para desmoralizar e afastar estudantes de sequer conhecer “com os próprios olhos” a Oposição CCI. Não é preciso dizer que nenhuma destas mentiras descaradas foram provadas pelos seus acusadores. Para a CCI, a disputa da consciência política, ou de “corações e mentes” como se costuma dizer, nunca se deu na base do coleguismo ou do rebaixamento de nossas bandeiras para agradar outros. A aproximação política não-sectária, o trabalho de base etc. é capaz de desvendar muitos mitos que são ditos. Prova particular disso é a carta pública lançada pela companheira Flores esclarecendo seus motivos de ruptura com o “Juntos Somos Mais” (uma chapa hegemonizada pelo PT que depois de perder as eleições de DCE virou um “grupo”) e declarando seu apoio à Oposição CCI. Sem mais delongas, segue a carta integral abaixo:</p>	
Rede Estudantil Classista e Combativa		
RECC - seção RJ		
Coletivo Feminista Classista Libertárias		
Combate Estudantil - Movimento Secundarista		
Oposição Classista e Combativa ao DCE-UFC		
Oposição Classista Combativa e Autônoma ao DCE da UFG		
Coletivo Tempo de Luta		
Coletivo Pedagogia em Luta		Querid@s amig@s,
Coletivo Território Livre		<p>Acho que pra todos os militantes do grupo já é bem claro a quanto tempo estive distante do mesmo, e isso, desde às últimas eleições. Sempre fui uma militante independente de partidos, mas que ainda acreditava na disputa interna de grupos suprapartidários, entre outras estruturas. A questão não é a mera ordem organizacional dos partidos ou método programático, mas a percepção das relações de poder que sempre está em disputa e pra que modelo de Estado corrobora. Discordo do projeto de Estado que a maioria dos partidos tomam para si: O modelo desenvolvimentista de nação. Não tenho a ilusão que um país bem desenvolvido economicamente seja o vislumbamento de uma sociedade socialista. É muito mais o ocultamento da condição de superexploração d@s trabalhadores via transnacionais, por exemplo, mesmo que o mundo do trabalho não se esgote em sua complexidade, até porque o que produz pode ser ao mesmo tempo material e imaterial. De antemão, apesar de achar legítimo politicamente, afirmo que não é mais o modelo de militância que vislumbro pra mim daqui pra frente. Gostaria de deixar bem claro que não é nenhuma questão pessoal nem o questionamento da militância d@s companheir@s, com @s quais tive muitas vivências e experiências enriquecedoras, mas, sim, divergência político-ideológica. Até por isso, acho justo compartilhar sinceramente com o grupo a minha decisão.</p> <p>Não obstante, venho comunicar o meu rompimento com o coletivo Junt@s Somos Mais e declarar meu apoio à CCI. Sim, é surpreendente, até pq não apoiei o coletivo nas eleições do CASO justamente por nunca ter entendido como o grupo construía o feminismo. Isso não é fruto de uma conversinha aqui outra ali ou de meras aparências, mas da formação política do grupo da qual participei, ao meu ver, muito qualificada e responsável com a política que propõe. Pode perceber que o sectarismo que eu tanto criticava na verdade pra controverso. Antes o percebia como a pior</p>
ADE: Ação Direta Estudantil - RJ		
Fórum Nacional de Oposição Pela Base		
Oposição de Resistência Classista - Educação/RJ		
Pró-Oposição Combativa na Educação/Ceará		
CLMT-DF		
União Popular Anarquista		
Comitê de Resistência Clasista - México		
Arquivo Virtual da RECC		

Carta aberta escrita por uma militante em que explica os motivos de ter saído do Coletivo Junt@s somos mais e ter declarado seu apoio à Oposição CCI. A carta foi divulgada no site da CCI.

Em pleno século XXI, no Brasil, o discurso da radicalidade e da combatividade armada (!) parece mais improvável e mais incômodo do que o da tolerância e do respeito, ainda que seja apenas discurso. Vindo de jovens, sempre se tem um modelo pré-concebido que, espera-se, eles se encaixem minimamente: revolucionário, estudante, otimista, tolerante, ingênuo. Quando ele não se encaixa no papel que lhe foi atribuído, é rotulado como rebelde ou intolerante.

**Classista Independente**  
2007-2012

Logo comemorativo

**Calendário de Atividades:**

- Volta às aulas:  
07/01/2013

**HONESTINO GUIMARÃES VIVE!**

**GUIA DE ESTUDO PARA FORMAÇÃO DE MILITANTE E APOIADOR DA OPOSIÇÃO CCI**

(CLIQUE AQUI PARA LER E BAIXAR)

A formação política e teórica do militante é peça fundamental para uma militância coerente e sem ela a organização de que se faz parte perde organicidade e não acumula para sua constante superação. É através do estudo que se pode atuar na prática, e com essa prática que se pode rever e assimilar o estudo. Para isso, a Oposição Combativa Classista Independente formulou esse guia de estudos para a formação de militantes e apoiadores iniciantes, que contem:

1. Guia do calouro da CCI: Informações gerais sobre ensino superior, estrutura universitária e suas contradições
2. Informações gerais sobre o Movimento Estudantil: breve histórico e a RECC
3. Teses fundantes de nossas concepções
4. Teoria, estudo, cultura e arte
5. Links úteis

Lembramos a importância da leitura e estudo de tais textos assim como da complementaridade entre eles. Porém, é só na luta diária dos estudantes e trabalhadores que o militante compreenderá a relevância dessa luta e da real possibilidade de vitória de nossas pautas.

“Guia de estudos” disponível no site do grupo, para os que desejam se tornar militantes.

#### 4.6.3 Aliança pela Liberdade

Esse grupo é o atual gestor do DCE da UnB, porém, todo o contato assim como a principal entrevista foi realizada antes da eleição, em setembro de 2011. Ângelo evidenciou que algumas das opiniões expressadas por ele não necessariamente correspondiam à opinião do grupo, mas a maior parte dos temas abordados na entrevista estava relacionada à atuação do coletivo, embora ele sempre falasse em seu nome.

De acordo com o estudante, o grupo nasceu em 2009, depois da invasão da reitoria<sup>76</sup>. Os membros que fundaram a Aliança faziam parte de outro grupo, mas

<sup>76</sup> Ângelo faz questão de dizer que chama o ato de invasão e não de ocupação pois essa é a visão dele. Conforme foi explicado no capítulo 1, em 2008 a reitoria da UnB foi ocupada por alunos em protesto pelas denúncias de corrupção por parte do então reitor Timothy Mulholland.

com o episódio, os alunos se dividiram – alguns eram contra e outros a favor da ocupação do prédio. Algum tempo depois de os alunos se separarem, surgiu a Aliança pela Liberdade, assim definida:

[...] somos estudantes como VOCÊ, cansados do marasmo do movimento estudantil atual – dominado por velhos bordões ideológicos que nada dizem. Somos estudantes de dentro da sala de aula, que não se vêem representados por grupos ligados a partidos políticos e que esquecem até mesmo que o Muro de Berlim caiu - continuam a gritar: Fora FMI!, Fora pelegos!, Fora Todos! Somos estudantes que se preocupam com o dia-a-dia daqueles estudantes que querem fazer seu papel: estudar, refletir, debater, contestar, criticar as ideias pré-formatadas. Somos estudantes que se focam na resolução de problemas cotidianos e na melhoria da vida de cada um. Somos estudantes que acreditam na supremacia de direitos e liberdades individuais, na defesa das minorias, no respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, no Estado de Direito, na igualdade de todos perante à [sic] lei e no direito inalienável que cada indivíduo tem de escolher seu próprio destino. Somos estudantes que dão valor à LIBERDADE!

O discurso é um misto de exaltação à tolerância e ao respeito pelas diversidades – parecido com o tom do coletivo “junt@s somos mais” – mas traz um tom de liberalismo econômico que sugere a ligação com o próximo grupo analisado – “Juventude Conservadora”. Isso significa que as notícias que alardearam que o DCE estava “nas mãos da direita”, talvez tenham feito barulho demais. É certo que as propostas são muito mais pragmáticas – são deles as reivindicações por papel higiênico e sabonetes nos banheiros da Universidade – porém, se esse discurso for comparado ao do próximo grupo, ele é bem mais ameno. O grupo tem o objetivo claro de utilizar as instâncias formais e institucionalizadas de poder como meio para alcançar seus propósitos.

[...] Daí na primeira eleição que teve foi em 2009 [...] pros conselheiros da Universidade [...] o pessoal montou uma chapa, eu não fazia parte ainda, embora eu já estivesse na Universidade eu não fazia parte e ganharam já na primeira eleição 3 vagas em cada conselho da Universidade. Porque a Universidade [...] ela é coadministrada por conselhos né e aí o pessoal [...] antes era uma coisa considerada [...] é considerada ainda algo que não resolve nada participar de conselho e até algo burguês assim porque [...] não está envolvido diretamente com a causa estudantil, [...] do movimento estudantil [...]

Mas quando falam em movimento estudantil, está implícito para ele, movimento de esquerda. Segundo o estudante, na Universidade principalmente, “muita gente é de esquerda” e os representantes discentes em sua maioria também. Quando questionado se o grupo é de direita, ele diz que não se reconheceria como direita, “talvez mais assim liberal, eu acho, mas a gente não fica procurando rótulo não”. O estudante fala bastante sobre si mesmo: é católico (usa um símbolo no pescoço), mora em Sobradinho e cursa Ciência Política. Vários dos integrantes do grupo são do mesmo curso, mas tem também alunos de Direito, Relações Internacionais, Economia, Administração.

[...] eu não acho que nós somos diferentes, não, até porque [...] o que eu acho é que... tipo... que as pessoas estão atrasadas em compreender que a sociedade é plural e que a gente pode participar de movimento estudantil e não necessariamente eu preciso pertencer a um grupo, tanto é [...] que desde 2009 a gente tem participado dos conselhos e a gente é eleito [...].

Novamente o discurso da pluralidade e do apartidarismo. Ângelo explica que o grupo leva isso tão a sério que, certa vez um membro omitiu que havia se filiado a um partido político e quando os demais descobriram, houve uma reunião e o estudante foi imediatamente expulso. Na campanha para a eleição de 2011, constava como característica da chapa o apartidarismo e, atualmente, no estatuto do grupo há um item que determina a expulsão em caso de filiação a qualquer partido. O estudante afirma várias vezes que o DCE é dirigido por grupos ligados a partidos de esquerda a muitos e muitos anos. Embora afirme que não acha o grupo diferente, o grupo parece querer reafirmar justamente sua diferença em relação aos outros – não estão ligados a nenhum movimento estudantil e nenhum partido, nem direita, nem esquerda. Ao mesmo tempo, um discurso pragmático, mas radical tende a afastar estudantes que se sentem menos envolvidos politicamente com eleições e movimentos estudantis. Por isso, a Aliança conseguiu o voto de uma parcela importante de alunos, que provavelmente foram os que decidiram a votação.

[...] mas o ambiente é muito plural, várias pessoas têm muito respeito [...] o momento é de perda e as pessoas têm medo de lutar [...] desde

a primeira vez que você pega alguma coisa assim, [de representação discente] então, quando tem alguma assim, de representar, a maioria já te olha... Hoje a UnB eu acho que dá muito mais trabalho, tem salas sem estrutura, tipo tem um cara que chega lá e só te ensina matéria, você quer que seja valorizado, sabe, você quer ser valorizado por aquilo que você pensa, você quer ter a função dentro de sala de aula, que o professor considere tudo o que você tá falando em sala de aula e, tipo, véi, as pessoas querem ter emprego porque nem todo mundo vai ter tempo pra ficar estudando a vida inteira [...].

Esse trecho mostra um turbilhão de pensamentos e anseios em um minuto de fala. Ângelo fala da aceitação e respeito por parte dos colegas e, ao mesmo tempo, como a maioria não se envolve com a representação discente. Revela o desejo de ter as ideias e opiniões reconhecidas pelos professores e a ansiedade por conseguir uma colocação no mercado de trabalho, aspirações já manifestadas por outros jovens pesquisados.



Propaganda da Chapa Aliança pela Liberdade que resalta o apartidarismo do grupo





BONITOS, FIMPOS E BONITOS - Alegria das garotas e dos rapazes da

Aliança Pela Liberdade. Apelando a um pouco de humor (esquerdista não entende a graça...), noto neles vários defeitos para o movimento estudantil dos feios, sujos e malvados: ainda não têm cabelos brancos; não têm cara de estudantes profissionais; levam todo o jeito de que gostam de estudar e me parecem dispostos a progredir na vida e a lutar para que todos progridam. (Reinaldo Azevedo, Revista Veja) (02/11/11).

A foto e a legenda acima foram publicadas em uma revista de circulação nacional, logo após as eleições para o Diretório Central dos Estudantes em 2011.

O fato é que a eleição da Aliança pela Liberdade foi um marco na história da representação e do movimento estudantil da UnB. Um *post* no próprio blog do grupo traz uma opinião interessante de um ex-aluno:

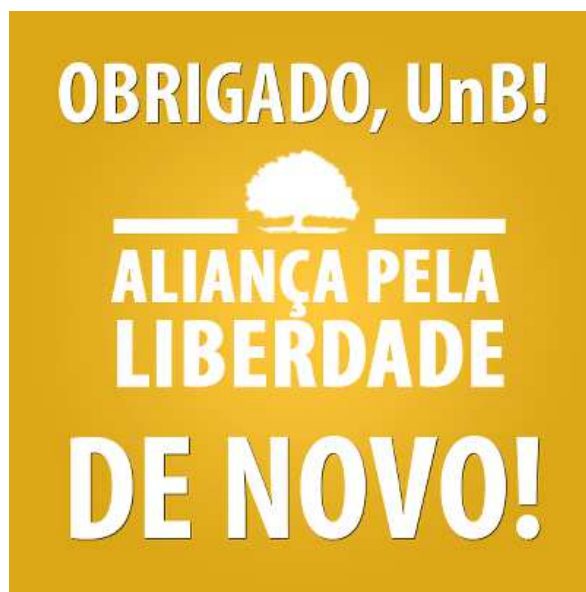
Amigos, fui um estudante da UnB adepto do Social Liberalismo e durante a minha permanência na UnB sofri uma perseguição por parte da Esquerda Radical. Os subterrâneos da UnB se encontram repletos de drogas e práticas anti-éticas [sic] por parte dos segmentos do movimento estudantil. São novos tempos, novos rumos. Sinto que os frutos que a minha geração plantou desabrocharam na Aliança pela Liberdade. Parabéns!! ex-estudante da UnB. 28/10/11 5:59 PM.



Propaganda da Chapa Aliança pela Liberdade em campanha por reeleição. Foco em questões práticas que interferem no dia a dia dos estudantes



Propaganda da Chapa Aliança pela Liberdade em campanha por reeleição



Agradecimento da Chapa Aliança pela Liberdade quando reeleita

#### 4.6.4 Juventude Conservadora da UnB

Ao explicar, em entrevista, como o grupo foi criado, Antônio conta que tudo começou com uma reação de um pequeno grupo de amigos e um desenho em uma folha de caderno, por estarem indignados com o barulho feito pelos protestos e dos *happy hours* que vinham acontecendo com frequência e atrapalhando as aulas em 2009. O cartaz artesanal foi fotocopiado e afixado em vários murais do Instituto Central de Ciências (ICC) e assinado pela “Juventude Conservadora”, nome que, segundo ele, “era só pra provocar”, pois “para muita gente o próprio nome conservador, já é revolucionário”. Ele contou que, no dia seguinte, os cartazes haviam sido arrancados ou riscados e ele resolveu então começar a reunir as opiniões “diferentes”: “[...] daí eu falei, ah, beleza, não é sociedade democrática, não é plural?, então!”

Segundo filho de uma pequena família de comerciantes, Antônio mora em Ceilândia e cursa Administração na UnB. Antes disso, Antônio estudou na Universidade Católica de Brasília e cursou 4 semestres de Direito. Lá fez parte do

Centro Acadêmico e diz que participava de um grupo de estudos trotskysta e chegou a ser filiado ao PT. Diz que no ensino médio já fazia do grêmio estudantil da escola em que estudava e era muito atuante, se dizia de esquerda. Quando perguntado por que deixou a esquerda, ele explica que começou a questionar o discurso e as ideias esquerdistas quando conversava um dia com um membro do grupo do qual fazia parte. Ele se deu conta de que aquele era um homem de classe média alta cujos filhos estudavam em boas escolas particulares e que possuía uma renda familiar seis vezes maior do que a sua. Segundo Antônio, esse homem, que falava com tanta propriedade em nome do proletariado e suas necessidades, não tinha legitimidade nenhuma, pois simplesmente nunca experimentara a realidade proletária:

[...] ele era um dos ideólogos do grupo. O cara falava muito bem da sociedade, o proletariado pá, isso e aquilo... [...] mas que necessidades do proletariado ele conhece? Enfim, ele ganha vinte e quatro mil reais por mês, não tem necessidade alguma. [...] Então assim, eu comecei a pensar as pessoas que falaram em nome do proletariado é só pessoas assim Marx, Engels, Rosa Luxemburgo, Gramsci, Lenin... Ninguém era proletário... Eu acho que pra você defender uma causa, você tem que no mínimo conhecer a fundo aquilo que você tá defendendo... Então assim, o quê que essas pessoas realmente conheciam da vida do proletariado? [...] É diferente você tentar ver, entender o que o proletariado precisa, deseja, e você advogar, dizer: é isso o que o proletariado quer [...] (Antônio – Juventude Conservadora).

O curioso é que Antônio fala do ponto de vista do proletariado, mas pretende se tornar “micro ou pequeno empresário”. Quando indagado sobre isso, responde sem constrangimento:

Se você for conversar com um trabalhador, operário, por exemplo, no ABC paulista, se ele quer melhorar as condições de vida, ele quer, ele quer melhorar o salário dele pra poder botar comida na mesa. Ele quer condições melhores de trabalho e de moradia e de vida no geral, pra construir um novo tipo de sociedade? Não! Pra poder ter o seu sonho de consumo! Hoje é isso, ele quer participar da sociedade de consumo [...] (Antônio – Juventude Conservadora).

Antônio admite e sugere que é um aluno diferente dos demais colegas de curso: já leu livros que a maioria jamais ouviu falar. Por isso, é capaz de

fundamentar bem seus pontos de vista relativamente incomuns. O estudante tem muita consciência de seu pragmatismo e é justamente isso o que defende. Ao comentar sobre a marcha contra a corrupção ocorrida em 7 de setembro de 2011, poucos dias antes da entrevista, ele respondeu que achava muito positivo, mas ponderou:

[...] sejamos um pouco mais práticos, é uma manifestação contra a corrupção, excelente, que corrupção? Assim, você fazer uma manifestação, ah, vou fazer uma manifestação contra o mal. Tá, que mal? [...] vou protestar por conta da suspeita de enriquecimento ilícito do Palocci, beleza, enriquecimento ilícito. Quer protestar contra alguma coisa? Excelente! Proteste com relação a algo concreto [...]. É importante demonstrar indignação? É importante! Agora, fazer uma manifestação uma vez na vida, outra na morte? Participar de mobilizações em redes sociais e postar isso no *Facebook*, *Orkut* no *Twitter* etc. e tal... Tá. Em que medida isso se reverte realmente na ação concreta, na consequência concreta? (Antônio – Juventude Conservadora).

Em entrevista ele voltou a reafirmar esse pensamento pragmático:

[...] eu posso ser do movimento estudantil e sair gritando: viva a guerra da Índia! Tá, e daí? O quê que a Índia tem a ver com as coisas aqui? Ou então: [...] viva a gloriosa causa Palestina... Beleza, você quer apoiar, então vai na manifestação da Palestina. Ótimo, mas e os nossos problemas aqui? (Antônio – Juventude Conservadora).

Ao mesmo tempo, Antônio afirma que quando criou o grupo não tinha grandes pretensões, sua intenção era apenas expressar sua opinião “diferente”. A descrição do grupo em seu blog na internet traz:

Quando decidi iniciar o blog da Juventude Conservadora da UnB, não tinha por objetivo ser um agente político *ipsis litteris*, mas dar voz a alguém que fazia parte de uma realidade esquecida, achincalhada e, às vezes, oprimida dentro da universidade. Os textos que publiquei jamais refletiram somente a minha opinião pessoal, mas a de muitas outras pessoas com as quais converso e convivo diariamente na universidade. O anonimato, que até agora tentei manter, buscava me resguardar de retaliações. Nunca gostei desse pretendo anonimato, para falar a verdade. Por que eu deveria me esconder? Era impossível não enxergar nisso uma certa covardia, mesmo que bem fundamentada. Além disso, as ofensas e as ameaças que recebi, apesar de provocarem medo no primeiro momento, serviram como

combustível inconsciente para que eu prosseguisse. Hoje, eu decidi revelar de uma vez por todas quem sou a fim de evitar maiores especulações. Alguns já me conheciam. Outros, desconfiavam. Não sei até onde isso será importante ou relevante, tanto para mim quanto para os outros, mas o tempo vai me mostrar (Blog Juventude Conservadora).

## Juventude Conservadora da UnB



### Seguidores

Seguir  
Google Friend Connect

Seguidores (62) [Mais](#)

Já é um membro? [Fazer login](#)

quarta-feira, 15 de junho de 2011

### Um Ano!

Hoje, o blog da Juventude Conservadora da UnB completa um ano. Nesse tempo, tentamos sempre tratar de assuntos relacionados à Universidade de Brasília sob uma perspectiva legitimamente conservadora, sem conversa fiada, de maneira direta e clara, desconstruindo ideias preconceituosas e estúpidas propagadas pela *intelligentsia* esquerdóide.

Ao longo desse pequeno período, recebemos a tímida simpatia de poucos e o achaque desmedido e ignorante de muitos - como bem colocou o filósofo Olavo de Carvalho, exerceram seu jus espernandi. O anonimato que aqui adotamos foi frequentemente tachado de covarde, mas, para quem

### Quem somos?



**Juventude Conservadora da UnB**  
Brasília, Brazil

Somos um grupo de estudantes da Universidade de Brasília que possui uma visão diferente de mundo e que não aceita se calar diante da ditadura de ideias e

Post em comemoração ao primeiro ano de existência do blog e do grupo.

O blog atualmente tem diferenças substanciais daquele do início de 2011, quando a pesquisa iniciou os acessos para análise. A diferença que causa mais estranhamento é a foto do principal fundador e um longo texto sobre ele. A segunda é o crescimento vertiginoso dos acessos à página que passaram dos cem mil, além do número de integrantes também ter crescido notavelmente. Por outro lado, algumas “marcas registradas” permanecem. A principal delas é uma espécie de painel com as faces de personalidades da História que são os “inspiradores” do grupo: Adam Smith, Alexis de Tocqueville, Edmund Burke, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Ayn Rand, entre outros. O estudante afirma que esses são alguns exemplos de pessoas “coerentes”, enquanto outros, segundo ele, não lhe parecem tanto assim:

“A liberdade é um bem tão precioso que deveria ser racionado”, disse Lenin. “Quanto mais pessoas você mata, mais revolucionário você é”, disse Mao. “Não preciso de prova para executar um homem

– apenas de prova acerca da necessidade de executá-lo”, disse Che. E nós somos os fascistas? [...]. (Blog Juventude Conservadora).

O trecho acima está estampado no início do blog, mas também é uma referência direta ao que o Antônio colocou na entrevista: os estudantes que se dizem “de esquerda” na Universidade se sentem muito incomodados com eles, a “Juventude Conservadora” e há um embate, ainda que velado entre esses movimentos.

[...] a proposta da Juventude Conservadora nunca foi ser um grupo institucionalizado, a gente nunca teve essa ideia. Era justamente mostrar uma outra opinião de pessoas que realmente não são ouvidas aqui na universidade, eles controlam isso até pra decidir investimentos, [...] apesar do caráter sensacionalista da matéria da Veja, existe sim perseguição; [...] a gente não tá numa prisão, enfim [...] mas existe perseguição política aqui dentro? Existe! Existe perseguição contra professores? Existe! Existe professor contra alunos? Também! Só que não são assim, as coisas não são muito claras, pra maioria das pessoas isso passa despercebido. No entanto, se você faz parte de um ou de outro grupo, não só de grupos formais, mas de um grupo ideológico, você sente, por exemplo, se você dá uma opinião sobre as cotas, ou então se dá uma opinião sobre alguma outra coisa, [...] se você fala contra aquilo, você é hostilizado, você é monitorado, [...] você sofre [...], pelos corredores também, um amigo meu passou por isso no C.A de Antropologia [o colega que cursa antropologia e faz parte do grupo, acabara de chegar e se sentar à mesa e conta a história] [...] (Antônio – Juventude Conservadora).

As histórias narradas por eles por vezes parecem tão surreais que se tem a impressão de estar diante de alguém que está desenvolvendo uma teoria conspirativa que envolve membros da esquerda radical infiltrados na Universidade entrando no meio das manifestações de estudantes para “orientá-los” de acordo com os ideais esquerdistas; grupos que possuem chácaras para treinamento de tiro (e outras técnicas de guerrilha!). Por outro lado, a descoberta de movimentos com características mais “radicalizadas”, além da coerência argumentativa de Antônio, torna o assunto interessante:

[...] em que medida isso não é, por exemplo, uma questão de vaidade? [...] ou então, ah, aquela necessidade de você pensar, que, ah, eu estou fazendo alguma coisa. [...]. Do quê que adianta eu me mobilizar na Esplanada 7 de setembro contra a corrupção se eu embolso o troco que foi dado a mais pela moça da padaria? O quê que adianta eu ir lá, protestar e fazer e acontecer se eu mato aula

pra beber lá no Pôr-do-Sol? Ou se eu colo na prova? Pode parecer uma coisa ridícula falar sobre isso ah, é uma coisa pequena, as coisas pequenas crescem. Corrupção começa pelos pequenos atos, quer ver, tiveram duas pesquisadoras da Universidade de Coimbra, se eu não me engano, elas fizeram uma pesquisa muito interessante, elas relacionaram a porcentagem de cola nos colégios com o índice de corrupção dos países; e elas apontaram uma relação causal diretamente proporcional [...]. Porque, convenhamos, uma população que necessita de uma lei pra poder não votar em corrupto! Você precisa de uma força externa [...] à malha social pra poder se proteger da corrupção? Tem alguma coisa errada! (Antônio – Juventude Conservadora).

Antônio revela possuir muitas informações em função de realizar muitas leituras, inclusive de jornais e revistas, mas às vezes revela certa confusão com essas informações. Por outro lado, tem um pensamento crítico sobre a sociedade e muita segurança de que “agora está do lado certo”. Qualquer questão colocada é respondida e fundamentada com citações de pensadores, matérias em jornais e revistas, além de pesquisas. Além disso, ele está sempre fazendo algum tipo de referência ou de comparação com os grupos de esquerda que existem na Universidade, como se quisesse “justificar” o tempo todo o seu pensamento:

[...] esse pessoal diz, ah, nós somos marxistas, nós somos pessoas de consciência social. Legal. Aí eles invadem uma sala, que era específica pro ensino de alunos com problemas auditivos, jogam os equipamentos no corredor, e falam: agora é nosso C.A. Fizem isso! E é o C.A. até hoje! O C.A de Serviço Social fica lá.

[...] quer defender sua bandeira, tudo bem, a gente tá numa sociedade democrática, todo mundo pode ter sua bandeira, faz parte do processo de fortalecimento... agora, como que você defende uma bandeira de tolerância com intolerância? (Antônio – Juventude Conservadora).

A existência e as atividades da Juventude Conservadora mostra um cenário oposto daquele analisado por Soares (1968), que afirma:

Se, por um lado, a hipótese de agrupamento infere que os estudantes conservadores são possivelmente menos participantes na política nacional, por outro lado, isso implica que os estudantes conservadores são necessariamente menos participantes na política estudantil (SOARES, 1968 p. 253).



Ante o exposto, de forma mais ou menos acentuada foi possível ver, em todos os grupos analisados, coerências e incoerências discursivas. Do ponto de vista político-ideológico é difícil classificá-los em direita ou esquerda, daí a utilização de termos dessa natureza só serem aplicadas quando os próprios estudantes se autodenominavam com algum deles.

Duas questões foram explicitadas. Primeiro: a diversidade de opiniões existe, mas tem um limite – o limite do respeito ao outro, embora ainda seja relativamente subjetivo o entendimento sobre o que é respeitar o outro. Tudo o que radicaliza muito para um lado ou outro, assusta e é considerado exagerado. Sempre consegue adeptos, mas já não é maioria. Em segundo lugar, também está claro que tanto no nível da ação individual quanto no da ação coletiva, os jovens pesquisados tem uma visão mais prática da realidade que as gerações anteriores jamais pensariam ter. Eles querem mudar o mundo. Mas precisam mudar o seu próprio mundo, torná-lo mais habitável, em termos práticos: trabalho, meio ambiente, água, energia. É a geração respondendo às questões de seu tempo.

## **5. Considerações finais: “somos o futuro da nação”?**

Às perguntas eventualmente colocadas em títulos e subtítulos deste trabalho não se buscava, evidentemente, oferecer respostas. Ao colocar os temas aqui discutidos em pauta, a contribuição que esta tese pretendeu deixar refere-se, sobretudo, no fato de deixar novas questões como insumos para pesquisas futuras. Teses e dissertações que se dediquem a investigar outras “faces” da juventude brasiliense: seus anseios, suas opiniões e ideias, seu modo de viver a cidade e de ver a sociedade, as questões com as quais se identificam em meio à pluralidade existente em todo o Distrito Federal. A questão do mercado de trabalho, em especial, mereceria atenção em virtude das especificidades existentes na capital: haverá um esgotamento do modelo de concursos públicos nos próximos anos? Os jovens se desinteressarão pelas carreiras públicas? Como ficará a questão da empregabilidade juvenil no DF?

Ademais, a própria Universidade de Brasília continua um campo empírico extremamente rico para futuros pesquisadores. Os desafios da Universidade com os desdobramentos dos “anos pós-REUNI” e a organização de uma base de dados robusta e confiável, alimentada com pesquisas de porte e contínuas sobre a comunidade acadêmica – trabalho já iniciado pelo Observatório da Vida Estudantil ligado ao Departamento de Sociologia desta Universidade, são apenas alguns dos temas que devem ser colocados na agenda de novas pesquisas. Por ora, voltam-se novamente a tecer breves considerações sobre as questões aqui apresentadas com o intuito de encaminhar a discussão para as reflexões finais.

Ao longo deste trabalho analisou-se a ação política juvenil no contexto da Universidade atual. Para tanto, o caminho percorrido passou pelos estudos sobre juventude, educação superior, até chegar ao campo empírico e o público analisado – a UnB e seus estudantes.

No capítulo 1, ao revisitar os estudos sobre juventude desde a década de 1960, pelo menos, notou-se que, ainda que tenham passado por transformações ao longo de décadas, as pesquisas não conseguem abarcar a categoria juventude em toda a sua complexidade, talvez por ser ela tão dinâmica quanto o mundo em que vive.

No capítulo 2, um breve olhar sobre o percurso da Universidade na História permitiu avaliar sua pluralidade em termos de objetivos, modelos e apropriações. No Brasil, entretanto, essa instituição tardou tanto que tal pluralidade deu lugar à importação de ideias e modelos pré-concebidos que, mesmo depois de muitas reformas não se adaptam à realidade. Em uma das mais louváveis tentativas de romper com essas ideias prontas, o projeto da Universidade de Brasília sucumbiu à conjuntura política e caiu no esquecimento. Na educação superior da atualidade, no Brasil, uma discussão ainda presente, como se viu, é a adoção de um modelo universal e único para um público muito heterogêneo e instituições que não tem condições de se adequar a esse modelo.

O capítulo 3, por sua vez, pretendeu reconstituir, no contexto deste estudo, a trajetória e a importância da Universidade de Brasília para a história da Educação Superior brasileira. O que significava um projeto de Universidade inovador em uma nova capital, símbolo da modernidade e do novo? Quem foram professores e alunos que fizeram parte daquele início tão celebrado? O que o projeto tinha de tão inovador? Nesse capítulo procurou-se articular as questões discutidas nos dois anteriores, por meio da própria história da UnB: a jovem Universidade que se tornou um sonho não concretizado.

O capítulo 4, por fim, dá início a um trabalho – ainda que modesto – de conhecer os estudantes da Universidade de Brasília, sobretudo no que se refere à sua atuação política, no momento em que a instituição completa 50 anos de história.

\*\*\*

A cada época corresponde uma juventude e suas características, atitudes e conflitos. Seus desejos e expectativas. Independentemente do termo utilizado, singular ou plural, da faixa etária definida, o fato é que esse segmento da população mundial encontra-se no momento mais inseguro em relação ao futuro do que jamais esteve na história. Não há garantias de que escolaridade leve a emprego e nem que emprego leve a estabilidade ou sucesso financeiro, menos ainda a realização pessoal. Não há certeza alguma de que depois da casa dos pais venha o próprio lar

e com ele um cônjuge e que o passo seguinte seja filhos. Não há como prever, planejar é um desafio. A única certeza é de que estarão sempre esperando que esteja competindo e que busque ser o melhor.

Mas as expectativas e exigências em relação ao comportamento do jovem vão além de seu desempenho acadêmico e seu preparo para a vida profissional e pessoal. Seu comportamento político, por ser jovem, “deve”, necessariamente, ser inquieto e ativo.

Em um dos momentos de finalização desta tese, o Jornal Correio Brasiliense publicou uma matéria intitulada “A praça do silêncio”... que tentava explicar porque a Praça dos Três Poderes não estava tomada por (jovens) manifestantes acompanhando o julgamento do mensalão<sup>77</sup> um dos mais importantes momentos da história política do País.

E um dos cientistas políticos entrevistados, quando perguntado sobre as possíveis explicações para o “fenômeno”, dizia que os jovens que hoje estariam assistindo ao julgamento, só tinham 11 anos à época dos acontecimentos e que, portanto, não se sentiam ligados ou atingidos pelos fatos ali tratados. Sempre os jovens...

Por outro lado, a visão que se construiu, ao longo do tempo, sobre os jovens universitários está relacionada, via de regra, a vantagens e prerrogativas negadas a outros estudantes e aos adultos: “sob esse ponto de vista, a desobrigação profissional e a isenção de interesses profissionais poderiam estimular sua participação política [...]”. (HABERMAS, et al, 1968, p. 117). Ao menos desde a década de 60, os estudantes “revolucionários” são vistos como privilegiados em diversos aspectos:

---

<sup>77</sup> O termo mensalão surgiu pela primeira vez no ano de 2005, para designar o ato de corrupção em que grandes somas em dinheiro eram transferidas periodicamente e de forma ilícita para favorecer determinados interesses político-partidários. A palavra passou a fazer parte do cotidiano popular após a denúncia de um suposto esquema de pagamentos que eram feitos mensalmente a deputados e parlamentares. Devido ao frequente uso pela mídia brasileira durante as investigações do caso, o fato ficou conhecido como "Escândalo do Mensalão". O dia 2 de agosto de 2012 foi uma data considerada importante no cenário político e judiciário brasileiro, pois iniciou o julgamento dos 38 réus envolvidos no mensalão. É considerado o julgamento mais importante do STF (Supremo Tribunal Federal).

Sentir-se estudante é, de início, e talvez antes de tudo, sentir-se livre para ir ao cinema a qualquer hora e, por consequência, nunca aos domingos como os demais; é empenhar-se em enfraquecer ou em submeter as grandes oposições que estruturam imperiosamente tanto o lazer, como as atividades dos adultos; é fingir desconhecer a oposição entre os dias feriados e a semana, o dia e a noite, o tempo consagrado ao trabalho e o tempo livre (BOURDIEU E PASSERON, 1968, p. 62).

Essa visão do universitário que “só estuda” ainda persiste nos dias atuais. É comum ouvir as pessoas perguntarem ao jovem se ele “só estuda”, como se estudar fosse “coisa de desocupados”. Como Pais (2005) mostra, isso também ocorre em outros países da Europa. O quadro desenhado por Bauman dá uma ideia mais atualizada de quão grave é a situação, e o quanto difere da imagem cristalizada:

nesses últimos dias, por toda a Europa, os estudantes estão protestando. Esses jovens são chamados de “geração zero”: zero oportunidade, zero futuro. Como é possível reconstruir o futuro desses jovens? Que modelo de sociedade pode proporcionar esperança a pessoas com vinte anos? (BAUMAN, 2012, p. 85).

Assim como a Europa mostrada por Bauman, no Brasil da mesma forma, as transformações sociais das últimas décadas mudaram, definitivamente, as relações e papéis familiares, além de ter adiado a saída dos filhos da casa dos pais, prolongando, conseqüentemente, o período a que se costuma chamar juventude. Com isso, mudam as formas e os momentos de acesso ao mundo do trabalho e impele a mudanças ou criação das/nas políticas para jovens. Nesse sentido, a criação da Secretaria Nacional de Juventude em 2005 é uma tentativa de responder a essas transformações por meio de políticas de combate ao desemprego juvenil, incentivo ao esporte, inclusão digital, elevação do nível de escolaridade, entre outras ações. Antes de pensar em “mudar o mundo”, esses jovens precisam pensar em garantir seus futuros.

Embora não haja garantias, a tentativa de “um futuro melhor” ainda passa, pelo ensino superior. A demanda aumentou e, como se discutiu no capítulo 2 deste trabalho, a universidade – pública e particular – se expandiu para atender a esse aumento.

Com a expansão do ensino superior privado e conseqüente ampliação do acesso, cresceram as expectativas de que o mercado de trabalho estaria aberto a esses jovens. As vagas nas universidades públicas, sobretudo as federais, também foram ampliadas, pois a palavra de ordem é “democratizar o acesso” e o REUNI é um sintoma disso. Os desafios da Universidade no Brasil são muitos: a autonomia é questão de debate desde o surgimento do ensino superior na década de 30 e persiste. A pesquisa disputa cada centavo de verbas por áreas, além de concorrer com o fomento para a infraestrutura, que por sua vez, também é vital para a própria pesquisa. A universidade é incapaz de ser portadora ou fonte de realização de sonhos, enquanto não puder resolver suas próprias questões e remover alguns de seus mais difíceis entraves.

Já foi dito que o pragmatismo é a marca dessa geração, sobretudo daqueles que se dizem conservadores. Enquanto os jovens que se dizem “de esquerda” produzem e reproduzem um discurso mais ideológico de “mudar o mundo”, fazer a revolução, destituir o poder vigente e convocar o povo, os liberais ou “direitistas” defendem as liberdades individuais, a propriedade e a capacidade de consumo para todos, ou seja, em última instância, o próprio capitalismo, estendido a todos e todas. Estão preocupados com seus futuros profissionais, em alcançar sucesso na carreira, estão ansiosos por “estabilidade financeira” para poder ter uma família. Os “esquerdistas” querem mudar o mundo para deixar um mundo melhor para as próximas gerações.

Dessa forma, por um lado, tem-se jovens com visões diferentes de cidadania e política, utilizando novas ferramentas, que lutam à maneira nova, por demandas novas, com questionamentos diferentes sobre a sociedade, que acreditam em “fazer sua parte” em construir um mundo melhor, em “viver sua vida da melhor maneira possível, sem fazer mal a ninguém”. Por outro lado, jovens com um pensamento mais tradicional, ditos conservadores, que se utilizam das mesmas ferramentas virtuais para operacionalizar e viabilizar seus debates e propagar suas opiniões...

Com a visão de mundo cultivada por esses jovens, não há como falar em direita e nem tampouco em esquerda estrito senso! A *Aliança pela Liberdade*, grupo que dirige o DCE da UnB atualmente, no fundo, sabe disso e é por isso que não se importam com os rótulos ou denominações que recebem. Para eles, o que é

importante mesmo, é o que é feito, são as “conquistas reais”. Assim como pensa a *Juventude Conservadora*. Entretanto, existem diferenças entre os dois grupos, em seus discursos é possível perceber isso. Por isso é que eles eventualmente se apoiam, possuem ideias semelhantes, mas não se juntam.

Pelo demonstrado e discutido até aqui, a questão colocada na introdução deste trabalho – “os estudos e políticas sobre jovens são feitos por adultos porque os jovens são desinteressados?” – pode receber uma resposta negativa.

Portanto, pesquisar a juventude, sobretudo nos tempos atuais, requer um exercício de contextualização, de situá-la em seu tempo histórico, sob o risco de comparações injustas, de esperar dela o que ela jamais se dispôs a oferecer, porque a sua época já escreveu as perguntas às quais ela deve responder.

Eles não vivem mais como seus pais: entram muito cedo na Universidade; tem pressa, fazem muitas atividades ao mesmo tempo, precisam pensar desde muito jovens em mercado de trabalho, profissão, futuro. Estão sempre conectados. Mas ainda são os mesmos: acreditam em um mundo melhor, se organizam, se manifestam. Expressam suas opiniões e querem ser ouvidos. Participam, sim, mas de outras formas. Já não querem mudar o mundo, preferem pensar em transformar seus pequenos “metros quadrados”. Não se rotulam, não se definem. Mas continuam lutando. Eles ainda são os mesmos, mas vivem de maneiras muito diferentes. Tentam adaptar-se ao que o mundo exige deles. Cada vez mais.

## 6. Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.) Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis - punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam... [et al.]. *Gangues, Gênero e Juventude: donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos*. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Elaine Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ABRAMOVAY, Miriam; WAISELFISZ, Julio Jacob; ANDRADE, Carla Coelho; RUA, Maria das Graças. *Gangues, Galeras, chegados e Rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da Periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond: 1999.

ADUNB. *Sonho e realidade: o movimento docente na Universidade de Brasília – 1977-1985*. Brasília, s.e., 1994.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ANDRES, Lesley; WYN, Johanna. *The making of a generation: the children of the 1970 in adulthood*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2010.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, Patrícia Cabral. Considerações sobre a música em Brasília: da não identidade à diversidade. In: TEIXEIRA, João Gabriel; VIANA, Letícia C.R. (Orgs.). *As artes populares no Planalto Central: performance e identidade*. Brasília: Verbis, 2010.

ATCON, R. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BECKER, Howard. Conferência: a escola de Chicago. In: *Mana*, vol. 2, n. 2, outubro, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131996000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 dez. 2011.



BECKER, Howard S. *Segredos e Truques da pesquisa*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKER, Howard S. The Chicago School, So-Called. *Qualitative Sociology*. vol. 22, n. 1, 1999.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. In: *Saúde e Sociedade*. São Paulo, vol. 18. n. 3, 2009.

BOSI, Alfredo Bosi. Cultura Brasileira e Culturas Brasileiras. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O tempo e o espaço no mundo estudantil. Trad. Narciso J. M. Teixeira e Luís C. Figueiredo. In: BRITTO, Sulamita. (Org. e Introd.). *Sociologia da Juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. 6. ed. Paris, Les Éditions De Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre. *A "juventude" é apenas uma palavra – entrevista com Pierre Bourdieu*. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: MarcoZero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5. ed. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e expansão das universidades federais (reuni): diretrizes gerais*. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 6.095, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUARQUE, Cristovam. *Na fronteira do futuro: o projeto da UnB*. Brasília: EdUnB, 1989.

BUARQUE, Cristovam. *Uma Idéia de Universidade*. EdUnB, 1986.

CACCIA-BAVA, Augusto; PÀMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles. (Orgs.). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras, 2004.

CALDAS, Waldenyr. *A cultura da juventude de 1950 a 1970*. São Paulo: Musa Editora, 2008.

CARMO, Paulo Sérgio do [et al.]. *As Caras da Juventude*. Cadernos Adenauer II (2001), n. 6. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

CARNEIRO, David Antonio da Silva. *História esquemática da educação das universidades e do mundo*. Surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, 1984.

CASTRO, Gabriel. Imagens mostram uso de maconha em câmpus da UnB. *Revista Veja on line*, 22/06/11. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/imagens-mostram-uso-de-maconha-em-campus-da-unb>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis. Ed. Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

COLES, Bob. Welfare Services for Young People: better connections? In: ROCHE, Jeremy; TUCKER, Stanley; THOMSON, Rachel; FLYNN Ronny. *Youth in Society: contemporary theory, policy and practice*. Second Edition. London: The open university, 2010.

COSTA, Ana; SIQUEIRA, Deis; BANDEIRA, Lourdes. *UnB: Tempo e espaço do resgate do naufrágio e do sonho*. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. UnB 30 anos. Brasília: EdUnB, 1992.

COSTA, Lucio. *Brasília 57-85 (do plano-piloto ao Plano Piloto)*. Brasília: Governo do Distrito Federal, Convênio SVO/DAU - Terracap/DITEC, 1985.

\_\_\_\_\_. *Brasília, cidade que inventei*. Relatório do Plano Piloto de Brasília. Brasília, CODEPLAN, GDF, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lucio Costa: registro de uma vivência*. Empresa das Artes, São Paulo, 1995.

COSTA, Márcia Regina da; SILVA, Elisabeth Murilho da. *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Educ, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. Políticas para o ensino superior no Brasil: até onde irá a autonomia universitária? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 55, ago. 1996.

\_\_\_\_\_. Política para o ensino superior: do GERES à LDB. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 12, n. 1, jan./jun. 1997.

\_\_\_\_\_. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? *Avaliação*, Campinas, v. 2, n. 4, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE,

H.; BLANQUER, J.-M. (Org.). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 20/04/2012.

CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, jul. 1997.

DAYRELL, Juarez. Prefácio in: WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2011.

Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIETZE, Gottfried. *Youth, University and Democracy*. Baltimore, London: The Johns Hopkins Press, 1970.

DINIZ, Frederico V. T. ; SILVA, Paloma Karuza Maroni da ; WELLER, Wivian . *Projetos educacionais/profissionais e percepções sobre as limitações do espaço urbano por jovens que residem em Itapoã, DF*. *Urbanidades*, v. 6, p. 1-29, 2009.

DOMINGUES, José M. *Gerações, modernidade e subjetividade*. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 14(1): 67-89, maio de 2002.

DUBAR, Claude. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 62. Campinas, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002). Acesso em: 12 jan. 2011.

DURHAM, Eunice R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard (orgs.). *Ensino Superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 23, out. 1993.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. *O conceito de geração nas teorias sobre juventude*. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, Aug. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Jan. 2011.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Elisabeth de Araújo (Org.). *Anuário estatístico UnB: 2005*. Universidade de Brasília, Secretaria de Planejamento: Brasília, 2005.

FONSECA, Edson Nery. *Martírio e restauração de uma universidade* (depoimento pessoal publicado no décimo aniversário de instalação da universidade de Brasília). São Paulo: s.e., 1972.

FORACCHI, Marialice. PEREIRA, Luiz. (Orgs.). *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da Educação*. São Paulo: Pioneira, 1972.

\_\_\_\_\_. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo, Pioneira [Ed. Da Universidade de São Paulo], 1972.

FRANCO, José Eduardo. *A reforma jesuítica da Universidade Portuguesa pelo Marquês de Pombal*. Separata de Itinerarium. Ano LI, n. 181-183, jan-dez, 2005.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Anual de Atividades: orçamento programa interno*. Brasília, 2005.

GARRATT, Daren. *Youth Cultures and Sub-Cultures*. In: ROCHE, Jeremy; TUCKER, Stanley; THOMSON, Rachel; FLYNN Ronny. *Youth in Society: contemporary theory, policy and practice*. Second Edition. London: The open university, 2010.

GENTILI, Pablo. *A Universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público*. In. GENTILI, Pablo (Org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GROPPO, Luís Antônio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

GROPPO, Luís Antônio. *Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes*. *Revista Última década*, n. 33 CIDPA Valparaíso, dez. 2010, p. 11-26.

\_\_\_\_\_. *O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis*. *Estudos de Sociologia* V. 14, N. 26. Araraquara: UNESP. 2009.

—— *Dialética das juventudes modernas e contemporâneas*. *Revista de Educação do COGEIME*, Ano 13, N. 25. 2004.

\_\_\_\_\_. *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GURGEL, Antonio de Padua. *A Rebelião dos Estudantes: Brasília 1968*. Brasília: EdUnB, 2002.

HABERMAS, Jurgen. et al. O comportamento político dos estudantes comparado ao da população em geral. In: BRITTO, Sulamita. (Org.). *Sociologia da Juventude: para uma sociologia diferencial*. vol. II, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

HENIG, Ruth. *As origens da Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1991.

HOBSBAWM, Eric; Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. 4. ed. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOLANDA, Frederico. *O espaço de Exceção*. Brasília: EdUnB, 2002.

IANNI, Octávio. *A Ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. O jovem radical. In: BRITTO, Sulamita. (Org.). *Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. vol. I, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

JAIDE, Walter. As ambiguidades do conceito de “geração”. Trad. Breno Schuman. In: BRITTO, Sulamita. (Org. e Introd.). *Sociologia da Juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

KERLINGER, Frederick N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. Trad. Helena M. Rotundo. São Paulo: EPU, 1980.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Por Que Construí Brasília*. 3. ed. Ed. Senado Federal, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. *Candangos e Pioneiros*. Série Antropologia 203. Brasília: Dan, 1996.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude. *História dos Jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna*. Trad. Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Claude. *História dos Jovens 2: A Época Contemporânea*. Trad. Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIPSET, S. M. Alternativas para as atividades estudantis. Trad. FRANCO NETTO, E. L. de. In: BRITTO, S. *Sociologia da Juventude, IV*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. *História das Universidades*. São Paulo: Estrela Alfa Ed., 1975.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves. Universidade e Movimentos Sociais. In: MOHRY, Lauro (Org.). *Universidade em questão*. Brasília: EdUnB, 2003.

MADEIRA, Maria Angélica. Formas de Sociabilidade e Cultura da Festa na Juventude Brasiliense nos anos 90. In: NUNES, Brasilmar Ferreira. (Org.) *Brasília: a construção do cotidiano*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

\_\_\_\_\_. Música, Estilo e Cultura Urbana: juventude brasiliense dos anos 90. In: TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz. (Org.) *Performance, Cultura e Espetacularidade*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Arte e Cidade: a cidade como artefato e como construção coletiva*. PIP Itinerâncias Urbanas. Coord. Prof<sup>a</sup> Bárbara Freitag-Rouanet. Disponível em: <[http://www.unb.br/ics/sol/itinerancias/grupo/angelica/arte\\_cidade.pdf](http://www.unb.br/ics/sol/itinerancias/grupo/angelica/arte_cidade.pdf)>. Acesso em: 6 jan 2009.

\_\_\_\_\_. A Itinerância dos artistas: a construção do campo das artes visuais em Brasília (1958-1967). *Tempo social*, São Paulo, v. 14, n. 2, Oct. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702002000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000200010)> Acesso em: 20 jan. 2009.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita. (Org.). *Sociologia da Juventude*, vol. I, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. El problema de las generaciones. *Reis: Revista espanhola de investigaciones sociológicas*. n. 62, 1993.

MARCELO, Carlos. *Renato Russo: o filho da Revolução*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MARCÍLIO, M.L. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCHETTI, Paulo. *O diário da turma 1976-1986: a história do rock de Brasília*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. O novo ensino superior privado o Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ensino superior no Brasil – transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, Apr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. A universidade em tempos de riscos. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922005000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922005000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Jan. 2012.

\_\_\_\_\_. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Jan. 2012.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza; AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Juventude(s) e transições. *Tempo social*, São Paulo, v. 17, n. 2, Nov. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 Jan. 2011.

MEDINA, Cremilda. (Org.). *Narrativas a céu aberto: modos de ver e viver Brasília*. Brasília: Ed. UnB, 1998.

MILSON, Fred. *Youth in a changing society*. London; Boston. Routledge & Kegan Paul Ltd., 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Caminhadas de universitários de origem popular: UNB. Programa Conexão de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MORHY, Lauro; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Universidade em Questão*. Brasília: EdUnB, 2003.

MOROSINI, Marília. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. *Sociedade e Estado*. Universidade de Brasília, v. 25, p. 175-184, 2010.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro e FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*. 2007, n.17.

NUNES, Brasilmar Ferreira. *Brasília: a fantasia corporificada*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

ODUBER, Eladio Antonio Palencia. *Que cidade mora na música* (estudo do imaginário das canções sobre Brasília). (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília, 1997.

OJALA, Raisa. *Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: um estudo de caso*. 252 f. (Tese de Doutorado). Doutorado em Sociologia. Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes; MENDONÇA, Erasto Fortes. UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Revista Vária História*, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, Carlos Benedito (Org.). *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord.). *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC – UNESCO, 2002.

PAIS, José Machado; CHISHOLM, Lynne. *Jovens em Mudança*. Actas do Congresso Internacional *Growing up between centre and periphery*. Lisboa, 2-4 de Maio de 1966. Lisboa, Ed. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1997.

PAIS, José Machado; BENDIT, René; FERREIRA, Vítor Sérgio. *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 2. ed. Porto: Ambar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nos rastros da solidão: deambulações sociológicas*. Porto: Ambar, 2006.

\_\_\_\_\_. *Jovens e Cidadania*. In: Sociologia, problemas e práticas. Lisboa, n. 49, 2005.

\_\_\_\_\_. *A construção sociológica da juventude – alguns contributos*. In: Análise social, vol. 25, 1º e 2º semestres. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 1990.

\_\_\_\_\_. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, vol XXII (90), 1986-1º, p. 7-57.



\_\_\_\_\_. Nas rotas do cotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 37, junho, 1993.

PARK, Robert. The city: suggestions for the investigation of Human Behavior in the city environment. *The American Journal of Sociology*. vol. 20, n. 5, mar. 1915, p. 577-612.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme. (Org. e Introd.) *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PEÇANHA, João Carlos de Souza. Samba e choro em Brasília: os músicos, as notas e a cena musical na capital federal. In: TEIXEIRA, João Gabriel; VIANA, Letícia C.R. (Orgs.). *As artes populares no Planalto Central: performance e identidade*. Brasília: Verbis, 2010.

PESQUISA: 79% dos jovens que usam internet no Brasil são membros do Facebook. *Cultura Magazine – Suplemento Jornal O Globo*. 2 abr. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/megazine/pesquisa-79-dos-jovens-que-usam-internet-no-brasil-sao-membros-do-facebook-4473320>>. Acesso em: 04 set. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *O acesso à educação superior no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial, out. 2004.

PÔRTO JR., Gilson. *Anísio Teixeira e o Ensino Superior*. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

PRETTO, Carolina. *Não fazemos política como nossos pais*. In: *Revista DARCY*, n. 6. Brasília: Maio e Junho de 2006.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trad. João M. Marques; Maria A. Mendes. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1995.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Brasília, cidade plena. In: NUNES, Brasilmar Ferreira. *Brasília: a fantasia corporificada*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

RIBEIRO, Antonio Ramaiana de Barros. *UnB 1977: o início do fim*. Brasília. Ed. Paralelo 15, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília, Ed.UnB, 1986.

\_\_\_\_\_. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

\_\_\_\_\_. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. *Plano orientador da Universidade de Brasília* (em colaboração com outros). Edição brasileira (1ª): Editora da Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 1962, (resumido em *The University of Brasília*, em colaboração com Anísio Teixeira, publicado em *Educational Forum*), março, p. 309-315, 1962.

RIBEIRO, Gustavo. Madraçal no Planalto. *Revista Veja on line*, 04/07/11. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/madracal-no-planalto>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

RIBEIRO, M.G.M. Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: Univ. São Francisco, 2002.

ROCHE, Jeremy; TUCKER, Stanley; THOMSON, Rachel; FLYNN Ronny. *Youth in Society: contemporary theory, policy and practice*. Second Edition. London: The open university, 2010.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930 / 1973)*” Petrópolis-RJ, Vozes, 1985.

SALLAS, Ana Luisa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Por uma Sociologia da Juventude: releituras contemporâneas. *Política & Sociedade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina. vol. 5, n. 8, abr., 2006.

SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. 2. ed. Brasília: EdUnB, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2005.

SAVAGE, Jon. *A criação da Juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra/EdUSP, 1984.

SGUISSARD, Valdemar. *Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHWARTZMAN, Simon. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

SILVA, Ana Lúcia; [et al.]. *Caminhadas de universitários de origem popular*: UnB. Rio de Janeiro. UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006.

SIMMEL, Georg. A aventura. In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold. (Orgs.). *Simmel e a modernidade*. 2. ed. Brasília: EdUnB, 2005.

SIMMEL, Georg. A Metrópole e a Vida Mental. Trad. Sérgio Marques dos Reis. In: VELHO, Otávio Guilherme. (Org. e Introd.) *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

SKEFF, Ana Maria Fernandes; SARAIVA, Hécio Ulhoa. *Organização Departamental e Produção Científica: Universidade de Brasília*. 164f. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências Sociais. Brasília, 1977.

SOARES, Gláucio. Ideologia e participação política estudantil. In: BRITTO, Sulamita. (Org.). *Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. vol. I, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). MARTINS, Carlos Benedito, et. al. *Educação superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior, 2002.

SORG, Leticia; PINHO, Angela. Eles Querem Ser Políticos. In: *Revista Época* n. 699. p 90-99. Ed. Globo, 2011.

SOUSA, Janice Tirelly Ponte de. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAUB, Augustinus. *A UnB: realidade e mitos*. Brasília: Thesaurus, 1998.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

STREIT, Rosalvo. Distrito Federal: mobilidade urbana à beira de um colapso. Mobilize Brasil – mobilidade urbana sustentável. Disponível em: <<http://www.mobilize.org.br/noticias/2125/distrito-federal-mobilidade-urbana-a-beira-de-um-colapso.html?print=s>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

TAMANINI, Lourenço Fernando. *Brasília: Memória da Construção*. Brasília: Royal Court, 1994.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. 2. ed. Trad. Adail U. Sobral; Dinah de A. Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Coleção Anísio Teixeira, Organização da coleção Clarice Nunes, Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, vol. 10.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A universidade de ontem e de hoje*. Organização e introdução de Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

TODOROV, Maria Silvia. *UnB - Evolução da Estrutura Acadêmica: do Plano Orientador ao Estatuto de 1993*. EdUnB, 1995.

TONKISS, Fran. *Space, the city and Social Theory: social relations and urban forms*. Cambridge: Polity Press, 2005.

TRINDADE, H. (Org.). *A universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. *Reforma Universitária: mudanças no ensino superior brasileiro*. Brasília: Paralelo 15, 2004.

\_\_\_\_\_. *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Brasília: EdUnB, 1999.

UNESCO. *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Trad. e Rev. Laura A. Ferrantini Fusaro. Rio de Janeiro: Garamond: 1999.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *UnB 30 Anos*. Brasília: EdUnB, 1992.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Diagnóstico do Desenvolvimento da Universidade de Brasília 1962/1968*. Brasília: UnB, 1969.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Assim é a Universidade de Brasília*. Brasília: Serviço Gráfico do Senado Federal, 1969.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: EdUnB, 1962.

VARELA, Sebastião. *Passados que não se apagam: histórias da UnB*. Brasília: EdUnB, 1989.

VELHO, Gilberto; DUARTE, Luiz Fernando Dias. *Juventude Contemporânea: culturas, gostos e carreiras*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

VELOSO, Mariza. MADEIRA, Angélica. *Leituras Brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cidade e suas feiras: um estudo sobre as feiras permanentes de Brasília*. Brasília, DF: IPHAN/15 superintendência regional, 2007.

VELOSO, Mariza. A utopia como devir. *Revista Humanidades: Brasília – Cidade e Pensamento*. n. 56, dezembro de 2009.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Maiorias adaptadas, minorias progressistas. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2008.

WEBER, Max. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2011.

WELLER, Wivian; SANTOS, Gislene; SILVEIRA, Rogério L Lima da; ALVES, Adilson F; KALSING, Vera Schaefer. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. XVII, n. 2, p. 375-396, 2002.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*. (UFRGS), Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian. Pesquisa qualitativa com adolescentes e jovens: algumas reflexões sobre o trabalho de campo em São Paulo e Berlim. In: *XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2005, Belo Horizonte. *Homepage* do XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005a. p. 1-23.

WELLER, Wivian; NUNES, Brasilmar Ferreira. *A juventude no contexto social contemporâneo*. Estudos de Sociologia (Recife), Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2006.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*. Universidade de Brasília, v. 25, p. 205-224, 2010.

WIRTH, Louis. Urbanism as a way of life. *The American Journal of Sociology*. vol. 44, n. 1, jul. 1938, p. 1-24.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio Guilherme. (Org. e Introd.) *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.