Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Valéria Lopes Peçanha

Sem temer: Demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2021

Valéria Lopes Peçanha

Sem temer: Demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P364 Peçanha, Valéria Lopes.
Sem temer: Demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II / Valéria Lopes Peçanha. – 2021.
296 f.

Orientadora: Miriam Soares Leite
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Jovens – Teses. 3. Colégio Pedro II – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Valéria Lopes Peçanha

Sem temer: Demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Denise de Aguiar Sepúlveda
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Lisandra Ogg Gomes
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Maria Jacqueline Girão Soares de Lima
Faculdade de Educação da UFF

_____
Prof. Dr. Paulo César Carrano
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao movimento estudantil do Colégio Pedro II e, de modo mais amplo, ao movimento secundarista brasileiro com desejo de contribuir para a construção desta memória coletiva – que é também uma herança política de inestimável valor para o Brasil – e para o fortalecimento deste sujeito político e de suas lutas pela Educação, pela democracia e pelos direitos da juventude.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi marcado pelos temores e incertezas de tempos difíceis e de cansaços inevitáveis diante do agravamento da distância entre as demandas de democratização da sociedade brasileira e a realidade que se impôs sobre nós: despótica, pandêmica e distópica. Assim, a tese foi um exercício de coragem e empenho que não seria possível sem acolhimento e competência.

Agradeço, então, aos bons encontros que marcaram o meu caminho no Colégio Pedro II nesses anos de docência: aos estudantes e colegas de trabalho pela construção coletiva diante dos desafios cotidianos de fazer a escola que queremos. Registro meus agradecimentos à Natália Oliveira, pela parceria generosa, e aos meus companheiros do Departamento de Sociologia, dentre tantas pessoas queridas que fazem esta instituição.

Agradeço ao Leandro Teófilo pelo apoio neste percurso desde o CPII até a UERJ e a todos os meus colegas do DDEEJ pela interlocução produtiva e afetuosa: Luiz Eduardo, Luciane, Zenaide e Luciene. Agradeço à minha orientadora, Miriam Leite, pela condução dos tantos aprendizados – que compõem este estudo, mas vão além dele – de modo dedicado e exigente, mas igualmente leve e respeitoso. Foram muitas adversidades e eu nunca vou me esquecer da nossa postura de trabalho coletivo: de nos apoiar, adaptar, acreditar e seguir.

Agradeço aos membros da banca de avaliação desta tese, Denise de Aguiar Sepúlveda, Lisandra Ogg Gomes, Maria Jacqueline Girão Soares de Lima e Paulo César Carrano, pelas valiosas contribuições com o aprimoramento do meu trabalho.

Agradeço à minha família pelo apoio sempre fundamental e, especialmente, ao meu irmão Fred pelos cafés e pela companhia decisiva para que esse processo fosse menos solitário. Às minhas amigas e amigos por serem pessoas sensíveis e inteligentes que me estimulam tanto.

Agradeço ao meu namorado, Otto, por ouvir e entender tão bem essa parte de mim que andou exigindo quase tudo.

História que tu escreveste
tendo ideal, mão altiva,
toco de giz ou pincel.
O povo escreve a história nas paredes, *Mário Lago (1948)*

RESUMO

PEÇANHA, Valéria Lopes. ***Sem temer*:** Demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II. 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A tradição de participação política do movimento estudantil do Colégio Pedro II tem sido marcada recentemente por expressões feministas e LGBT que constituem mudanças significativas relacionadas à construção de demandas de gênero e sexualidade, à problematização de situações de opressão no espaço-tempo escolar e à criação de novas formas de organização política – como os coletivos e frentes –, indicando um processo de inscrição da diferença com deslocamentos importantes deste sujeito coletivo. Esse processo acompanha um movimento mais amplo de democratização do acesso na instituição pela política de cotas e de mudanças institucionais importantes, como o fim da binaridade de gênero do uniforme e o fim do jubilamento, além de compor o quadro político de intensas disputas democráticas a nível nacional que marcam o período. A pesquisa teve como base da pesquisa documental a imprensa estudantil produzida pelo movimento estudantil do Colégio Pedro II (MECPII), a partir dos anos de 1980, e também as redes sociais, que constituem os principais modos de comunicação deste sujeito coletivo na última década, além de entrevistas coletivas realizadas no ano de 2019 nos *campi* Niterói, São Cristóvão III e III. A partir destes *corpora* empíricos, foram abordados os processos de identificação estudantil na instituição, investigando quatro aspectos interrelacionados: 1) a tradição de participação política estudantil no CPII; 2) as relações de poder na escola; 3) as identificações estudantis na instituição; e 4) as diferenças de gênero e sexualidade no espaço-tempo escolar. Problematizando os sentidos da tradição no discurso institucional, a trajetória de permanência do MECPII nos possibilita abordar a tradição como herança que, assumida pelos sujeitos no tempo presente, contribui para a produção da participação política estudantil e constitui a processualidade deste sujeito coletivo.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Participação política. Gênero e sexualidade. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

PEÇANHA, Valéria Lopes. Sem temer: demands of genre and sexuality and shifts in the tradition of the student movement of Colégio Pedro II. 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The tradition of political participation of the student movement of Colégio Pedro II has recently been marked by feminist and LGBT expressions which constitute significant changes related to the construction of gender and sexuality demands, to the problematization of situations of oppression in the school environment and to the creation of new forms of political organization – such as collectives and fronts – indicating a process of inscribing difference with important shifts of the collective subject. This process follows a broader movement in favor of democratic access to the institution through the policy of quotas and important institutional changes, such as the end of gender binarity in uniforms and the end of *jubilamento (*compulsory expelling of students who have failed more than two consecutive school years). Moreover, this process is part of a political conjuncture of intense democratic disputes that characterizes the period in a national level. The documentary research draws on the written student press produced by MECPII since the 1980s. The data generation is also carried out through social media that have become the primary means of communication of the collective subject in the last decade as well as through group interviews held in 2019 at Niterói, São Cristóvão II and São Cristóvão III *campi*. We approach the processes of student identification in the institution by investigating four interrelated aspects: 1) the tradition of student political participation at CPII; 2) the power relations in the school environment; 3) the student identifications in the institution and 4) the difference in school space-time. Problematizing the meanings of tradition assumed in the institutional discourse, the trajectory of the MECPII's permanence allows us to approach tradition as a heritage that, assumed by the subjects in the present time, contributes to the construction of student political participation and constitutes the processing of this collective subject.

Keywords: Youth. Education. Political participation. Genre and sexuality. Colégio Pedro II.

RESUMEN

PEÇANHA, Valéria Lopes. Sem temer: demandas de género y sexualidad y desplazamientos en la tradición del movimiento estudiantil del Colégio Pedro II". 2021. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

La tradición de participación política del movimiento estudiantil del Colégio Pedro II se marca recientemente por expresiones feministas y LGBT que constituyen cambios significativos relacionados a la construcción de demandas de género y sexualidad, a la problematización de situaciones de opresión en el espacio-tiempo escolar y a la creación de nuevas formas de organización política – como los colectivos e frentes –, señalando un proceso de inscripción de la diferencia con desplazamientos importantes de este sujeto colectivo. Ese proceso acompaña un movimiento más amplio de democratización del acceso en la institución por política de cuotas y de cambios institucionales importantes, como el fin de la binariedad de género del uniforme y el fin de la expulsión. Además, compone el panorama político de intensas disputas democráticas que marcan el período a nivel nacional. La investigación se baseó en la prensa estudiantil escrita producida por el MECPII, a partir de los años de 1980; en las redes sociales, que constituyen los principales modos de comunicación de este sujeto colectivo en la última década; y en entrevistas colectivas realizadas en el año de 2019 en los *campi* Niterói, São Cristóvão III y III. Abordamos los procesos de identificación estudiantil en la institución, investigando cuatro aspectos interrelacionados: 1) la tradición de participación política estudiantil en el CPII; 2) las relaciones de poder en la escuela; 3) las identificaciones estudiantiles en la institución; y 4) diferencias de género y sexualidad en el espacio-tiempo escolar. Problematizando los sentidos de la tradición reconocidos en el discurso institucional, la trayectoria de permanencia del MECPII nos posibilita abordar la tradición como herencia que, tomada por los sujetos en el tiempo presente, contribuye para la producción de la participación política estudiantil y constituye los procesos de construcción de este sujeto colectivo.

Palabras-clave: Juventud. Educación. Participación política. Género y sexualidad. Colégio Pedro II.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCPII –	Associação de Docentes do Colégio Pedro II
AGU –	Advocacia-Geral da União
AMES –	Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CA –	Centro Acadêmico
CART –	Conselho de Representantes de Turma
CNCD/LGBT –	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CEFET/RJ –	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
COC –	Conselho de Classe
CONPED –	Conselho Pedagógico
CONGREP –	Conselho dos Grêmios do Colégio Pedro II
CPII –	Colégio Pedro II
DCE –	Diretório Central dos Estudantes
DDEEJ –	Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EJUVE –	Estatuto da Juventude
ESP –	Escola Sem Partido
IFF –	Instituto Federal Fluminense
IFRJ –	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT –	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MBL –	Movimento Brasil Livre
MEC –	Ministério da Educação
MECPII –	Movimento Estudantil do Colégio Pedro II
MDB –	Movimento Democrático Brasileiro
MPF –	Ministério Público Federal
NUDOM –	Núcleo de Documentação e Memória do CPII
OEA –	Organização dos Estados Americanos

ONG –	Organização Não Governamental
ONU –	Organização das Nações Unidas
PCB –	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB –	Partido Comunista do Brasil
PCR –	Partido Comunista Revolucionário
PEC –	Proposta de Emenda Constitucional
PGR –	Procuradoria-Geral da República
PNE –	Plano Nacional de Educação
PROEN –	Pró-Reitoria de Ensino do CPII
PROPGPEC –	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII
ProUni –	Programa Universidade para Todos
PSL –	Partido Social Liberal
PSOL –	Partido Socialismo e Liberdade
PT –	Partido dos Trabalhadores
SINDSCOPE –	Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
STF –	Supremo Tribunal Federal
UBES –	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ –	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UJC –	União da Juventude Comunista
UJS –	União da Juventude Socialista
UJR –	União da Juventude Rebelião
UNE –	União Nacional dos Estudantes
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 **PROPOSIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PÓS-FUNDACIONAL DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL** 19

1.1 **Interpretações sociológicas da ação coletiva: dialogando com as teorias dos movimentos sociais** 20

1.2 **Identidade e diferença: configurações do sujeito descentrado** 31

1.3 **Para uma perspectiva pós-fundacional do movimento estudantil do Colégio Pedro II** 47

2 **JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL NO BRASIL** 60

2.1 **Juventude como categoria sociológica e como construção histórica e social** 63

2.2 **Movimento estudantil e a questão da participação política da juventude no Brasil** 75

2.3 **Significações da juventude e participação política estudantil: reflexões sobre Juventude e Educação a partir do MECPII** 90

2.3.1 Juventude e Educação: significações da ação institucional 90

2.3.2 A juventude estudantil como sujeito da ação 99

3 **DEMOCRACIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: REIVINDICAÇÕES DO DIREITO À DIFERENÇA E OBSTRUÇÕES NEOCONSERVADORAS** 108

3.1 **A crise da democracia no século XXI: questões políticas da identidade e da diferença** 109

3.2 **Gênero e Educação no Brasil contemporâneo: reivindicações do direito à diferença e obstruções neoconservadoras** 118

3.3 **Ataques de ódio e expressões de gênero e sexualidade nas demandas do MECPII** 130

4 **AO PEDRO II TUDO OU NADA? PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESLOCAMENTOS DO MECPII PELAS DEMANDAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE** 135

4.1 **Caminhos da pesquisa com o movimento estudantil do Colégio Pedro II** 137

4.1.1 Herança e geração: para pensar a importância da tradição na atualidade do movimento estudantil do CPII 140

4.1.2 A participação política estudantil no CPII dos jornais às redes sociais: pesquisa documental como política da memória 149
4.1.3 Operacionalizando entrevistas coletivas sobre a participação política estudantil no CPII 161
4.2 **Contextos de iteração das enunciações de estudantes do CPII** 174
4.2.1 Participação política da juventude 175
4.2.2 Relações de poder na escola 202
4.2.3 Identificações da juventude estudantil do CPII 224
4.2.4 Diferenças de gênero e sexualidade no espaço escolar 240
HERANÇAS, IDENTIFICAÇÕES E INSCRIÇÕES DA DIFERENÇA NO MECPII EM NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS 265
REFERÊNCIAS 268
ANEXO A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 280
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – responsável legal .. 281
ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 283
ANEXO D - Roteiro de entrevistas com estudantes 284
ANEXO E - Roteiro de entrevistas com professoras/es e gestoras/es 285
ANEXO F - Trechos de entrevistas 286

INTRODUÇÃO

No conturbado contexto político do Brasil nos anos 2010, o movimento estudantil secundarista emerge como um sujeito político de reconhecida relevância em eventos, como as ocupações das escolas entre os anos de 2015 e 2016, e em resistência aos retrocessos das políticas educacionais, suscitando intenso debate sobre a participação política estudantil nos Estudos da Juventude.

Tal retomada da tematização da participação dos jovens em contextos de escolarização teria como apoio a clássica noção de movimento estudantil, longamente mobilizada como identificação política da juventude e como suporte de idealizações (ABRAMO, 1997; COELHO, 2006; LÂNES, 2006). Contudo, o reconhecimento dos processos recentes destacaria as diferenciações das práticas políticas de jovens estudantes, de modo que a pluralidade de referências teóricas e aportes metodológicos utilizados seriam convergentes na caracterização destas expressões como renovadoras.

Se as expressões mais recentes do movimento estudantil secundarista forem comparadas à forma mais tradicional do movimento estudantil brasileiro, que teria se constituído em décadas anteriores de modo associado a instâncias de organização, como a UNE, a UBES e os grêmios estudantis (GROPPO; COSTA, 2018), poderão ser identificados múltiplos aspectos de distinção e novas caracterizações, como a horizontalidade das relações estabelecidas entre integrantes e a autonomia política com relação aos demais sujeitos políticos (GROPPO; TREVISAN; BORGES; BENETTI, 2017; RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017), dentre outros.

Dentre as novas expressões do movimento secundarista brasileiro, destacou-se a relevância das identificações de gênero (LEITE, 2017; ALVIM; RODRIGUES, 2017) em suas articulações, resultando na visibilidade das expressões feministas e LGBT destes movimentos, na forte presença de jovens estudantes mulheres e LGBT, na problematização das questões de gênero e sexualidade e na elaboração de pautas de enfrentamento da heteronormatividade e da subalternidade feminina no espaço-tempo escolar.

A “potência inventiva” (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 77) destes movimentos suscitou amplos esforços interpretativos no sentido de tornar reconhecíveis suas diferenças constitutivas, ao mesmo tempo em que reforçou a urgência dos desafios teóricos já postos – relativos à perspectivação da juventude como sujeito político – frente aos sentidos bastante sedimentados, inclusive na escola, da condição juvenil, como a de um sujeito tutelado e

significado em função do seu "vir a ser" futuro (LEITE, 2015), a depender de sua adequação às normas e da eficácia do controle exercido pelos adultos.

Mesmo os avanços institucionais relacionados à noção de cidadania do jovem como sujeito de direitos incorporada no Estatuto da Juventude de 2013, abordados por Leite (2015) como um deslocamento político importante das enunciações sobre juventude no Brasil, são marcados pela ambivalência de sentidos de valorização da participação política e por sua relativização – segundo a autora, "uma necessidade política" de documentos (LEITE, 2015, p. 330) que refletem as relações de poder –, prevalecendo os "padrões de sentido mais estabilizados no social" (p. 331).

Este terreno marcado pelos sentidos de deslegitimação da juventude como sujeito político e, simultaneamente, por uma noção de protagonismo juvenil distanciada das reivindicações formuladas por jovens, mas afirmada nos discursos de poder (SPOSITO, 2009; SOUSA, 2014), foi atravessado pelas recentes ações políticas da juventude, resultando em hostilidades que se agravam em função da articulação de grupos políticos neoconservadores na "cruzada moral" liderada pelo programa Escola Sem Partido (ESP) (MISKOLCI, 2018, p. 6) contra a Educação.

As expressões políticas estudantis, especialmente as relativas a gênero e sexualidade, seriam mobilizadas no "pânico moral" construído pelo ESP em torno "[d]o espectro da ideologia de gênero" (MISKOLCI, 2018, p. 2), no contexto dos debates sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 em que atuam em prol da exclusão de abordagens pedagógicas das questões de gênero e sexualidade "para barrar a luta contra a homofobia no ambiente escolar e o reconhecimento da diversidade de gênero" em curso na sociedade (p. 6).

Neste quadro em que os sentidos de deslegitimação da juventude como sujeito político passam a sustentar obstruções mais radicalizadas[1] da cidadania, justamente como reação ao ascenso da participação política da juventude que se tornou mais visível com as ocupações estudantis, o Colégio Pedro II (CPII) tem sido um dos alvos de constantes ataques neoconservadores.

[1] Sob orientação de uma conduta liberal e conservadora, este processo se pauta pela restauração de uma hierarquia rígida contra a juventude, tal como se coloca no mote *#MeusFilhosMinhasRegras*, que ancora ainda a defesa do ensino domiciliar ou *homescholling*, regularizado como proposta para projeto de lei prestes a ser votado na Câmara dos Deputados no ano de 2021. Disponível em: < https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/04/homeschooling-entenda-o-modelo-de-aprendizagem-domiciliar-que-o-governo-quer-regulamentar-ate-julho.ghtml >. Acesso em: 02 de jun. de 2021.

Como tradição de participação política estudantil que se destacaria, nas mídias e redes sociais, em função de expressões de gênero e sexualidade[2] a partir de 2013, o CPII passaria a ser constantemente acusado de doutrinação política de estudantes[3] fazendo surgir aí uma campanha difamatória[4] movida contra a instituição e os servidores, no contexto da atuação mais direta do neoconservadorismo em escolas e universidades. Com efeito, as expressões políticas de estudantes seriam criminalizadas em incontáveis ataques contra membros da comunidade escolar com discurso de ódio pelas redes sociais.

Nas tensões decorrentes deste contexto de intensa polarização, a instrumentalização neoconservadora de significações sedimentadas sobre a juventude – para além da ameaça de fechamento dos campos de ação abertos pelas reivindicações estudantis –, reafirmam a pertinência dos estudos sobre a participação política da juventude em contextos escolares. Considerando os desafios educacionais postos pelas recentes expressões feministas e LGBT do movimento secundarista brasileiro, destacamos a relevância do estudo de caso do CPII para compreendermos as disputas pela Educação que nos atravessam e marcam o nosso tempo.

Assim, na presente pesquisa, partimos da tradição do movimento estudantil do CPII para problematizar a recente constituição de coletivos secundaristas feministas e LGBT na instituição, abordando as demandas de gênero e sexualidade construídas nestas novas formas de participação política da juventude, os questionamentos postos pelas mesmas no espaço-tempo escolar, as afetações das identificações estudantis e os deslocamentos realizados por este histórico sujeito político no processo observado.

Na minha acolhida como pesquisadora no Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude (DDEEJ/UERJ), no percurso do desenvolvimento dos estudos que constituem a presente tese, o interesse inicial pela participação política da juventude e pelas novas formas organizacionais do movimento secundarista constituídas pelos coletivos estudantis de gênero sexualidade se reformularia para uma focalização do MECPII. Passei a investigar, portanto, as relações entre participação política e processos de identificação da juventude, priorizando as subjetividades coletivas construídas na processualidade do fazer-se deste sujeito político.

---

[2] Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/seis-que-sabem/entrevista-feminismo-de-34-10232592.html >. Acesso em: 02 de jun. de 2021.

[3] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/felipe-moura-brasil/mae-de-aluna-do-pedro-ii-detona-doutrinacao-esquerdista/ >. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

[4] Consideramos que a matéria da revista *Isto É* que intitulou o CPII como “Colégio dos Absurdos” exemplifica este processo: https://istoe.com.br/colegio-pedro-ii-o-colegio-dos-absurdos/ >. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

O reconhecimento do jovem como sujeito da ação e do movimento estudantil como sujeito político – nosso ponto de partida – foi potencializado pela performatividade enquanto teoria da ação (DERRIDA, 1991) mobilizada para analisar a tradição do MECPII como herança que referencia sem determinar as diferenciações deste sujeito político. Tradição atualizada pela ação política estudantil no presente, a exemplo dos coletivos secundaristas de gênero e sexualidade.

A pesquisa com um sujeito político dotado de tradição possibilita observar a produção de diferenciações numa longa trajetória de significações e num processo relacional que não pode ser suficientemente entendido pela noção de "novo", mas que requer atenção aos diálogos entre gerações de ativistas – como provisoriamente designamos as múltiplas expressões deste sujeito político em suas distintas temporalidades. Inclui-se aí também a importância da memória das lutas sociais para a participação política estudantil construída no tempo presente. A abordagem da tradição do MECPII nos possibilita refletir sobre como culturas políticas previamente construídas são herdadas e atualizadas, de modo que o passado também se faz presente nas mobilizações políticas que reivindicam mudanças sociais.

Com base na pesquisa documental e nas entrevistas coletivas com estudantes, problematizamos o "novo" como deslocamento, considerando que os eventos recentes motivados por demandas estudantis de gênero e sexualidade representaram decisões significativas do MECPII frente às normas vigentes no espaço-tempo escolar. Menos pautadas pela repetição que outrora, tais demandas implicam em deslocamentos expressivos que "expande[m] o campo de decisões" e possibilitam um "incremento do papel do sujeito e um menor grau de repetitividade da história" (BURITY, 1997, p. 19-20).

Para acessar as múltiplas camadas de ação dos sujeitos da herança do MECPII, a metodologia mobilizada para a abordagem da participação política da juventude nesta tradicional instituição educacional é composta de pesquisa documental da imprensa estudantil que envolve os jornais dos grêmios estudantis mantidos pelas políticas de memória da instituição; os jornais preservados e publicados pelos próprios estudantes; e as novas formas de comunicação do MECPII pelas redes sociais. A integração destas três etapas da pesquisa documental nos permite propor a pesquisa como uma política da memória destes documentos-monumentos (LE GOFF, 1990) da voz estudantil.

Além da etapa documental, a pesquisa conta com entrevistas coletivas realizadas no *campus* Niterói e no Complexo de São Cristóvão (*campi* II e III) com estudantes participantes do MECPII – dos Grêmios e/ou Coletivos e Frentes – ou interessados em conversar sobre participação política. Buscou-se produzir situações de escuta destes jovens sobre suas

identificações e pertencimentos, a fim de qualificar o olhar sobre a potencialidade da tradição de participação política estudantil para a identificação performativa da juventude na instituição, ou seja, a importância da tradição do MECPII para a construção de novas expressões deste sujeito coletivo no presente.

A pesquisa sobre o MECPII se insere no processo político de construção da narrativa da tradição, composto por múltiplas vozes, em que se destacam o poder institucional, os estudantes e a academia. Neste sentido, o título desta pesquisa já traz consigo o rastro das identificações deste sujeito coletivo na mobilização da expressão *sem temer*. Retirado do simbólico e conhecido refrão do "Hino dos Alunos do Colégio Pedro II"[5], o verso tem sido recriado nas enunciações estudantis como expressão que evoca a determinação do MECPII nos atuais enfrentamentos.

> Vivemos para o estudo
> Soldados da ciência
> O livro é nosso escudo
> E arma a inteligência.
>
> Por isso sem temer
> Foi sempre o nosso lema
> Buscarmos no saber
> A perfeição suprema.
>
> Trecho do "Hino dos Alunos do Colégio Pedro II"
> Letra: Prof. Hamilton Elia
> Música: Francisco Braga

Em conexão com as demandas que se apresentam no quadro recente, a pesquisa se constitui também como um diálogo em favor da inscrição das diferenças na instituição, das expressões feministas e LGBT deste MECPII que é o mesmo e é também outro, mais diverso. Seria, na verdade, mais uma etapa do diálogo que, iniciado na condição de professora e representado por publicações anteriores sobre a temática da participação política estudantil no CPII[6], ganhou novas possibilidades relativas à condição de pesquisadora vinculada à linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação do Proped/UERJ e ao trabalho coletivo desenvolvido no DDEEJ sob orientação da Prof.ª Dr.ª Miriam Leite.

Assim, esta pesquisa nasce de encontros significativos para a minha trajetória pessoal, da potência do diálogo e da importância da abertura ao outro, e no convívio cotidiano com os corpos discente e docente deste espaço-tempo escolar, em que tomei contato com os sentidos produzidos pela juventude no MECPII, iniciando um percurso de colaboração, apoio e

---

5 Disponível em: http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm. Consultado em 15/06/2021.

6 Algumas publicações anteriores foram mencionadas ao longo da presente pesquisa na medida em suas reflexões dialogavam com as novas problematizações (PEÇANHA, 2017; 2018A; 2018B).

observação em que, aos poucos, a participação política estudantil ganhava lugar como interesse de pesquisa.[7]

Resgato a relação de aproximação e solidariedade estabelecida com o sujeito da pesquisa, em função da minha condição de professora-pesquisadora, admitindo a impossibilidade de neutralidade diante das questões aqui abordadas, como modo de fortalecer os sentidos criados pelos estudantes e as possibilidades abertas pela ação política da juventude neste espaço-tempo escolar.

Para abreviar o tanto que poderia ser dito sobre as condicionalidades da minha perspectivação do MECPII, resgato a defesa de Melucci (2001) do trabalho teórico com a ação política da juventude:

> Para que "aqueles que falam à frente" não fiquem sem ser ouvidos, para que o muro de pedra ou de silêncio não cale a sua voz. Mas também para que eles não cedam a ilusão de tornar sagrada a palavra que trazem, para que resistam à necessidade de totalidade que os transforma rapidamente em nova igrejas ou em um novo poder. Uma consciência acrescida das possibilidades e dos vínculos de ação pode transformar a palavra dos movimentos em linguagem, cultura, relações sociais e pode fazer dos processos coletivos uma prática de liberdade (MELUCCI, 2001, p. 22).

No trabalho acadêmico, somam-se mais esforços e outras contribuições (com as quais felizmente pude contar) na perspectivação do MECPII, permanecendo o lugar dúbio e instável ocupado por profissionais da Educação que, como eu – mais que lecionam –, pensam, agem, sentem e vivenciam as relações que constituem suas comunidades escolares. À descoberta de "espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção do mundo e da vida" (COSTA, 2007, p. 14), somam-se novos elementos para a perspectivação da construção do "novo" no seio do tradicional, que possibilitam considerar a tradição como potencialidade e pertencimento.

---

[7] Com o início do Programa de Iniciação Científica Jr. na instituição em 2014, recebi uma primeira oportunidade de pesquisar o MECPII com as/os estudantes entre os anos de 2014 e 2015, abordando as novas expressões do movimento estudantil representadas, então, pelos coletivos feminista e LGBT, e pelas demandas de gênero e sexualidade. Essa primeira aproximação me colocaria diante da presença das questões de gênero e sexualidade no movimento estudantil secundarista, cuja pertinência e relevância se reforçaria no ano de 2016 com as ocupações estudantis. E ainda possibilitaria dialogar com o campo da Educação, com os Estudos de Juventude, abrindo os caminhos que me trariam até aqui.

1 PROPOSIÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PÓS-FUNDACIONAL DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL

Neste capítulo, expomos as escolhas basilares da presente pesquisa, em que buscamos investigar aspectos dos processos de identificação dos estudantes do Colégio Pedro II (CPII) em correlação com a questão da participação política estudantil na instituição. São elas: 1) a tradição do movimento estudantil do CPII, que se inscreve na tradição da instituição, como herança política mobilizada por seus estudantes na contemporaneidade para compor novas formas de participação; 2) os processos de identificação produzidos pelos estudantes do CPII, tais como "soldados da ciência", bem como suas iterações e deslocamentos; e 3) as afetações dos processos identitários pelas demandas de gênero e sexualidade constitutivas do MECPII na atualidade, observando a inscrição de diferenças através da participação política estudantil.

Destaca-se na identidade institucional do CPII uma tradição de participação política da juventude, que remonta à história do movimento estudantil brasileiro nas disputas políticas do século XX, demarcando o lugar dos estudantes na memória da instituição e constituindo um referencial socialmente valorizado. No discurso da tradição do CPII, os estudantes são posicionados, além do desempenho acadêmico, em função de um suposto padrão de consciência crítica e participação política, elementos considerados fundantes da cultura institucional.

Para investigar a participação política estudantil e os processos de identificação em questão, na trama de relações de poder que compõem o social – levando em consideração a posição do sujeito enquanto condição ambivalente de limite e possibilidade da ação na indeterminação do político (HALL, 2013, p. 291) –, compreendemos a juventude como sujeito da ação política e focalizamos suas demandas e subjetividades coletivas (RETAMOZO, 2006). Assim, dialogamos com interpretações sociológicas da ação coletiva que buscam dimensionar a ação do sujeito com base nas questões da cultura e da identidade, diante de transformações das formas de organização e participação política em que se constituem os novos movimentos sociais (tais como os movimentos estudantil, feminista, negro, ambiental, dentre outros).

Considerando os deslocamentos teóricos da noção de sujeito face à percepção de uma crescente fragmentação dos sujeitos sociais neste processo (HALL, 1997; 2013; 2015), estabelecemos uma interlocução com as perspectivas da diferença – em que se destacam autores como J. Derrida, J. Butler e S. Hall –, para abordar as desestabilizações de sentidos envolvidas na contingência em que se constituem os sujeitos coletivos na contemporaneidade.

Por fim, buscamos articular, na construção de nossa perspectiva pós-fundacional do sujeito coletivo da participação política desta juventude estudantil – o MECPII –, as teorizações desenvolvidas sobre ação coletiva, identidade e diferença, nos itens anteriores.

Neste percurso teórico em que articulamos a noção de ação coletiva e a perspectiva da diferença, pretendemos delimitar as escolhas basilares da pesquisa para a problematização da ação coletiva da juventude e de seus sujeitos políticos, tendo como princípio a dimensão da autoria da ação, a possibilidade de decisão existente na processualidade do fazer-se do sujeito, de constituir subjetividades coletivas, de disputar pela inscrição da diferença e de formular e enunciar demandas, emergindo assim como força de transformação da ordem social.

1.1 **Interpretações sociológicas da ação coletiva: dialogando com as teorias dos movimentos sociais**

As experiências históricas dos sujeitos sociais agindo politicamente nos conflitos do capitalismo fomentaram o desenvolvimento dos estudos dos movimentos sociais na segunda metade do século XX (GOHN, 2012). Para a focalização da ação política de sujeitos coletivos nesta pesquisa, consideramos pertinente reconhecer e dialogar com a Sociologia da Ação Coletiva e com o paradigma dos Novos Movimentos Sociais, a fim de fortalecer o presente estudo com suas contribuições teóricas e conceituais sobre *a processualidade da identidade e da subjetividade coletiva* que emerge na virada do enfoque econômico para as questões culturais.

As análises da ação coletiva orientadas pela noção estrutural de classes e correlacionadas a ideais de revolução da ordem social em sociedades industriais do século XIX e de início do século XX constituem um modelo clássico. J. Alexander (1998) entende que, tendo como apoio formulações de lideranças dos movimentos de caráter classista (como organizações sindicais e partidárias), o fazer científico dos "teóricos contemporâneos dos movimentos sociais" (ALEXANDER, 1998, p. 7) consolidou uma "hegemonia da secularização sociológica do modelo clássico" (p. 9), tornando esse modelo interpretativo um padrão dominante.

Embora permaneça influenciando amplamente teorizações formuladas no século XX, tal "secularização" constituiria um modelo precário de interpretação "[d]os movimentos sociais como respostas práticas e coerentes à distribuição desigual das privações sociais criada pela mudança institucional" (ALEXANDER, 1998, p.7). Se tomado como universal,

implicará na debilidade explicativa do campo científico frente às novas configurações dos movimentos sociais. Segundo o autor,

> Quando a secularização do modelo clássico convergiu para fenômenos de nível mais micro, ignorou as dimensões morais e afetivas da ação coletiva, enfatizando em seu lugar as limitações decorrentes da existência de redes interligadas e da disponibilidade de organizações. Pensava-se que esses fatores pudessem proporcionar à ação social meios confiáveis e eficazes de mobilizar os recursos necessários ao seu êxito (ALEXANDER, 1998, p. 7).

Dentre as características do modelo clássico secularizado destacam-se a ênfase nos "interesses econômicos e materiais" e a secundarização das dimensões culturais dos conflitos e da "subjetividade dos movimentos sociais" (ALEXANDER, 1998, p. 6).

Uma virada importante aconteceu na segunda metade do século XX com os desafios políticos postos pelos eventos de maio de 1968 na França. Diante desse contexto de rupturas, A. Touraine iniciou uma reconstrução histórica em que denomina o modelo clássico como velhos movimentos sociais, buscando estabelecer distinções com as quais compôs o quadro teórico dos novos movimentos sociais (ALEXANDER, 1998; GOHN, 2012).

Conferindo maior enfoque à dimensão das subjetividades coletivas, dos significados e sentidos construídos pelos movimentos de contracultura, Touraine iniciou um novo paradigma que impactaria a teoria da Ação Coletiva[8], "um conjunto explicativo em que encontramos teorias, conceitos e categorias" que constroem certa interpretação de um processo social (GOHN, 2012, p. 12). O paradigma dos Novos Movimentos Sociais (NMS) orienta-se, então, à ênfase "[n]a cultura, [n]a ideologia, [n]as lutas sociais cotidianas, [n]a solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e [n]o processo de identidade criado" (GOHN, 2012, p. 121).

Ao observar a trajetória da obra de Touraine – construída entre as décadas de 1960 e 1990, em que o autor transita das organizações classistas aos estudos sobre o movimento estudantil francês e sobre os movimentos sociais latino-americanos na década de 1980 – Gohn observou a crescente relevância dos movimentos sociais como "objeto de análise que traz o ator social de volta" (GOHN, 2012, p. 146) e recoloca, diante da crise do paradigma marxista, a possibilidade da mudança social.

---

[8] A teoria da ação coletiva tal como definida por Alexandre (2018) se pauta pelo pressuposto metodológico "de que as sociedades não se transformam por forças determinantes (ou estruturantes) da história, senão que são os atores sociais que fazem eles próprios a história [...]. Os atores sociais são os elementos centrais da teoria sociológica da ação coletiva" (ALEXANDRE, 2018, p. 14).

As formulações do autor se opõem criticamente às perspectivas clássicas e contemporâneas dos movimentos sociais, tais como o funcionalismo[9] e o paradigma da mobilização de recursos[10] (GOHN, 2012; ALEXANDER, 1998), guardando distância da tradição clássica estadunidense. Para Touraine, movimentos sociais são "criadores de vida social" em contextos de condições não "incontestavelmente dadas" (GOHN, 2012, p. 150).

Na ruptura com o modelo clássico dos movimentos sociais, em que se destacava a hegemonia da perspectiva marxista, a proposta dos NMS buscou superar a abordagem da "ação coletiva apenas no nível das estruturas, da ação de classes", na ênfase no "domínio do econômico" e na prioridade conferida às "determinações macro da sociedade" (GOHN, 2012, p. 122), defendendo a centralidade da "noção de movimento social [que] deve[ria] tomar o lugar da noção de classe social" (TOURAINE apud GOHN, 2012, p. 152).

Nessa perspectiva, o sujeito histórico da luta de classes, protagonista do projeto de superação das "contradições do capitalismo" pela revolução, perde sua centralidade, sendo redefinido e pensado como ator social, "agentes dinâmicos, produtores de reivindicações e demandas, e não como simples representantes dos papéis atribuídos de antemão pelo lugar que ocupariam no sistema de produção" (GOHN, 2012, p. 143).

Gohn observa, contudo, que a centralidade dos movimentos sociais proposta por Touraine compõe sua perspectiva acionalista sobre as condutas políticas constituídas coletivamente diante da dominação, que configuraria distintos sistemas de ação. Assim, o autor "retoma um dos pressupostos básicos do funcionalismo: toda ação é uma resposta a um estímulo social" (GOHN, 2012, p. 143).

Touraine entende o movimento social como um "sujeito coletivo difuso, não hierarquizado" que se caracteriza "por suas ações coletivas e pela identidade criada no processo" (GOHN, 2012, p. 123) e preserva aberta "a possibilidade de o ator dar sentido a suas próprias condutas" (GUILHON DE ALBUQUERQUE apud GOHN, 2012, p. 143).

Dentre as contribuições de Touraine para o deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais, J. Alexander destaca que o autor:

---

[9] A influência do paradigma clássico da teoria funcionalista do sistema social de T. Parsons constitui uma abordagem dos movimentos sociais que se pauta pela visão da integração e da desintegração do indivíduo em sociedade, entendendo que os movimentos sociais estão ligados a "comportamentos coletivos originados em períodos de inquietação social, de incerteza, de impulsos reprimidos, de ações frustradas, de mal-estar, de desconforto" (GOHN, 2012, p. 40).

[10] A partir da década de 1960, nos EUA, a teoria da mobilização de recursos se esboça buscando afastar-se dos paradigmas clássicos e interpretar os movimentos sociais em função do surgimento de "oportunidades políticas para as ações coletivas [...] quando facilidades e líderes estão em disponibilidade" (GOHN, 2012, p. 51).

> leva em conta a contingência e a subjetividade dos atores e revela uma forte sensibilidade para os aspectos históricos e institucionais. Ao reconhecer a centralidade da subjetividade nos movimentos sociais contemporâneos, essa perspectiva exige que os analistas ultrapassem os limites de um modelo teórico enraizado no materialismo ontológico e no realismo epistemológico. Ao mesmo tempo, vincula o crescimento da subjetividade às mudanças empíricas ocorridas no plano da macroestrutura, à passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial (ALEXANDER, 1998, p. 12).

Alexander destaca ainda as vulnerabilidades das formulações de Touraine sobre uma ruptura histórica dicotômica entre "velho" e "novo" – diante do que sua teoria da ação entende como um tempo de demandas agravadas –, evitando o "confronto com os pressupostos básicos ou teóricos do modelo clássico" (ALEXANDER, 1998, p. 14) que, preservados, implicarão em ambiguidades do pensamento do autor, levando-o a reproduzir lacunas do universalismo, do essencialismo e do pensamento dicotômico.

Contribuições complementares à teoria dos Novos Movimentos Sociais serão realizadas por A. Melucci que, em estreito diálogo com A. Touraine, busca contrapor sua teoria da ação coletiva à "tradição dualista que herdamos do século XIX" (GOHN, 2012, p. 150), esgotada no decurso do século XX (ALEXANDER, 1998; GOHN, 2012; MELUCCI, 2001).

O ator propõe a superação da "ideia dos movimentos como atores unificados que agem na cena histórica" (MELUCCI, 2001, p. 156), direcionando sua crítica à abordagem marxista dos movimentos sociais – que entende constituir um "ator sem ação" (p. 152) – pretendendo romper com visões essencialistas pautadas em determinações estruturais.

Assim, propondo elaborar uma nova proposta metodológica para a análise dos movimentos sociais, o autor aponta que a:

> Densidade das estruturas ou mobilidade dos atores, determinação em última instância ou voluntarismo revolucionário, foram os polos recorrentes de uma oscilação teórica nunca sanada, que a tradição do século XIX nos deu e que marca, de modo indelével, os modelos conceituais e as práticas de pesquisa no campo da ação coletiva (MELUCCI, 2001, p. 151).

Buscando a superação do aprisionamento entre a "densidade das estruturas" e a "mobilidade dos atores" (MELUCCI, 2001, p. 151), o autor interpela o "espaço aberto e não explorado" (p. 32) entre estes polos com o conceito de identidade coletiva. Em suas palavras:

> Dou, ao contrário, à identidade coletiva uma definição interativa e compartilhada [...] [e isso] significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores. O processo de construção, manutenção, adaptação de **uma identidade coletiva tem sempre dois ângulos: de um lado, a complexidade interna do ator, a pluralidade de ações que o caracteriza; de outro, a sua relação com o ambiente** (outros atores, oportunidades/vínculos). [...]

> A construção de uma identidade coletiva implica investimentos contínuos e ocorre como um processo [...] (MELUCCI, 2001, p. 69, grifos nossos)

Para tal tarefa, Melucci produz noções mais processuais e relacionais da ação coletiva como algo resultante de negociação, recolocando em perspectiva o ator coletivo como "realidade composta, construída, que se apresenta, todavia, empiricamente como unidade" (MELUCCI, 2001, p. 69). Compreende assim que:

> Os processos coletivos são múltiplos e diferenciados no seu interior, são produzidos e construídos por meio de relações sociais. Aquilo que nós observamos como unidade e como dado é, na realidade, o resultado de processos múltiplos, de níveis diversos de significação, de uma dinâmica construtiva que os atores realizam (...) (MELUCCI, 2001, p. 156).

Melucci entende os movimentos sociais "como objeto[s] dotado[s] de sentido" (MELUCCI, 2001, p. 30) "resultante[s] de processos sociais heterogêneos" (p. 32), cujas ações estão "estreitamente entrelaçada[s] com a vida cotidiana e com a experiência individual" (p. 28). Neste sentido, avança em relação ao modelo de Touraine, tendo como referência o horizonte (mais estreito) de processos sociais que envolvem o movimento operário (PERALVA, 2019). São, portanto, distintos os diálogos e questionamentos destes autores dos Novos Movimentos Sociais com relação ao modelo marxista. Enquanto Touraine evita uma contraposição frontal, Melucci elabora abertamente este distanciamento:

> Superamos uma visão global e metafísica dos atores coletivos. Os movimentos não são personagens que se movem com a unidade de fins que lhes é atribuída pelos ideólogos. São sistemas de ações, redes complexas de relações entre níveis e significados diversos da ação social. **A identidade coletiva não é um dado ou uma essência, mas um produto de trocas, negociações, decisões, conflitos entre os atores.** Processos de mobilização, formas organizativas, modelos de liderança, ideologias e formas de comunicação são níveis de análise significativos para reconstruir internamente o sistema de ação que constitui o ator coletivo. Mas, também, as relações com o exterior, com os concorrentes, aliados, adversários e, em particular, as respostas do sistema político e dos aparatos de controle social, definem um campo de oportunidade e de vínculos dentro do qual um ator coletivo se forma, se mantém ou se modifica no tempo (MELUCCI, 2001, p. 23, grifos nossos).

No âmbito das perspectivas sociológicas, embora os movimentos sociais tenham sido frequentemente associados aos conflitos do capitalismo e entendidos como respostas às crises estruturais, serão conceituados por Melucci como "a mobilização de um ator coletivo" (MELUCCI, 2001, p. 35) por finalidades que não estão estruturalmente dadas, mas que são construídas nas relações. Assim, o horizonte analítico se amplia e se ocupa também de expressões políticas para além das demandas do campo econômico.

Entender os movimentos sociais nesta perspectiva requer situá-los no "sistema de ações coletivas" ao qual pertencem, nas disputas e conflitos em que estão implicados, sem

perder de vista que neles "não [se] expressa nunca uma linguagem unívoca" (MELUCCI, 2001, p. 33), mas, ao contrário, revelam-se a multiplicidade, a diversidade, a heterogeneidade e a contingência – elementos próprios aos fenômenos sociais.

A prioridade da análise dos movimentos sociais será colocada pelo autor sobre as ações que podem potencialmente serem produzidas a partir dos conflitos sociais: "a capacidade de produzir novas formas de nomeação da realidade e desmascarar velhas maneiras de agir" (GOHN, 2012, p. 158) e de construir possibilidades de mudança social. Para Melucci, os movimentos sociais são "profetas do presente" e inventores de possibilidades:

> Os movimentos são um sinal. Não são apenas produto da crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo. [...] Os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não tem a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida (MELUCCI, 2001, p. 21).

O princípio analítico dos movimentos sociais da teoria da ação coletiva de Melucci é observar os "sentido[s] que os indivíduos podem produzir por si mesmos" (GOHN, 2012, p. 160), a chamada "reflexividade da ação social" (p. 158). Integrando a dimensão individual à coletiva, Melucci aponta o caráter relacional dessa produção de sentidos coletivos pelos sujeitos da ação, pois é neste "processo relacional" que se "cria a identidade do grupo" de forma "interativa e compartilhada" (p. 158) e esclarece "como acontece que um nós se transforma em um nós", definindo-se "em termos coletivos e [passando] a agir em conjunto" (MELUCCI, 2001, p. 158).

Ao incluir a dimensão identitária, sua abordagem alcança a conversão do ator individual em ator coletivo:

> os atores coletivos são criados no curso das atividades, eles se constituem a partir dos atributos que escolhem e incorporam como sendo os melhores para definir suas ações. O ator individual transforma-se em membro de um ator coletivo no processo da ação coletiva, ganha identidade nova, que não é só sua, mas ganha existência enquanto parte do coletivo (GOHN, 2012, p. 158).

A partir das relações sociais (que, como vimos, incluem as relações de conflito) em que os atores criam, com seu agir, sentidos que atendem aos seus interesses e alargam seus espaços de existência, o autor desenvolve a noção de identidade social ou identidade coletiva que "permite [ao indivíduo] participar de processos coletivos" (MELUCCI, 2001, p. 90) ao mesmo tempo em que o "torna sempre mais singular" (p. 92), com o aumento da possibilidade de diferenciação.

Melucci coloca em perspectiva que, pelo conflito, os atores sociais podem alargar os horizontes da sua experiência, num processo de partilha de sentidos em que as "demandas individuais de reapropriação da identidade"[11] se tornam "ação coletiva" (MELUCCI, 2001, p. 93). Assim, embora não chegue a problematizar a noção de demanda, que trataremos mais adiante com as contribuições de Retamozo (2006; 2009), Melucci traça alguns apontamentos sobre esta noção entendendo que, no conflito, "imagina-se que aquilo porque se luta seja percebido como algo sobre o que se tem direitos ou que se dá prioridades" (MELUCCI, 2001, p. 61).

Reunidos todos estes elementos, que se estendem da experiência individual ao vínculo coletivo, passando pela construção ativa de sentidos pelos sujeitos, Melucci propõe o paradigma da identidade coletiva, envolvendo as finalidades da ação e os vínculos estabelecidos entre os atores que interagem, quanto à capacidade de influência mútua e pertencimento. Assim:

> A identidade não se apresenta mais como um "dado" da natureza, nem simplesmente como o conteúdo de uma tradição na qual os indivíduos se identificam. Ela não é mais fundada unicamente sobre o pertencimento a "associações reguladas normativamente" (estados, partidos, organizações). Os indivíduos e os grupos participam com a sua ação na formação de sua identidade, que é o resultado de decisões e de projetos, além de condicionamentos e de vínculos (MELUCCI, 2001, p. 89).

Na visão de Melucci, em que se destaca o protagonismo do ator no processo coletivo de construção identitária, a questão da identidade é situada no campo da cultura e da experiência, para além do pertencimento de classe. Nas transformações da produção capitalista ao final do século XX – contexto em que se apresentam segundo a concepção do autor, "sociedades com alta densidade de informação" e "formam-se questões antagônicas que invertem o modo de produzir o desenvolvimento e de definir identidade e necessidades"

---

[11] A noção de apropriação da identidade se coloca no sentido de afirmar o que se nega e tornar possível outras existências, inscrevendo a diferença numa lógica de hierarquização e exclusão que não se remete aos movimentos sociais identitários apenas, mas aos processos de identificação de um modo mais amplo e aos movimentos da juventude dos quais nos ocupamos. Os movimentos estudantis, como parte dos movimentos de juventude, não podem por princípio ser caracterizados como movimentos identitários, embora cruzamentos entre lutas identitárias e outras expressões de movimentos sociais sejam frequentes, é preciso ressaltar que se trata de processos de identificação distintos. No debate sobre identidades culturais, destacam-se as contribuições de Hall para quem: "(...) não existem formas puras. Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sempre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas (porque não a volta para o antigo de um modo simples), mas como o que elas são — adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular" (HALL, 2013, p. 343).

(MELUCCI, 2001, p. 80) – para além dos "recursos econômicos", as relações se caracterizam por "símbolos, identidade, necessidades individuais" (p. 79).

Neste quadro, a análise dos movimentos sociais se desloca para o campo da cultura e passa a se caracterizar pela centralidade da questão da identidade:

> Para poder produzir e consumir, os atores sociais devem 'reconhecer-se' na identidade que estão em condições de construir ou naquela que lhes é imposta pela multiplicidade de pertencimentos sociais e pelos sistemas de regras que o governam. [...] Importa obter identificação, modelar identidades funcionais, adaptáveis, substituíveis (MELUCCI, 2001, p. 80).

De fundamental importância para a sociedade, "a ação coletiva nas sociedades complexas impede que o sistema se feche" (MELUCCI, 2001, p. 134), pois constitui um "espaço público de representação" móvel: a ação coletiva engendra a participação política. Este espaço se expande ou se retrai em função da relação que se configura "entre ação coletiva e instituição" (p. 139) e caracteriza a democracia[12] também em sua dimensão institucional.

Assim, Melucci correlaciona suas teorizações sobre a questão identitária dos movimentos sociais à questão da democracia, marcada pela contingência em que se constrói a participação política.

> A democracia, nas sociedades complexas, pode significar somente a criação das condições que permitam aos atores sociais reconhecerem-se e serem reconhecidos por aquilo que são e o que querem ser, isto é, as possibilidades de reconhecimento e autonomia. A democracia é, neste sentido, liberdade de pertencimento, isto é, liberdade para construir espaços sociais de reconhecimento: portanto, liberdade de representação, de exprimir a identidade definida como sistemas de representação que permitem mantê-la no tempo (MELUCCI, 2001, p. 137).

Sob a ótica do autor, a participação política, a consolidação da democracia e a possibilidade de mudança social, são focalizadas com base na centralidade da questão da identidade e, nela, os movimentos sociais destacam "o sentido da ação social como capacidade de produzir, conscientemente, a existência e as relações entre os homens" (MELUCCI, 2001, p. 93).

Os movimentos sociais estariam ligados, portanto, à construção de possibilidades de deslocamentos na sociedade, cumprindo uma função fundamental no contexto de intensas transformações do sistema[13] capitalista ao final do século XX. Ao mesmo tempo, estes atores coletivos se constituem na contingência das lutas sociais e se modificam:

---

[12] O conceito de democracia será desenvolvido no capítulo 4. Aqui o diálogo possui como referência a concepção de Melucci que entende que o "espaço público de representação" é a condição da democracia, "cuja formação é recente e pertence, especificamente, às sociedades complexas" (MELUCCI, 2001, 138).

[13] Segundo Boudon e Bourricaud (2004), desde os paradigmas clássicos da Sociologia, a noção de sistema passou por ressignificações e assumiu, com o reconhecimento do dinamismo e da diversidade dos processos

> Assistimos hoje ao declínio das grandes identificações coletivas e ao emergir de atores sociais fragmentados e múltiplos. Essa fragilidade aparente dos atores sociais pode nos fazer recordar com saudade os tempos heroicos nos quais o curso histórico atribuía para cada um o lugar e a função do pesquisador era desvelar esta trama. Mas, se a pluralidade, contemporaneidade e multicolocação dos atores não são somente um marco da queda, então o olhar do observador é obrigado a modificar-se nas suas pretensões e a interrogar-se sobre o sentido dessas mudanças. **O fim dos atores-personagens concebidos como essência nos leva a transferir a atenção para os processos de construção social** (MELUCCI, 2001, p. 166, grifos nossos).

O autor postula que "é o campo das oposições que permanece constante e não os atores. [...] Nenhuma teoria a priori assegura mais a presença de um 'sujeito histórico'" (MELUCCI, 2001, p. 87), concebendo o movimento estudantil, o feminismo e outros movimentos classificados como NMS, como "sinais importantes da transformação na qualidade da ação coletiva" (p. 82).

Transformada pelo "fim da separação entre público e privado"[14], como efeito da presença de novos sujeitos coletivos que impulsionam expressivas mudanças culturais, a política[15] será redimensionada pelo aprofundamento da compreensão das relações de poder e dominação num movimento em que diversas dimensões da vida se tornam "pontos críticos de sensibilidade para a ação coletiva" e "campos de experiência humana dos quais se reivindica a reapropriação" (MELUCCI, 2001, p. 81).

Melucci aponta ainda que a ação coletiva dos movimentos sociais é fomentada pela constante presença da sua capacidade de mudança e, valorizando este novo que se constitui

---

sociais na Sociologia Moderna, um sentido de significação geral "tão vazia, quanto possível" (p. 508) relacionada ao reconhecimento de que "no mundo social, é possível identificar conjuntos de elementos interdependentes" (p. 509). Diante da possibilidade de "representar as sociedades como redes complexas de subsistemas com ligações mais ou menos frouxas", assumiremos este uso da noção de sistema em que o reconhecimento da afetação interdependente reafirma o caráter relacional e contingente das relações sociais, destacando que a noção de sistema "não implica a de equilíbrio e a de estabilidade" (p. 506). Explicitados estes elementos, que a despeito das transformações permanecem centrais, os autores destacam a variabilidade dos usos, uma vez que "a escala do sistema é fixada pelo processo pelo qual nos interessamos". Além de mobilizarmos a noção de sistema de acordo com essa definição, interessa-nos ainda a noção de sistema nos desenvolvimentos propostos na perspectiva desconstrutora por autores como J. Derrida e J. Butler, enquanto sistema de diferenças.

[14] Quanto ao fim da separação entre público e privado, Melucci considera que "os problemas do individual transformam-se em problemas coletivos porque encaminham, de um lado, à manipulação exercitada pelo poder sobre a identidade individual e, do outro, à representação cultural das necessidades como demandas individuais" (MELUCCI, 2001, p. 86). Ressaltamos que a separação entre público e privado possui referências anteriores aos apontamentos do autor, visto que decorrem da ação do movimento feminista de problematização da diferença sexual e de politização da vida doméstica, sintetizada pelo slogan "o pessoal é político", conforme Hall (2015) que situa a crítica teórica e política feminista como uma das forças atuantes no processo de descentramento do sujeito (HALL, 2015, p. 27).

[15] Na concepção de Melucci sobre política, destaca-se a importância da ação coletiva para a contemporaneidade em que, diante de mudanças estruturais, os movimentos sociais abrem caminhos para a mudança social, pois tornam visíveis as novas "dimensões do poder" e as demandas dos atores (MELUCCI, 2001, p. 10). No capítulo 4 faremos uma problematização mais aprofundada do conceito de política.

alargando os horizontes da ordem social,[16] contribui de forma relevante para a análise das mudanças dos movimentos sociais e para a teoria social.

Nestas contribuições de Melucci vemos que, embora o autor destaque a importância de "manter aberto o espaço da diferença" como "uma condição para inventar o presente" (MELUCCI, 2001, p. 28) por meio do fazer dos movimentos sociais, a estrutura dicotômica da análise no "novo" representado pelos movimentos sociais ainda permanece intacta. O autor negligencia a dimensão relacional implicada na concepção dos movimentos sociais como "processos de construção social" ao privilegiar uma perspectiva da "ação que mantém distância, ela própria, das heranças e signos" (GOHN, 2012, p. 157).

Assim, apesar da perspectivação da relacionalidade dos movimentos sociais nos sentidos 1) dos vínculos entre indivíduos (interno), 2) do estabelecimento da oposição ao outro (externo) e 3) das transformações sócio-históricas do capitalismo (contextual) pelos quais a identidade coletiva se estabelece, na perspectiva de ruptura, a cultura política permanece não dimensionada e o "novo" segue sendo referência de si mesmo – adjetivação pouco explicativa do processo de constituição dos movimentos sociais e das identidades coletivas.

A reprodução da dicotomia presente na formulação do "novo" interpretado como ruptura diante do "velho" – seja para tratar de transformações observáveis na conjuntura histórica (sociedades complexas, sociedades da informação, dentre outros nomes e caracterizações utilizadas para abordar ações sociais que se constroem em contextos contemporâneos), seja para tratar da visibilidade da ação coletiva de identidades geralmente excluídas (apresentadas como "novos" sujeitos) –, constitui uma fórmula recorrentemente utilizada e, no entanto, esgotada, conforme argumentaremos a seguir.

Na abordagem dos movimentos sociais, um olhar mais atento às relações entre o "velho" e o "novo" pode revelar sua processualidade composta de diálogos, apropriações e ressignificações da cultura política. A noção de ruptura, mobilizada mais notoriamente por Melucci para dar conta da relação entre distintas gerações de ativistas e diferentes movimentos políticos, pouco esclarece sobre a partilha de símbolos e sentidos, a herança cultural e as influências mútuas entre velhos e novos movimentos na construção de suas subjetividades coletivas.

---

[16] Quanto ao conceito de sociedade desenvolvido pelo autor, cabe destacar: "Se a ação social a nível de sistema se move sempre mais a partir da herança cultural, a sociedade não pode mais ser concebida como a adaptação da ordem nas instituições e nas funções, mas como um campo de investimentos cognitivos, motivacionais, energéticos que produz o próprio sentido" (MELUCCI, 2001, p. 149).

Gohn em sua crítica ao paradigma aponta que “a teoria dos NMS está incompleta porque os conceitos que a sustentam não estão suficientemente explicitados” e que nele encontramos “um diagnóstico das manifestações coletivas contemporâneas que geraram movimentos sociais e a demarcação de suas diferenças em relação ao passado” (GOHN, 2012, p. 128-129).

Distanciando-nos deste reconhecimento reducionista acercas das contribuições do paradigma dos novos movimentos sociais e perspectiva da ação coletiva – desenvolvida por A. Touraine –, e da identidade coletiva – desenvolvida por A. Melucci –, nesta breve incursão foi possível verificar os esforços desses autores na ruptura com visões dicotômicas dos movimentos sociais, bem como limitações em suas proposições.

Apoiado nas elaborações de Touraine sobre a importância dos movimentos sociais, a centralidade do ator e do movimento social, a visão contingente dos fenômenos sociais e a prioridade da subjetividade, Melucci aprofunda a teoria dos NMS com a proposição da centralidade do conceito de identidade coletiva, dedicando-se a compreender nas sociedades contemporâneas, denominadas “complexas”, o que designa como um novo momento histórico formado por novos movimentos sociais.

Explicitamos as principais categorias de análise dos movimentos sociais propostas por Touraine e Melucci, justamente por entendermos que as contribuições de ambos os autores são fundamentais para análises da ação coletiva e da participação política dos sujeitos sociais, tais como, *as processualidades de identidades e de subjetividades coletivas desenvolvidas na ação dos movimentos sociais.*

Nas trilhas abertas por estes autores, em que identificamos a incompletude da teoria e dos conceitos propostos pelo paradigma dos NMS, o diálogo que traçamos evidencia – além da necessidade de superar a repetição de análises descritivas dos fenômenos observados e de problematizar o “novo” constituído pelos movimentos sociais –, a pertinência de categorias como *demanda*, *identidade* e *subjetividade* para teorizar movimentos sociais na atualidade, que aprofundaremos nos tópicos a seguir.

As construções epistêmicas abordadas até aqui – em que se define uma defesa da centralidade da cultura, da identidade e dos movimentos sociais no campo científico – se inserem numa trajetória de intensas disputas no campo da filosofia e das ciências sociais e humanas, que, entre outros aspectos, resultam no *descentramento da noção de sujeito*. Assim, se recolocam problemas sobre o próprio sujeito e sua possibilidade de agir, sua subjetividade e as implicações culturais, históricas e políticas que são pertinentes para o presente estudo, como passaremos a analisar.

1.2 **Identidade e diferença: configurações do sujeito descentrado**

No século XX, a tradição conservadora dos paradigmas clássicos – tais como o positivismo e o humanismo – sofre o revés da virada linguística, da revolução estruturalista e da emergência de perspectivas epistêmicas orientadas pelos contextos e pelos sentidos produzidos pelos sujeitos nas relações sociais.

Nos marcos do triunfo do estruturalismo, na década situada entre os anos de 1958 e 1968, as "jovens ciências sociais" encontraram condições para sua institucionalização e validação científica, tendo "no estruturalismo uma possibilidade de emancipação, de rompimento do cordão umbilical que as atrelava à filosofia" (DOSSE, 2007, p. 14).

O estruturalismo se caracterizaria pela "busca das relações essenciais das estruturas" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 37) que se traduziria na obra de Lévi Strauss – de notória relevância para as ciências sociais no século XX – pela ruptura com o uso generalista da noção de estrutura social, legado pelas ciências sociais clássicas, avançando na concepção desta como construção arbitrária, relacional e análoga.

Assim, o estruturalismo compreende a estrutura através de relações, como "leis invariáveis que governam cada movimento" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 37). Partindo da "concepção estruturalista da linguagem", que constitui o importante legado de Saussure, Lévi-Strauss construiu o método da antropologia estrutural com base na noção de estrutura inconsciente.

Entretanto, apesar das pretensões de unicidade de alguns de seus autores, o estruturalismo constituiu um movimento intelectual heterogêneo que se destacou pela convergência de esforços de "oposição filosófica à afirmação teórica do primado do sujeito" (PETERS, 2000, p. 26), resultando num amplo processo de "desconstrução da lógica clássica e, consequentemente, do núcleo de fundamentação da ciência" (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 36) que consolida o afastamento teórico da noção de sujeito dotado de liberdade, consciência e autonomia fortalecida pelo existencialismo fenomenológico em ascensão na primeira metade do século XX.

Como herdeiras "do pensamento humanista do Renascimento", a fenomenologia e o existencialismo se fundamentaram na "existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão" (PETERS, 2000, p. 35) e na possibilidade da busca da compreensão do sentido da ação do autor pelo fazer científico. Num sentido distinto, o estruturalismo e o pós-estruturalismo se caracterizam por um "ceticismo para com a concepção que vê a consciência humana como

autônoma, como diretamente acessível e como a única base da compreensão e da ação" (PETERS, 2000, p. 35).

Tais disputas do campo teórico constituem um processo de deslocamento no conceito de sujeito em que se focalizam as relações pelas quais este se constitui, que será radicalizado pela perspectiva pós-estruturalista de Derrida, conforme trataremos adiante.

Os "pressupostos 'universalistas' da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista" são reorientados pela influência das "estruturas socioculturais", tendo o pós-estruturalismo "enfatiza[do] a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito" (PETERS, 2000, p. 36).

O deslocamento do sujeito humanista e a primazia das relações pelo estruturalismo serão radicalizados pela perspectiva pós-estruturalista da desconstrução de J. Derrida, cujos questionamentos do essencialismo e o desvelamento da produção da diferença contribuem para o entendimento dos processos de identificação e da ação coletiva dos movimentos sociais.

Enfrentando as questões do seu tempo, Derrida em vez de pressupor uma "crise de sentido", do sujeito, da identidade ou da estrutura, romperá com o que denomina "metafísica da presença" para designar a mais constante exigência do pensamento filosófico: a busca pelo fundamento, pela essência, pela idealização, pela verdade e pelo retorno à origem, da qual decorre o entendimento da corrosão de referenciais caracterizados como pureza, verdade e essência (DERRIDA, 1991). Assim, o pressuposto de um "significado transcendental" e de um pretenso "sentido principal do qual se originariam todos os outros sentidos" (RODRIGUES, 2013, p. 23) será contestado pelo autor, para quem toda presença é habitada pela diferença.

Jonathan Culler, em *Sobre a desconstrução* (1997), elucida a estratégia desconstrutora apontando que "desconstruir um discurso é mostrar como ele mina a filosofia que afirma, ou as posições hierárquicas em que se baseia, identificando no texto as operações retóricas que produzem o fundamento de discussão suposto", de modo que "o praticante da desconstrução trabalha dentro dos termos do sistema, mas de modo a rompê-lo" (CULLER, 1997, p. 100).

Derrida dialoga com os discursos filosóficos nutrindo-se dos referenciais deste campo para questionar as hierarquizações e contradições, pretendendo potencializar compromissos éticos e a dimensão política da teoria. Questionando a tradição filosófica, porém nela se inscrevendo, Derrida operou rupturas importantes quanto às hierarquizações presentes na

Filosofia, no que se refere à sua estruturação através de relações de poder capazes de estabelecer princípios como verdade, razão, essência e universalidade, operando exclusões violentas (CULLER, 1997).

Em diálogo com a visão estruturalista de Saussure sobre a linguagem, Derrida radicaliza a lógica diferencial dos processos de significação desvelada pelo estruturalismo – presente originalmente "em Nietzche, em Saussure e em Heidegger" (PETERS, 2000, p. 42) – formulando a noção de *différance* para designar a dinâmica de produção de diferenciações desencadeadas como "efeito do jogo de referências da linguagem" (RODRIGUES, 2012, p. 146). Sobre esta noção, Rodrigues aponta que:

> a *différance* pode ser entendida como algo que nunca acontece, como aquilo que sempre posterga, empurra para depois, desloca para o futuro, para um futuro que nunca chega. Nesse deslocamento se poderia afirmar que a *différance* supõe um constante processo de diferenciação. A *différance* está no jogo de remetimentos com o outro, jogo a partir do qual as referências são constituídas, num devir permanente em que a identidade fixa é substituída pelos efeitos de um processo contínuo de deslocamento (RODRIGUES, 2012, p. 147).

Derrida entende que, no sistema linguístico e cultural, os "atos de significação apoiam-se em diferenças" (CULLER, 1997, p. 111) que "são sempre produtos" dos processos de construção de sentido. Assim, a linguagem e a produção de sentidos na cultura envolvem o reconhecimento de elementos referenciados na cadeia de significados, viabilizando sua (quase) repetição que é sempre *différance*, "uma diferença 'passiva', já existente, como a condição da significação quanto um ato de diferenciação que produz diferenças" (CULLER, 1997, 112).

Todo elemento que compõe uma estrutura "deve permitir seu reconhecimento e repetição" (DERRIDA, 1991, p. 22), de modo que "a possibilidade de repetir e, pois, de identificar as marcas está implicada em todo código" (DERRIDA, 1991, p. 19), fazendo-o comunicável por outros ou por outros meios. Contudo, a iteração repete, "altera, divide e desloca [...] 'liga repetição a alteridade'" (p. 64), fazendo com que o reconhecível possa ser repetido, mas sempre dentro do processo de diferenciação e da impossibilidade da plena presença. Neste sentido, Derrida aponta que "a iteração altera, algo de novo acontece" (p. 59).

> A iterabilidade supõe uma restância mínima (como uma idealização mínima, embora limitada) para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável *em, através* e até *em vista da* alteração. Porque a estrutura da iteração, outro traço decisivo, implica *ao mesmo tempo* identidade e diferença. A iteração mais 'pura' – mas ela nunca é pura – comporta *em si mesma* o afastamento de uma diferença que a constitui como iteração. A iterabilidade de um elemento divide *a priori* sua própria identidade, sem contar que essa identidade só pode delimitar-se numa relação diferencial com outros elementos, e traz a marca dessa diferença. É porque essa iterabilidade é diferencial, no interior de cada 'elemento' e entre 'os elementos',

> porque ela fratura cada elemento constituindo-o, porque ela o marca com uma ruptura articulatória, que a restância, indispensável apesar de tudo, nunca é a de uma presença plena: é uma estrutura diferencial que escapa à presença ou à oposição de que a ideia de permanência é tributária. É por isso que, '*restância* não-presente', a marca não é o contrário do apagar da marca. Como (o) traço, ela não é nem presente nem ausente (DERRIDA, 1991, p. 77).

A proposta desconstrutora de Derrida compõe um deslocamento imprescindível para a conceitualização do sujeito como uma articulação de diferenças, de modo que "o lugar do sujeito é o do deslocamento. Longe de ser um momento da estrutura, o sujeito é o resultado da impossibilidade desta se constituir em sua autossuficiência e dominar irrestritamente sobre os seus elementos constituintes" (BURITY, 1997, p. 20).

Abrindo caminho para a abordagem da identidade pela perspectiva da diferença, segundo a qual "não há características essenciais que devam ser preservadas; sua identidade é puramente relacional" (CULLER, p. 117), emerge em Derrida um sujeito radicalmente implicado pelo outro, "um quem constituído pela impossibilidade de ser um átomo" (BURITY, 1997, p. 17), mas que simultaneamente não é esvaziado quanto aos sentidos de seu agir político. Conforme Burity analisa, nesta perspectiva, o sujeito "emerge no momento da decisão [...] calcula, decide, [de modo que] o momento da decisão não é uma decorrência dos ditames da estrutura" (p. 18).

A noção de sentidos produzidos em um processo de permanente diferenciação constitui uma ruptura incontornável para a identidade no que se refere à visão recorrente desta como origem e essência, deslocando-a em favor da constituição de uma noção de identidade não mais pautada por um "núcleo estável" e por um pertencimento "imutável" (HALL, 2014). Conforme aponta Hall, dimensionadas pela diferença identidades não são unificadas, mas multiplicidades constituídas nos discursos de poder (HALL, 2014; BUTLER, 2019).

Com efeito, o pensamento filosófico de Derrida implicará na substituição de noções como significado, identidade e diferença – cujo fechamento caracteriza estabilidade e sedimentação de sentido, aspectos que passam a ser contestados – por noções mais contingentes, tais como processos de significação, de identificação e de diferenciação – explicitando instabilidade e processualidade, que conferem maior abertura à estas conceitualizações.

Considerando o social como indeterminação, compreende-se então que nada é dado e objetivo, mas tudo é constituído por infinitas e ubíquas decisões dos sujeitos, que, na negociação com relações de dominação, pode divergir da repetição e fazer deslocar, se desidentificar das identificações disponíveis, compondo o fazer-se – processual e relacional – do sujeito.

Ao focalizar o movimento contínuo de diferenciação como elemento constitutivo dos processos de identificação, Derrida desmistifica a "homogeneidade interna" sobre a qual se funda a noção de identidade, cuja aparente unidade é um efeito da dominação e da exclusão do discurso de poder (HALL, 2013), que compõe as disputas políticas travadas pelos sujeitos para afirmar seu lugar no mundo num certo contexto histórico.

Destaca-se que a noção de discurso de poder assume importância crucial no que se refere ao ordenamento social e à constituição do sujeito, sendo dimensionado por Foucault como dispositivo de poder que produz o sujeito, para além de uma mera enunciação consciente dele. Como coloca o autor:

> o discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos" (FOUCAULT, 1986 apud FISCHER, 2001, p. 210).

Aproximando a noção de discurso de Foucault da noção de contexto desenvolvida por Derrida, temos o discurso como uma articulação de sentidos (escritos, falados, representados) comunicável, transmissível e reconhecível, que não necessariamente se constitui como um elemento homogêneo, dado que se deriva para além de sua produção, permanecendo legível e em disseminação, numa processualidade que implica a configuração de "um contexto [que] nunca é absolutamente determinável" (DERRIDA, 1991, p. 13).

Neste sentido, Derrida entende que "a diferença, a ausência irredutível da intenção ou de assistência ao enunciado performativo" (p. 34) que caracterizam o discurso, constituem sua possibilidade sempre impura a "romper com todo contexto dado, engendrar ao infinito novos contextos" (DERRIDA, 1991, p. 25). Assim, "não [é] que a marca valha fora do contexto, mas, ao contrário, que só existam contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem" (p. 26).

Temos, portanto, uma concepção da constituição discursiva do sujeito, entendido como "um precipitado de práticas identificatórias" em que "a identidade é um momento instável da prática da identificação" (BURITY, 1997, p. 2), produzida no contexto político, histórico e cultural, de modo contingente, dependente e relacional em que a objetividade "é apenas a sedimentação e o apagamento dos traços de atos de poder passados" (p. 20).

Com efeito, o afastamento teórico da noção de sujeito dotado de liberdade, consciência e autonomia legado do humanismo possibilitado pelo estruturalismo e caracterizado pelo embotamento da perspectivação da ação do sujeito (a denominada "morte do sujeito"), será

suplementado pelo pós-estruturalismo com aberturas e novas possibilidades analíticas para os limites e possibilidades da ação do sujeito.

É importante destacar que as perspectivas de desconstrução e diferença de Derrida contribuem notoriamente para "a revalorização do tema da identidade" (BURITY, 1997, p. 4) e para o descentramento da noção de sujeito, amparando novos desenvolvimentos teóricos sobre os processos de identificação, como as proposições "[d]a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social" (HALL, 1997, p. 23-24) pelos Estudos Culturais, dos quais se destaca o trabalho de S. Hall, cuja noção de identidade proposta conta com forte interlocução com Derrida.

> O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.
> Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de **um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico** (HALL, 1997, p. 26-27, grifos nossos)

No século XX, em face das mudanças ocorridas na etapa da modernidade tardia do capitalismo, Hall busca fortalecer a abordagem dos Estudos Culturais,[17] entendendo que a cultura "'regula' nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla" (HALL, 1997, p. 39). Tal abordagem se insere num quadro mais amplo de mudança de paradigmas das ciências humanas e sociais, que o autor caracteriza como "virada cultural"[18], em que se evidencia que toda "ação social é cultural" (HALL, 1997, p. 1) e que a cultura constitui um sistema de significação, compreensões que implicam em um maior interesse "[n]as práticas de representação, sendo

---

[17] Os Estudos Culturais constituem uma proposta de teoria social pós-crítica centrada no conceito de cultura, que estabelece diálogo com o estruturalismo (ênfase na lógica estrutural da cultura composta por elementos macrossociais) e com o culturalismo (formação da cultura a partir da experiência e da interação). Stuart Hall destaca que estes paradigmas situam a experiência e a potencialidade da ação dos sujeitos sociais de modos distintos, contrastando-se nitidamente e revelando limites do fazer científico a serem superados nos estudos da cultura (HALL, 2013).

[18] Segundo Hall, "a virada cultural é produto de uma genealogia mais complexa do que aquela que se tem admitido e poderia ser interpretada como uma retomada — em um novo registro, por assim dizer — de algumas tendências subordinadas e há muito negligenciadas do pensamento crítico, no interior das ciências humanas e sociais. Sua consequência esmagadora tem sido (...) forçar-nos a repensar radicalmente a centralidade do cultural e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Este é o ponto de referência intelectual a partir do qual os estudos culturais se lançaram" (HALL, 1997, p. 12).

dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado" (HALL, 1997, p. 28).

Nesse quadro, entre os efeitos das desestabilizações do mundo social sobre as identidades culturais, destaca-se a perda da centralidade da perspectiva de classe (HALL, 2015) e evidenciam-se problemas de representação na organização classista que já estavam em curso desde o século anterior. Tornam-se cada vez mais expressivas a fragmentação da classe trabalhadora enquanto sujeito político coletivo, a descontinuidade das identidades constituídas em torno do trabalho,[19] a corrosão dos direitos sociais diante do avanço do mercado sob a ordem neoliberal ao final do século XX e a deterioração das condições de vida e trabalho de amplos contingentes populacionais.

Apoiado em Derrida, Hall entende que, uma vez descentralizado, o sujeito não será solucionado com tentativas de reunificá-lo, já que nos deslocamentos produzidos no capitalismo tardio se constituem múltiplos eixos de diferenciação que não podem ser reduzidos uns aos outros. Neste contexto, o autor dimensiona a articulação e a negociação implicadas na processualidade das identificações, entendendo que

> somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2013, p. 385).

Hall aponta que, apesar de vivenciarmos nossas identidades "como se viessem de dentro" e fossem individuais, estas são formadas culturalmente, da processualidade em que coletivamente constituímos os significados – interpelados pelos jogos de linguagem, sistemas de classificação e fenômenos discursivos – e assumimos "posições de sujeito" (HALL, 1997, p. 26). Reconhecendo-se que "toda prática social tem o seu caráter discursivo", bem como que "o político tem a sua dimensão cultural" (p. 33), ascende em importância a regulação normativa dos significados culturais pelos discursos de poder e inicia-se um amplo questionamento das hierarquizações estruturantes da cultura.

---

[19] Hall aponta limites da noção classista de identidade para a organização política entendendo que "nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma 'identidade mestra' única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas" (HALL, 2015, p. 15).

Nas expressivas transformações das concepções de identidade e sujeito e, portanto, da própria teoria social e das práticas políticas, destacam-se os impactos teóricos e políticos das lutas raciais e do movimento feminista. Neste sentido, Hall corrobora com a percepção de Retamozo (2009) sobre a importância dos chamados movimentos sociais identitários para a teoria social, para quem "foram as experiências estudantis, feministas, pacifistas, entre outras, que provocaram a necessidade de refletir sobre as formas de ação coletiva e os conflitos sociais" sob uma nova ótica (RETAMOZO, 2009, p. 111).

A crítica ao caráter universalista, essencialista e binário das representações sociais androcêntricas da cultura ocidental pela ação feminista no decurso do século XX compõe o processo de descentramento do sujeito e de desestabilização das identidades entendidas como orientadoras da modernidade capitalista (HALL, 2003).

Em *A Diáspora* (2013), Hall aborda a ruptura trazida pelas teorizações de gênero, dimensionando as contribuições do feminismo para os Estudos Culturais:

> A intervenção do feminismo foi específica e decisiva para os estudos culturais (bem como para muitos outros projetos teóricos). Introduziu uma ruptura. Reorganizou o campo de maneiras bastante concretas. Primeiro, a proposição da questão do pessoal como político – e suas consequências para a mudança do objeto de estudo nos estudos culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos. Segundo, a expansão radical da noção de poder, que até então tinha sido fortemente desenvolvida dentro do arcabouço da noção do público, do domínio público, com o resultado de que o termo poder – tão central para a problemática anterior da hegemonia – não pode ser utilizado da mesma maneira. Terceiro, a centralidade das questões de gênero e sexualidade para a compreensão do próprio poder. Quarto, a abertura de muitas questões que julgávamos ter abolido em torno da área perigosa do subjetivo e do sujeito, colocando essas questões no centro dos estudos culturais como prática teórica. Quinto, a reabertura da "fronteira fechada" entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a psicanálise (HALL, 2013, p. 208-209).

Conforme Hall aborda, na medida em que se forjam outros sujeitos da política – antes socialmente invisíveis e ausentes dos espaços decisórios –, emergem novas demandas e questionamentos no espaço público, impactando na conceitualização das noções de sujeito e identidade. Neste processo, as lutas sociais se constituem sobre novas bases, formas de organização, demandas e conflitos que implicarão novos processos de identificação e novos sujeitos.

No decurso das lutas de reivindicação dos direitos das mulheres se destacam múltiplas tendências organizativas, distintas orientações políticas, diversas espacialidades e temporalidades que devem ser sinalizadas quanto à caracterização plural do movimento feminista. Também são aí produzidas desestabilizações de sentidos entendidos como universais e importantes deslocamentos da ordem jurídico-política ao produzir visibilidade sobre causas de mulheres.

Na medida em que esta luta política associada à categoria identitária mulher se constrói – no alargamento do campo das disputas políticas em que se inserem também as lutas étnico-raciais, dentre outros movimentos sociais – evidencia-se a politização "[d]a subjetividade, [d]a identidade e [d]o processo de identificação" (HALL, 2015, p. 28). Os conflitos políticos passam a abrigar não apenas mobilizações em torno da organização do trabalho, como também da família e da sexualidade e, progressivamente, questionamentos sobre a "forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados" (p. 28).

De fato, no desenvolvimento do feminismo, enquanto prática política e proposta epistemológica, coloca-se à noção de sujeito "um problema de duas naturezas", conforme Mariano sintetiza:

> [...] primeiro a crítica ao sujeito masculino como universal, revelando as operações hierárquicas das diferenças sexuais; depois a crítica à essencialização do sujeito (sexo ou classe social), postulando um descentramento da constituição dos sujeitos e das identidades. Nos dois casos, a rejeição à oposição binária masculino/feminino faz-se presente (MARIANO, 2005, p. 484).

Questionando a centralidade masculina das representações culturais e redimensionando o debate feminista, Simone Beauvoir abriu caminhos para a análise de gênero, ao problematizar a constituição – pela diferença sexual – de hierarquias existentes na sociedade entre "aqueles que ocupam a posição não específica, sem marcações (sexual, racial, religiosa), 'universal', e aqueles que são definidos, reduzidos e marcados por sua 'diferença', sempre aprisionados em suas especificidades, designando o outro" (MARIANO, 2005, p. 484).

A consolidação dos estudos de gênero potencializa a crítica aos problemas teórico-metodológicos postos pelas hierarquias e subordinações oriundas do universalismo, do essencialismo e do binarismo filosóficos, compondo com o dimensionamento de um sujeito "constituído por múltiplas posições, plurais, contraditórias e contingentes" (MARIANO, 2005, p. 484) a série histórica de deslocamentos que resultam no descentramento do sujeito.

Teorizações do feminismo que dialogam com o pós-estruturalismo – em que se destaca a obra de Judith Butler – contribuem para esta perspectiva, já que mobilizam a potência da crítica da desconstrução acerca dos "esquemas binários" hierárquicos tradicionais, desenvolvendo novos aportes teóricos para o conceito de gênero (MARIANO, 2005, p. 486).

Em *Problemas de Gênero*, Butler retoma a formulação dos "sistemas jurídicos de poder" de Michel Foucault como produtores dos "sujeitos que subsequentemente passam a representar" (BUTLER, 2018, p. 18), para abordar a produção dos sujeitos da política feminista e os processos de legitimação e exclusão envolvidos.

No diálogo com as contribuições pós-estruturalistas de Derrida, bem como com os campos da filosofia, da psicanálise e dos estudos de gênero, Butler situará "as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo" – frequentemente designadas "como origem e causa" da identidade (BUTLER, 2018a, p. 9-10) – no campo das disputas políticas permanentes (MARIANO, 2005), considerando-as como efeitos produzidos pelos discursos de poder que, sedimentados no padrão dominante heteronormativo,[20] estabilizam relações de poder assimétricas que configuram a ordem social.

Em resposta, Butler questionará a distinção sexo-gênero que – estabelecida desde os deslocamentos resultantes da formulação de S. Beauvoir sobre o gênero como construção cultural –, preservou o sexo circunscrito aos limites da natureza. A autora põe em questão que, a despeito dos abalos produzidos pela política feminista, em seu interior preserva-se "um sexo pré-discursivo" que oculta as relações de poder, resguardando dimensões do sistema heteronormativo e tornando possível a permanência da distinção sexo-gênero naturalizada pelo próprio discurso do feminismo (BUTLER, 2018a, p. 28).

Neste sentido, Butler propõe a desconstrução da dicotomia entre natureza e cultura, desestabilizando vigorosamente o fundacionalismo biológico (MARIANO, 2005), ou seja, a visão biologizante naturalizada do sexo (BUTLER, 2018a), que, historicamente, constituiu um pilar do discurso conservador no campo científico. Assim, Butler defende a ruptura com a distinção entre sexo e gênero que decorre, dentre outros fatores, das formas dicotômicas de pensar o mundo; e que, operando a polarização entre natureza e cultura, corrobora a exclusão da mulher das questões políticas e sociais, e a preservação de aspectos das relações de poder legitimados como "naturais" (BUTLER, 2018a).

Desmistificando o discurso do "sexo natural" como produto das relações de gênero, a autora defende que

> Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual "a natureza sexuada" ou "um sexo natural" é

[20] R. Miskolci (2009) trabalha com a noção de heteronormatividade para designar: "as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural [...]. A heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e 'natural' da heterossexualidade" (MISKOLCI, 2009, pp. 157,158).

> produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2018a, p. 27).

Na perspectiva de Butler, a estabilidade do sistema sexo-gênero sustenta a oposição binária entre os supostos sexos, conferindo estabilidade à categoria mulheres como sujeito político do feminismo de identidade unitária que, historicamente, se produziu de forma universalizada e essencializada, reproduzindo o que combateu (BUTLER, 1998; 2000; 2018a).

Ao problematizar os fundamentos da identidade de gênero (BUTLER, 2018a), Butler entra num importante debate sobre o feminismo que, historicamente, centrou-se na construção de um discurso próprio, pautado por uma identidade definida "mulher" para produzir visibilidade, legitimidade e representação desse sujeito político. Com efeito, as demandas políticas do movimento feminista tensionam a ordem hegemônica pela inscrição das mulheres nos sistemas jurídicos de poder.

Ocorre que a construção identitária, embora seja fundamental na produção da representação política feminista, produz também "consequências coercitivas e reguladoras" (BUTLER, 2018a, p.23), reproduzindo o binarismo entre masculino e feminino, quando se pauta por uma pretensa universalidade que oculta relações de poder e opera exclusões para as quais a autora dirige seu olhar.

Butler destaca que, ao final do século XX, a pluralidade do movimento feminista engendraria desafios da articulação política do feminismo em torno de "uma identidade definida" representativa (BUTLER, 2018a, p. 17), uma vez "o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes" (p. 18).

Sem abrir mão do feminismo e de suas potentes contribuições, mas colocando-se criticamente no debate de gênero aberto pelas teorias feministas, Butler entende que, apesar dos deslocamentos de sentidos relativos às questões de gênero e sexualidade produzidos pelo feminismo, ao delimitar "a especificidade do feminino", o movimento se consolida de forma "descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder" (BUTLER, 2018a, p. 22). Assim, a autora desconfia "[d]a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres [que] rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas" (p. 39).

A proposição teórica da processualidade da categoria mulher – "porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos" (BUTLER, 2018a, p. 21) – é aprofundada em sua instabilidade e, por conseguinte, na

fragilidade da representação política identitária mal sustentada por fechamentos provisórios que lhe permitem operar, mas sob efeitos de exclusão de sujeitos e de horizontes de ação.

Chegando ao cerne da dimensão política do debate de gênero, rompendo com o fundamentalismo essencialista identitário, a autora entende que "a identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista" (BUTLER, 2018a, p. 25) e propõe o redimensionamento do conceito de gênero, que mobiliza para confrontar a "constituição discursiva" da identidade e do sujeito.

Butler problematiza a identidade como "ponto de partida" do movimento feminista e coloca o próprio movimento como uma narrativa política que pode ser radicalizada, entendendo que "o sujeito só será reconhecível para si mesmo nos termos de uma dada racionalidade, historicamente condicionada", que sempre deixa em aberto "outros caminhos que poderiam ter existido ou poderão ainda existir no decorrer da história" (BUTLER, 2017a, p. 153).

Neste sentido, ela potencializa a subversão das relações de poder pelo debate de gênero e tensiona as fronteiras que separam as múltiplas expressões do feminino e operam exclusões de sujeitos que escapam ao binarismo do padrão hegemônico heteronormativo. Essa dinâmica resulta na criação de uma política identitária excludente e de entraves para a ampliação de "reivindicações emancipatórias" (BUTLER, 2018a, p. 24), já que simultaneamente nega sujeitos oprimidos e reafirma a ordem jurídico-política-opressora.

Dedicando-se a desconstruir essencializações e naturalizações que historicamente marcam o debate sobre gênero, a abordagem de Butler torna possível observar tanto o "efeito produtivo do poder" hegemônico da excludente matriz heteronormativa, quanto os efeitos do feminismo na produção dos sujeitos "que pretende representar", sendo "constituído discursivamente pelo próprio feminismo" e sem pré-existência ao discurso (MARIANO, 2005, p. 495). Neste sentido, a autora define: "gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada" (BUTLER, 2018a, p. 42).

Atenta às hierarquizações e exclusões produzidas pela "instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada [que] exige e regula o gênero como uma relação binária" (BUTLER, 2018a, p. 53), a perspectiva desconstrutora da autora buscará esclarecer "em que medida as práticas reguladoras de formação e divisão do gênero constituem a identidade [e] a coerência interna do sujeito" (p. 43).

Somando-se ao movimento teórico de "contestação política do estatuto do sujeito", em que "os próprios parâmetros do político" (BUTLER, 1998, p. 13) são questionados e

apostando numa noção contingente do sujeito de gênero, Butler o reafirma como processo permanentemente inacabado e, portanto, aberto a transformações. Na visão da autora,

> esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e constituído continuamente. Esse sujeito não é base nem produto, mas a possibilidade permanente de um certo processo de ressignificação, que é desviado e bloqueado mediante outro mecanismo de poder, mas que é a possibilidade de retrabalhar o poder (BUTLER, 1998, p. 22).

Sua contribuição definitiva para a noção de sujeito e para as teorias da ação consiste na conceitualização da performatividade de gênero, segundo a qual Butler aponta que "não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados" (BUTLER, 2018a, p. 56, grifo no original).

A noção de performatividade coloca em questão enunciações que, mobilizadas pelos sujeitos, subsidiam ações e trazem fenômenos à existência de tal forma que as ações dos sujeitos se relacionam às significações pela linguagem. Neste processo em que se entende que não há essência ou natureza do sujeito, mas uma "imposição psicossocial" e "inculcação lenta das normas" (BUTLER, 2018b, p. 36), "a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos" (p. 35).

Interrompendo este processo de "naturalização de um fenômeno histórico e contingente" (BUTLER, 2018a, p. 71), Butler entende que as normas e práticas regulatórias da "coerência de gênero" se repetem, se constituem "como efeitos de verdade" e produzem uma ficção que aparenta um dever ser.

Para a autora, "a ação do gênero requer uma performance repetida", gerando processos de significação socialmente legitimados e construídos desde sua inscrição nos corpos, o que engendra processos de identificação, de inteligibilidade cultural e de diferenciação.

> O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser. [...] Expor os atos contingentes que criam a aparência de uma necessidade natural, tentativa que tem feito parte da crítica cultural pelo menos desde Marx, é tarefa que assume agora a responsabilidade acrescida de mostrar como a própria noção de sujeito, só inteligível por meio de sua aparência de gênero, admite possibilidades excluídas à força pelas várias reificações do gênero constitutivas de suas ontologias contingentes (BUTLER, 2018a, p. 69).

Butler considera, então, que o "gênero é sempre um feito" (BUTLER, 2018a, p. 56), é uma construção social binária e heteronormativa da diferença sexual, que se itera pela repetição do comportamento, em relativa estabilização, até que "alguma coisa *queer*"

aconteça na decisão desviante das normas (BUTLER, 2018b, p. 71). Existe porque é uma prática social, um fazer que se repete e reafirma, produzindo "corpos [que] performam gêneros e o fazem pela repetição, sem nunca serem idênticos a si mesmos" (RODRIGUES, 2012, p. 152). Assim, a noção de performatividade de gênero evidencia o processo de criação de sentidos pela "repetição estilizada de atos" de gênero pelo corpo, entendido como "uma fronteira variável", uma "superfície politicamente regulada" (p. 240).

Sob esta ótica, o gênero emerge como uma "contingência radical" (BUTLER, 2018a; RODRIGUES, 2012), cujo sentido constitui um efeito desta construção política binária e heteronormativa, e não uma substância, uma essência ou a expressão de sua natureza.

Este processo, dotado de "espectros de descontinuidade e incoerência" (BUTLER, 2018a, p. 43), pode produzir deslocamentos de sentido, uma vez que "a repetição das normas como performance se dá sempre ao mesmo tempo em que se dá a possibilidade de burlá-las" (RODRIGUES, 2012, p. 150).

Butler aborda as formas do agir involuntário "induzido por normas obrigatórias" que compõem a cultura, o poder e o discurso, pelas quais os sujeitos repetem e reproduzem, mas também deslocam e desviam tais normas de modo imprevisível e diferencial. Para a autora, trata-se "sempre [de] uma negociação com o poder; e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas" (BUTLER, 2018b, p. 39), sem a repetição dessas mesmas normas pelos sujeitos que as iteram e deslocam nos seus processos de identificação.

Pondo em questão a produção do sujeito nas relações sociais, em *A vida psíquica do poder* (2019), Butler estabelecerá um diálogo com a psicanálise sobre o paradoxo resultante da "dupla valência de subordinação e produção" do poder em Foucault (p. 10). A teórica resgata a proposição de Foucault sobre o caráter dual do poder como produtor do sujeito e produzido pelo mesmo, buscando aprofundá-la (BUTLER, 2018a; 2019). Nessa proposição, ele aponta que "o poder age sobre o sujeito pelo menos de duas maneiras: primeiro, como o que torna o sujeito possível, como condição de sua possibilidade e ocasião formativa; segundo, como o que é retomado e reiterado no 'próprio' agir do sujeito" (BUTLER, 2019, p. 22).

Tais apontamentos possuem implicações sobre a ação social do sujeito – e sua margem de decisão – que motivam a crítica de Butler à noção de sujeição. Assim, a autora suplementa a teoria da performatividade de gênero problematizando a passagem do poder da exterioridade à interioridade constitutiva do sujeito e o engendramento de "uma forma psíquica que constitui a identidade pessoal do sujeito" (BUTLER, 2019, p. 11).

O caráter produtivo do poder nas dimensões da subjetivação do sujeito e da sujeição de sua subjetividade (tornando-a subordinada) decorre da "dependência primária" do sujeito das normas que constituem o social, que são anteriores à existência individual, pelas quais o sujeito se constitui no processo da "internalização psíquica das normas" (BUTLER, 2019, p. 28).

Podemos visualizar este processo, em que "a regulação dos sujeitos se torna o meio de sua sujeição" (BUTLER, 2019, p. 16), nos efeitos produtivos do discurso heteronormativo. Nele, as normas de gênero se constituem como relações de poder, estabelecendo a hierarquização do masculino sobre o feminino, instituindo modelos inteligíveis pautados pela coerência entre gênero, sexo e desejo. Compõe-se, então, uma ordem heteronormativa imposta a sujeitos necessariamente implicados pela norma de gênero que, repetindo-a, produzem a si mesmos como sujeitos de gênero, adequados ou dissidentes à norma (BUTLER, 2018a).

Nesta processualidade afirmada pela noção da performatividade de gênero de Butler, "o sujeito é justamente o local de tal reiteração", o agente da repetição (BUTLER, 2019, p. 24) que é limitado pelas relações de poder, mas que a elas não se limita, podendo superar a sua própria lógica formativa e criar aberturas. Assim, a ambivalência do poder no sujeito "não significa que o sujeito possa ser reduzido ao poder que o ocasiona, tampouco que esse poder seja redutível ao sujeito" (p. 24).

A teorização do sujeito em Butler sustenta, portanto, "uma noção de ação política" (BUTLER, 2019, p. 27) que inclui a capacidade de decisão e de produzir aberturas e novas possibilidades; um espaço de decisão que se constitui em relação e em negociação e é, dentro desses horizontes, imprevisível. A reiteração do poder implica no reconhecimento de que os discursos de poder "não são estruturas estáticas, mas temporalizadas – ativas e produzidas" (p. 25).

Enquanto teoria da ação (DERRIDA, 1991), a performatividade coloca que "o sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado pela repetição" (BUTLER, 2018, p. 250). O sujeito é dimensionado, então, frente "[a]os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura ou à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia" (BUTLER, 2017a, p. 167)], e são colocadas em questão normas produtivas do sujeito e constitutivas, simultaneamente, da sujeição e das bases de ação e decisão. Assim, para Butler, "o sujeito é uma ocasião linguística para o indivíduo atingir e reproduzir a

inteligibilidade, a condição linguística de sua existência e ação. Nenhum indivíduo se torna sujeito sem antes se tornar subjetivado ou passar por ‘subjetivação” (BUTLER, 2019, p. 19).

Neste sentido, a autora estende a análise para além da dicotomia entre sujeição e ação, sublinhando “o sujeito [n]a ambivalência que o constitui” e trabalhando com o campo de decisão da ação, dimensão em que o sujeito “excede precisamente aquilo a que está vinculado” (BUTLER, 2019, p. 26).

Radicalizando a perspectiva política do sujeito implicado pelas relações de poder, Butler aponta uma noção contingente de sujeito que se elabora processualmente em disputas permanentes nas quais também estão presentes forças transformadoras. Esclarecendo o horizonte ético-político de suas teorizações, a autora defende que “desconstruir não é negar” e, portanto, não se trata de negar o feminismo ou a política de representação, mas de questionar os fundamentos dos discursos – de poder, mas também de contrapoder –, quanto às hierarquizações, legitimações e exclusões produzidas (BUTLER, 1998, p. 16).

Neste item abordamos a perspectiva da diferença de autores como J. Derrida, S. Hall e J. Butler, mobilizando-a como base para um diálogo pós-fundacional – perspectiva que será abordada a seguir – com o movimento estudantil do Colégio Pedro II, tendo a tradição deste sujeito político como referência e considerando-o como “produto de determinadas articulações subjetivas parcialmente estáveis” (RETAMOZO, 2009, p. 120).

De acordo com deslocamentos, postos na perspectiva pós-fundacional, da noção de identidade como sendo unitária e estável, e do sentido que se caracterizaria como essencial e original, focalizamos a produção de sentidos – sobre si e sobre o mundo – pela participação política da juventude na instituição, em disputa com as relações de poder pela inscrição da diferença no social, provocando aberturas de novas possibilidades nos processos de identificação dos estudantes na instituição. Assim, o reconhecimento da processualidade da identificação é um elemento central na fundamentação da presente pesquisa que busca abordar as relações entre a participação política da juventude e as identificações estudantis no Colégio Pedro II, enfatizando as demandas de gênero e sexualidade que se destacam na atualidade do MECPII.

No recorte observado, em que se constitui um relevante quadro de participação política estudantil no Brasil, interpretamos a juventude – na contingência dos conflitos focalizados – enquanto sujeito da ação coletiva, problematizamos seus processos de diferenciação e o desenvolvimento de novas subjetividades coletivas, e abordamos a movência do movimento estudantil por outros modos de se organizar politicamente que

reivindicam novas possibilidades de existência, no enfrentamento das desigualdades de gênero e das violências heteronormativas no espaço-tempo escolar.

1.3 **Para uma perspectiva pós-fundacional do movimento estudantil do Colégio Pedro II**

As escolhas basilares da pesquisa se aproximam da perspectiva pós-fundacional que "não se confunde, no entanto, com um antifundacionismo, por meio do qual caberia um 'tudo vale'" (GABRIEL, 2018, p. 8), mas questiona as bases de sustentação de grandes paradigmas e narrativas, permitindo a ponderação entre diferentes campos de possibilidades abertos pela pluralidade da sociedade contemporânea, diante da qual se evidencia a pertinência da negociação e da tomada de decisão. Conforme destaca Gabriel:

> todo fundamento é percebido como produto de decisões particulares, contingentes e antagônicas em meio às lutas pelo estabelecimento da ordem e pelo controle do conflito. Ao contrário de operar com significantes de positividade plena, com identidades de sentidos unívocos, engessados e estabilizados para todo o sempre, a abordagem discursiva pós-fundacional reconhece que atribuir sentidos é um ato político que ocorre em um sistema de diferença no qual qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário. O processo de estruturação de uma ordem social é percebido, assim, como resultante de uma operação discursiva em meio a um sistema relacional e diferencial (GABRIEL, 2018, p. 9).

Como destacaremos neste capítulo, no processo em que se constituíram as "filosofias da diferença" – contestando a visão determinista da cultura e as abordagens teóricas essencialistas da ação dos sujeitos sociais –, prioriza-se a operacionalização de fundamentos contingentes em que não se descarta a "possibilidade de trabalhar com a ideia de fundamento, mas sim o seu estatuto ontológico" (GABRIEL, 2018, p. 8).

Tal distanciamento com relação a "sistemas de pensamentos baseados em fundamentos transcendentais e metafísicos que explicam a origem do homem, da ciência ou do conhecimento" (HERNÁNDEZ apud GABRIEL, 2018, p. 7) nos possibilita deslocar a perspectivação das relações de poder e perceber a incidência das ações políticas dos sujeitos na contingência observada.

Ao questionarmos o discurso desta tradicional instituição de ensino, compreendendo que o significado deste sujeito coletivo não está em uma essência ou fundamento metafísico, torna-se possível problematizar a identidade institucional do Colégio Pedro II do ponto de vista da diferença. Privilegiamos as disputas políticas, as relações de poder e a pluralidade de posições dos sujeitos em detrimento das estabilizações discursivas que circunscrevem as dissidências da ação estudantil no discurso de harmonia, de homogeneidade e de integração uniforme dos indivíduos à instituição.

Torna-se possível ainda trabalhar com a memória da instituição como uma construção coletiva produzida nas disputas políticas dos sujeitos dessa memória (LE GOFF, 1990). Assim, a memória desta tradicional escola e o discurso da identidade institucional podem ser colocados em perspectiva deste novo lugar, não mais naturalizadas, ocultadas, estabilizadas sem questionamentos e sem deslocamentos. Mas, ao contrário, consideramos estas forças atuantes como não determinantes, operando do ponto de vista das inscrições da diferença pelos próprios estudantes.

O conceito de diferença – tomado como um processo de diferenciação por Derrida, para quem os "atos de significação apoiam-se em diferenças" num sistema relacional formado de "elementos significativos, que permite que uma sequência funcione como um significante" (CULLER, 1997, p. 111) – assume aqui um lugar fundamental na teorização, pois apoia a abordagem na dinâmica da construção de sentidos que caracterizam os vínculos estabelecidos pelos estudantes no processo de pertencer à cultura institucional e de se identificar como estudante do CPII.

Pautamo-nos, assim, por uma visão pós-fundacional do sujeito político, em que a ruptura com pressupostos fundacionais, como origem, essência, verdade, constituem um esforço de contestação das hierarquias e dominações impostas nos discursos de poder – tendo como foco a decisão e a instabilidade que caracterizam "sua inscrição no jogo político da exclusão e inclusão; sua contingência; e sua provisoriedade" (GABRIEL, 2018, p. 9). Conforme aponta Burity,

> Por ser constitutivamente dividido/incompleto, o sujeito se vai construindo por sucessivos atos de identificação. Por não operar num terreno previamente delimitado e dotado de uma lógica própria de funcionamento e desenvolvimento, mas histórica e contingentemente tecido, esse sujeito parcial pode refazer ou subverter a ordem vigente, apontando para outras possibilidades de organizá-la (BURITY, 1997, p. 21).

Numa leitura em que "as referências são constituídas, num devir permanente em que a identidade fixa é substituída pelos efeitos de um processo contínuo de deslocamento" (RODRIGUES, 2012, p. 147), destaca-se que o conceito de identidade é sucedido pela noção de processo de identificação como "um devir permanente que nunca se dá completamente" (RODRIGUES, 2009, p. 45), pois constitui uma "forma de deslocar e, assim, escapar do conceito fixo de identidade" (p. 30), pressupondo "um caráter inacabado, processual e habitado constitutivamente pela diferença" (BURITY, 1997, p. 5).

Com o exposto até aqui, buscamos explicitar as escolhas basilares para o olhar pós-fundacional e antiessencialista da juventude enquanto sujeito da ação política.

Nosso diálogo com o Colégio Pedro II visa interpelar uma identidade institucional reconhecida, valorizada e dotada de tradição construída numa longa trajetória, que se estende desde sua fundação, em 1837, até o presente como marco fundamental da educação brasileira.

A relevância histórica do Colégio Pedro II para o Brasil se reafirma por inúmeros fatores que vão desde a influência exercida sobre outras instituições educacionais – tendo funcionado como um modelo até a metade do século XX –, à recorrência da presença da instituição no percurso formativo de figuras de notoriedade na política nacional, passando pela participação política ativa de seu corpo discente.

Numa edição especial da *Revista Contemporânea de Educação*, publicada em 2008 sobre o Colégio Pedro II, Ana Maria Cavaliere (2008) refletia sobre os desafios da tradicional instituição no século XXI, apontando que "quando se pensa no Colégio Pedro II, se pensa em tradição" (p. 189) e que

> num país de origem colonial, que carece de memória, de autovalorização de sua própria história, a tradição propicia a construção de uma identidade para as instituições. [...] Não se pode dizer que no Colégio Pedro II a tradição é empecilho para a sua atualização, mas, com certeza, ela não se faz no ritmo que alguns esperavam ou desejavam. A tradição tem seu preço. É em nome dela, provavelmente, que são mantidos alguns anacronismos e dificuldades em atualizar a memória de coisas que não cabem mais, cuja revisão histórica já está consolidada (CAVALIERE, 2008, p. 189).

Tal memória constitui um elemento fundamental da identidade institucional que por vezes se alimenta de componentes da identidade nacional e outros elementos da cultura política dos estudantes, professores e demais membros partícipes da comunidade escolar em cada tempo histórico. Neste emaranhado de significações, a identidade institucional é marcada também pela percepção de sua própria relevância na história do país e da educação, como se demonstra na seguinte formulação: "sem estudar o Colégio Pedro II, não se compreende a instituição pública nacional" (SEGISMUNDO apud GALVÃO, 2009, p. 226).

A memória, a tradição e a identidade institucional são recorrentemente abordadas em pesquisas e documentos produzidos sobre o Colégio Pedro II (GALVÃO, 2009; COLÉGIO PEDRO II, 2013; CARDOSO, 2014; VENDAS, 2017; SANTOS, 2018), em que se destaca a excelência acadêmica da formação humanística clássica que a caracteriza. Sublinha-se que o Colégio Pedro II possui uma tradição com impressionante força no tempo presente, evocada pela própria instituição, que constitui um dispositivo discursivo crucial em seus processos de identificação. Nesta pesquisa nos ocuparemos destes sentidos atuantes na instituição tendo a participação política estudantil como foco.

O discurso da identidade institucional toma forma de uma pretensa essência ou natureza da instituição, fundamentando uma noção de pertencimento capaz de circunscrever trajetórias individuais e imprimir marcas de valores humanistas nas identidades de seus estudantes, constituindo um traço diferencial percebido como íntegro ao longo da história.

Trabalharemos, então, com este discurso de uma identidade comum – pretensamente partilhada por seus membros e fundamentada pela valorização do desempenho acadêmico, em que a pertinência dos referenciais pós-fundacionais adotados se evidencia.

Enunciada geralmente como algo que possibilita o convívio de diferenças no espaço escolar, a identidade institucional é o ponto de partida da problematização dos processos de identificação da cultura institucional do CPII que aqui propomos. Destacamos o lugar ocupado pela participação política estudantil na cultura do Colégio Pedro II, propondo uma inversão que se constituirá em considerar os processos de identificação presentes na instituição – processuais e moventes – a partir da ação política dos estudantes, sobretudo os deslocamentos em função das diferenciações de gênero e sexualidade que caracterizam a atualidade do MECPII.

Rejeitamos, assim, o essencialismo identitário que, em nossa perspectiva, caracteriza o discurso institucional, buscando observar o modo como símbolos e vínculos são mobilizados na construção da tradição e da memória. Entendemos que a tradição – composta por "símbolos institucionais, como o Hino e a 'tabuada'", dentre muitos outros elementos de ordem afetiva e curricular –, constituem "práticas sociais do Colégio Pedro II" (CARDOSO, 2014, p. 51), sendo cotidianamente reafirmadas na ação dos sujeitos da educação, especialmente na ação estudantil.

O quadro dos recentes levantes estudantis no Brasil tem sido caracterizado recorrentemente por uma perspectiva da ruptura e do novo, em que se destaca a própria noção de autonomia. De modo distinto, buscamos problematizar os deslocamentos produzidos pela juventude em novas formas de participação política aproximadas das questões de gênero e sexualidade, num contexto em que as políticas da diferença se evidenciam.

Tendo como referência a tradição do MECPII, tomamos este sujeito político no movimento ininterrupto de produção de diferenciações e de deslocamento de sentidos, em curso permanente na dinâmica social, entendendo que "a objetividade em cada momento depende de uma intervenção que a assegure ou transforme numa ou noutra direção, então o terreno do deslocamento e da (re)articulação da estrutura é, no sentido estrito, o terreno da política" (BURITY, 1997, p. 19).

Significa dizer que, na análise que propomos, as estabilizações têm lugar, sendo observadas ainda quanto aos efeitos políticos dos deslocamentos em questão, que devem ser considerados, pois "se as relações sociais são contingentes, não estando governadas por um conjunto fixo de leis ou princípios de determinação, as identidades sociais são constituídas por relações de poder" (BURITY, 1997, p. 19).

No que se refere à problematização de experiências de participação política juvenil na atualidade do CPII, as questões da diferença revelam-se centrais e requerem a mobilização dos Estudos de Gênero, já que estes sujeitos enunciam novas identificações nas demandas elaboradas em suas experiências de participação política: são jovens estudantes ativistas negrxs, mulheres, LGBT, que reivindicam e criam novas formas de serem estudantes do Colégio Pedro II, nos colocando diante da necessidade de repensar os sujeitos da escola e do movimento estudantil, de recriar perspectivações na atualidade brasileira.

As demandas estudantis – de gênero e sexualidade, mas também de raça e classe – que caracterizam a participação política estudantil no CPII hoje, abrem um amplo espectro de questões, demandando a renovação do olhar sobre as relações entre juventude e escola. Buscaremos, na presente pesquisa, focalizar as questões de gênero e sexualidade, tal como se expressam no MECPII, tanto no que se refere à configuração dos coletivos estudantis de gênero – um dos elementos reconhecidos deste processo (ALEGRIA, 2018) – quanto no diálogo interno ao movimento estudantil, em que se abrigam distintos posicionamentos e apropriações das pautas feministas e LGBT, evidenciando a heterogeneidade constitutiva deste movimento estudantil.

Embora as questões raciais não constituam a focalização do presente estudo, ressaltamos que no espaço-tempo observado há um forte atravessamento do movimento estudantil por tais questões, que se evidencia, por exemplo no debate sobre cotas e numa atuação política significativa[21].

Contudo, no recorte da presente pesquisa, focalizamos as demandas estudantis de gênero e sexualidade entendendo que os deslocamentos do MECPII relativos às suas expressões políticas feministas e LGBT estão mais claramente relacionadas ao "pânico moral" (MISKOLCI, 2018) suscitado pelos ataques neoconservadores à instituição e aos estudantes.

Na perspectivação que propomos sobre as demandas estudantis de gênero e sexualidade construídas pelo MECPII, destaca-se a centralidade da inscrição da diferença nos

[21] No escopo da etapa documental da pesquisa foi possível reconhecer a existência de coletivos secundaristas como o Negrxs Somos no *campus* Niterói e Meninas Lélia no *campus* Tijuca, além da Frente Negra do *campus* São Cristóvão, cabendo-nos observar que possivelmente expressões políticas do MECPII relacionadas à questão racial tendem a estar presentes em outros *campi* da instituição.

processos de identificação da juventude na instituição. Focalizamos, com base nas teorizações de autores como J. Derrida, J. Butler, S. Hall, os efeitos desestabilizadores das identificações produzidas pelos estudantes nos coletivos estudantis de gênero na relação diferencial que desloca a identidade "soldado da ciência". Revela-se aqui a importância das noções de performatividade, iteração e deslocamento para a problematização da afetação dos processos de identificação estudantil no Colégio Pedro II pela participação política de jovens mulheres e LGBT.

Em acordo com Butler:

> palavras, atos, gestos e desejo produzem efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido que a essência ou a identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (BUTLER, 2018, p. 235).

Na abordagem do gênero e da sexualidade como performativos de práticas sociais vigentes em contextos disputados, a autora elucida que as identidades existentes estão em transformação permanente, especialmente em processos de democratização. Deste modo, a compreensão da identidade de gênero com base na noção de performatividade ampliará significativamente o alcance dos Estudos de Gênero, pois se entende que:

> [...] o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] Não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados (BUTLER, 2018, p. 56).

A perspectiva de Butler sobre os "processos de constituição das identidades de gênero" – herdeira da teorização sobre a performatividade da linguagem de Derrida – será mobilizada por Leite (2014; 2015; 2017) para o desenvolvimento da noção de identificação performativa de juventude, pela qual a autora propõe que "a identidade [da juventude] se constrói por meio de performances que encenam repetidamente modos de estar e ser e de pensar no mundo, de se reconhecer e ser reconhecido" (LEITE, 2014, p. 149).

Neste processo, em que os coletivos estudantis de gênero abrem espaço para suas expressões através da criação de discursos sobre si, em contraponto ao que é percebido coletivamente como injusto e ilegítimo, o conceito de identificação performativa da juventude

desenvolvido por Leite (2014; 2015) é especialmente útil para analisar atos performativos construídos pelos jovens em suas experiências de participação política.

Retomando Butler, que entende que os "sujeitos que instituem ações são eles mesmos efeitos instituídos de ações anteriores" (BUTLER, 1998, p. 19), de modo a defender que "afirmar que o sujeito é constituído não é dizer que ele é determinado; ao contrário, o caráter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua capacidade de agir" (BUTLER, 1998, p. 22), a proposição de Leite da identificação performativa da juventude (2014; 2015; 2017) abre caminhos para novos dimensionamentos teóricos da ação de sujeitos recorrentemente subalternizados, indicando linhas de análise a partir das quais buscamos escapar às dicotomias e explorar o espaço entre a determinação e a autonomia do sujeito, ocupando-nos do fazer-se da juventude a partir dos atos performativos que a constituem.

A experiência de estar submetido ao controle num espaço escolar heteronormativo e de violências de gênero silenciadas pela assimetria de poder institucional, motiva a construção de demandas de gênero e sexualidade na instituição e o surgimento dos coletivos[22] estudantis feminista e LGBT como forma de organização política na atualidade, impactando tanto a identidade pautada pela tradição representada pelo "soldado da ciência" e significada como padrão, quanto outras identificações produzidas pelos jovens na instituição, redefinindo seus vínculos, sua adesão às tradições, seu potencial crítico à instituição, deslocando-se de um modelo mais unificado de movimento estudantil, cuja trajetória é parcialmente inscrita na memória desta histórica instituição, para articulações mais amplas de expressões heterogêneas.

Mobilizamos a crítica elaborada por Butler, que abrange dimensões como ação, sujeição e subjetivação do sujeito diante da institucionalidade, por sua potencialidade para a análise do caráter produtivo das normas regulatórias da sociedade, sem anular a capacidade de ação do sujeito. No caso da presente pesquisa, a proposição da performatividade é fundamental para o dimensionamento dos efeitos da ação política dos coletivos estudantis de gênero e sexualidade nos processos de identificação e os deslocamentos da tradição do MECPII.

---

[22] Tendo como base as conceituações de Gohn sobre as diferenças entre organizações políticas e movimentos sociais, relativas a presença ou ausência de institucionalização na ação coletiva observada, Groppo considera que: "fica mais fácil separar o que foram os coletivos juvenis e o que foi a ação coletiva 'ocupação' e ou 'greve discente'. Não são entidades que se confundem, os coletivos preexistiram à ação coletiva e se mantiveram depois do seu final, enquanto novos foram criados. As ocupações foram ações mais bem delimitadas no tempo, ainda que de enorme intensidade, e que envolveram, em sua maioria, estudantes outrora 'não-organizados' ou 'independentes'. A dinâmica desta ação coletiva não se explica somente a partir da estrutura dos coletivos, ainda que estes tenham sido, em alguns locais, de grande importância para a mobilização inicial dos discentes e para o dia a dia da ocupação" (GROPPO, 2018, p. 89).

Com os elementos expostos até aqui, buscamos fundamentar a focalização do sujeito político MECPII na sua processualidade e movência em que se produzem identificações (estabilizações, fechamentos e sedimentações de sentido, a serem considerados em sua contingência) e diferenciações, em que se destacam os coletivos de gênero e sexualidade pelas instabilizações, decisões e deslocamentos que produzem aberturas desviantes.

Ainda delineando a abordagem pós-fundacional aqui privilegiada, basilar para a perspectivação que propomos do MECPII e da construção das demandas de gênero e sexualidade, a noção de uma ordem social politicamente instituída, a que chamamos sociedade[23], em que se constitui o próprio sujeito, é fundamental. Tal como dimensionada por Laclau:

> se por um lado o sujeito não é externo à estrutura, por outro se autonomiza parcialmente dela na medida em que constitui o lócus de uma decisão que a estrutura não determina. Isto significa: (a) que o sujeito não é outra coisa que esta distância entre a estrutura indecidível e a decisão; (b) que a decisão tem, ontologicamente falando, um caráter fundante tão primário como o da estrutura a partir da qual é tomada, já que não está determinada por esta última; (c) que se a decisão tem lugar entre indecidíveis estruturais, tomá-la só pode significar a repressão de decisões alternativas que não se realizam. A "objetividade" resultante de uma decisão se constitui, em seu sentido mais fundamental, como relação de poder (LACLAU apud RETAMOZO, 2011, p. 53).

Instituída por meio de relações de poder que operam exclusões e subalternidades, "a ordem social", numa perspectiva pós-fundacional, é entendida como "uma construção histórica, contingente e discursiva" (RETAMOZO, 2009, p. 113). Nela, o espaço aberto pela tomada de decisão é o que possibilita a constituição do sujeito, que "emerge como um ato de poder que revela e resiste ao deslocamento da estrutura, ao colapso de uma objetividade" (BURITY, 1997, p. 20).

Nesta formulação, ocupa um lugar de relevo a distinção entre a política e o político, para comportar múltiplas nuances e níveis dos conflitos e disputas em questão, tendo em consideração as estruturas diferenciais e sem resvalar em determinação. Neste sentido, Marchart formula o político como o sentido de inscrição da diferença pela ação dos sujeitos,

---

[23] Sobre os conceitos de ordem social, social e sociedade e sua estreita relação com o poder político, Retamozo aponta que: "Para pensar o processo de constituição da ordem social convém distinguir analiticamente três categorias: o social, a sociedade e o político. Ao social nos referiremos como um espaço indeterminado e potencialmente infinito de práticas humanas sedimentadas. Autores como Laclau (2000:52) e Castoriadis (1986) tem referido de diferentes maneiras a um campo que excede o momento instituído da sociedade. O social funciona como um terreno infinito, como um transfundo onde se produz uma operação que tenta colocar uma certa (impossível) ordem finita. Este é o momento do político, onde mediante uma operação hegemônica se sujeitam sentidos, se detém deslocamentos e se sobredetermina um espaço social dando lugar a ordem social. Essa constituição da ordem social ('a sociedade') é sempre falida porque nem todo 'o social' pode ser representado na 'sociedade', necessariamente há um excesso que permanece fora (como o real lacaniano resiste a simbolização)" (Tradução livre, RETAMOZO, 2011, p. 112).

sendo fundamental para a construção do social, mas sem constituir fundamento da sociedade. Conforme aponta o autor:

> Enquanto diferenciada da política, a noção do político não pode integrar-se nas diferenças sociais, a repetição, a tradição, a sedimentação ou a burocracia. O político, como outras **figuras da contingência e da infundabilidade**, tais como o acontecimento, o antagonismo, a verdade, o real ou a liberdade, mora, por assim dizer, no não fundamento da sociedade, o qual se faz sentir no jogo diferencial da diferença política (MARCHART, 2009, p. 22, grifos nossos)

Isto é, na distinção entre política e político, destaca-se o caráter diferencial e desestabilizador da tomada de decisão dos sujeitos na ordem social – possível pela sedimentação de sentidos socialmente construídos, incorporados nos discursos de poder, criando contingencialmente a estruturação da sociedade. Neste sentido, Laclau destaca que "o centramento – a ação de centrar – só é possível, portanto, na medida em que há deslocamento e desnivelamento estrutural. Novamente: o deslocamento é a condição de possibilidade e de impossibilidade de um centro" (LACLAU, 1993, p. 57).

Sobre o deslocamento do social, Burity entende que

> o terreno do deslocamento e da rearticulação da estrutura é, no sentido estrito, o terreno da política. A generalização dos efeitos deslocatórios nas sociedades contemporâneas produz um triplo efeito: primeiro, uma maior consciência de historicidade, resultante do ritmo acelerado de transformações sociais e das contínuas intervenções voltadas para "reconstituírem" os rumos de um processo supostamente normal; segundo, quanto maior o efeito de deslocamento de uma objetividade/estrutura/identidade, mais se expande o campo de decisões não determinadas por ela, tendo-se assim um incremento do papel do sujeito e um menor grau de repetitividade da história; e terceiro, o campo das relações de poder é irregular, dado que uma estrutura/identidade deslocada não pode ter um centro (não porque se desmanchou, como uma máquina se quebra, mas porque forças antagônicas a deformam). O deslocamento social implica na existência de uma pluralidade de centros de poder, os quais não podem ser autorreferidos; não se trata da inexistência de um centro, mas da prática do descentramento (BURITY, 1997, p. 19-20, grifos nossos).

A dinâmica dos deslocamentos e recomposições deslocadas da ordem social, revela a contingência do jogo diferencial e a infundabilidade do social, evidenciando a importância do político, da ação política como força desencadeadora das transformações. Aqui se incluem processos de deslocamentos identitários, que deixam de ser entendidos como centralizados e passam a ser entendidos como constituídos por "uma pluralidade de centros de poder" (LACLAU apud HALL, 2015, p. 13).

No que se refere mais diretamente ao recorte da pesquisa, destaca-se que "o sujeito é raro e não um estado de permanente autodeterminação e expressividade" (BURITY, 1997, p. 20) e os movimentos sociais são fundamentais na produção dos deslocamentos, na criação das aberturas nas quais os sujeitos se constituem. Entretanto, a ação social ou a decisão – que

provoca abertura e possibilita a emergência do sujeito – constitui o político, da instabilidade intrínseca ao sistema social, sem ser seu fundamento ou essência.

Na presente pesquisa, focaliza-se o MECPII com base nas noções de *identificação, participação política e demanda* em diálogo com contribuições teóricas de M. Retamozo sobre os sujeitos coletivos, buscando relacionar com os estudos da ação coletiva para enfatizar os "aspectos da construção subjetiva que possibilitam a ação" (RETAMOZO, 2006, p. 110).

Considerando que "nem todo o social pode ser representado na sociedade" (RETAMOZO, 2009, p. 112), é a ação coletiva dos sujeitos que pode provocar a abertura de outros horizontes e a subversão das determinações estruturais por meio dos deslocamentos produzidos, tornando possível a inscrição dos sujeitos numa ordem social excludente. Neste sentido, "o deslocamento da estrutura é condição da emergência do sujeito" (RETAMOZO, 2011, p. 57).

Retamozo articula em sua análise sociológica as transformações da ordem social à configuração subjetiva dos sujeitos coletivos (RETAMOZO, 2006, p. 111) rompendo com visões deterministas que consideram que o agravamento das condições do capitalismo sobre a "vida cotidiana" – que fragiliza vínculos de trabalho, afeta o pertencimento, reduz os "espaços em que se geram laços sociais", deteriora as condições de vida de modo geral e produz por si mesmo respostas coletivas.

Para o autor, "a fragmentação do mundo da vida não é própria das sociedades contemporâneas e a heterogeneidade é uma característica histórica dos campos de experiência dos trabalhadores, embora na atualidade se redefinam" (RETAMOZO, 2006, p. 114). Neste sentido, ele incorpora "a construção, a contingência, o movimento e a produtividade dos sujeitos sociais na ordem social" em sua perspectiva (RETAMOZO, 2006b, p. 209), considerando **"as demandas sociais como uma pedra de toque na investigação dos movimentos sociais"** (RETAMOZO, 2009, p. 111, grifos nossos). Assim, a demanda é uma decisão política de divergência da repetição que se coloca no campo da ação coletiva, relacionando-se ao fazer-se do sujeito e trazendo as potencialidades do social à existência.

A construção de sentidos pelos sujeitos sociais compõe a complexidade cultural de sociedades capitalistas marcadas pela dominação e pela subalternidade, mas também por resistências e disputas. Tal formulação "se vincula ao conceito de cultura como um processo de acumulação, sedimentação e disputa" que tem como referência os conceitos de hegemonia e dominação de A. Gramsci (RETAMOZO, 2006b, p. 212), mas que serão redimensionados para a contingência da experiência da vida cotidiana dos indivíduos em que, através das ações

coletivas, são mobilizados e articulados os códigos e símbolos culturalmente disponíveis, produzindo deslocamentos e ressignificações do discurso (RETAMOZO, 2006b).

Assim, interessa a Retamozo a possibilidade de o sujeito social agir de modo oposto à ordem social e de se constituir como sujeito político, participando de subjetividades coletivas nas disputas pela ordem social e por um campo de significações próprio, que pode ser acessado pela pesquisa. Conforme coloca o autor:

> No caso dos sujeitos sociais, podemos nos referir **à conformação de uma memória histórica e à constituição de uma identidade**. Com isto podemos avançar na detecção de campos férteis para o estudo empírico dos sujeitos sociais a partir de sua historicidade e seu universo simbólico (RETAMOZO, 2006b, p. 212, grifos nossos).

Os apontamentos de Retamozo sobre a permanência dinâmica dos sujeitos coletivos através de sua memória histórica e identidade, garantindo a continuidade da mobilização de suas subjetividades coletivas, trazem potentes elementos para a abordagem das narrativas dos estudantes sobre gênero e sexualidade e para a inscrição destas novas expressões na processualidade histórica do movimento estudantil do CPII.

No processo de constituição dos sujeitos sociais, torna-se fundamental focalizar, os elementos que fomentam a mobilização, conferindo suporte à construção da solidariedade e sustentando a permanência da elaboração de uma identidade coletiva. Tal identidade coletiva é ela mesma um movimento social que consideramos como uma comunidade educacional mais ampla, formada por uma coletividade em que muitos não se mobilizam politicamente. Neste sentido, conforme Retamozo (2006B) ressalta, elementos como herança cultural, memória histórica e suportes identitários desempenham papéis fundamentais na contínua dinâmica dos movimentos sociais.

Em sua proposição de abordagem dos sujeitos políticos, Retamozo aproxima o conceito de ação coletiva da noção de decisão, o que possibilita a ampliação do debate sobre a agência dos sujeitos. O autor aponta que tal incorporação da decisão potencializa a contingência e a indeterminação, bem como a do agir coletivo pela "possibilidade de disputar a construção da ordem social, o terreno do conflito social e, estreitamente vinculado, a configuração dos sujeitos políticos" (RETAMOZO, 2011, p. 57).

Interpretando a história como o fazer-se dos sujeitos nas aberturas da estrutura pelo político, na tomada de decisão que a interrompe e que a constitui (RETAMOZO, 2011, p. 52), Retamozo se vincula ao processo coletivo de construção de uma epistemologia capaz de observar as transformações sociais interessada na mudança, na defesa das potencialidades de futuro reivindicadas nas ações coletivas dos sujeitos "produto-produtores da sociedade"

(RETAMOZO, 2006B, p. 210), recusando o abandono da perspectiva da emancipação e redimensionando a mudança social (RETAMOZO, 2011).

Problematizando a relação entre demandas e movimentos sociais, Retamozo aponta que "os sujeitos elaboram demandas que apresentam no espaço público mediante ações coletivas que mantém no tempo e envolvem processos identitários" (RETAMOZO, 2009, p. 111). Assim:

> a demanda – analogamente à decisão no pós-estruturalismo – é um momento da subjetividade antes do sujeito. Ademais, a elaboração da demanda – com intervenção da subjetividade – permite construir um lugar de enunciação diferente ao regulado pela repetição. São os espaços de relativa autonomia que operam na construção de campos de ação. O exercício da ação tem, nesta perspectiva, uma função performativa do sujeito [...] (RETAMOZO, 2009, p. 117).

Isto é, a enunciação de demandas constitui um tipo de ação social disruptiva da norma, deslocando-a e constituindo outra nova possibilidade performativa ligada à ação antagônica, projetando-se para além da repetição e da reificação da ordem social. A noção de demanda proposta por Retamozo se ocupa da falta, do desejo, do imaginário social que compõe a construção subjetiva dos sujeitos coletivos, sem resvalar em subjetivismo. Assim, a demanda expressa uma falta oriunda da própria ordem social e pode produzir deslocamentos que levem a novas situações em que "os sujeitos, em lugar de condenados à repetição, podem abrir-se à diferença, constituir-se" (RETAMOZO, 2009, p. 115) na direção do desejo.

Nesta perspectiva, a demanda é sintoma da insuficiência da política que institui um social desigual e nele possui uma autonomia relativa, dado que "se orienta ao outro, para seu reconhecimento, interpelando de alguma maneira à alteridade" (RETAMOZO, 2009, p. 116). Por isso, "o estudo das demandas sociais, [d]as subjetividades coletivas articuladas e [d]a conformação dos sujeitos sociais se constituem em chaves analíticas para a investigação tanto da formação dos movimentos sociais, como da instituição da ordem social, sua reprodução e seu câmbio" (p. 118).

Os movimentos sociais funcionam como mediadores entre estrutura e ação, garantindo alargamentos fundamentais para a construção de subjetividades coletivas, de articulações de outros sentidos e de interpretações (RETAMOZO, 2006, p. 116) ao engendrar os sujeitos sociais e suas identificações. Retamozo aponta para

> a necessidade de distinção entre subjetividade coletiva e sujeito social. Isto supõe conceber um espaço analítico na articulação de significados que constroem a demanda e instauram espaços de ação performativa do sujeito. Deste modo os **sujeitos sociais seriam produto de determinadas articulações subjetivas parcialmente estáveis que incorporam aspectos identitários, dimensões de reconhecimento, projeto e ação** (RETAMOZO, 2009, p. 120, grifos nossos).

Na ação coletiva dos movimentos sociais articulada em resposta a uma situação de subordinação dos sujeitos políticos, criam-se demandas em torno das identificações e das diferenciações relacionadas aos sentidos políticos. A contingência em que se constroem as demandas envolvem sentidos históricos já relativamente sedimentados que configuram uma herança cultural, comunicação e partilha de sentidos. A partir de tais demandas, os movimentos formam e partilham percepções sobre suas experiências no presente, além de estabelecerem solidariedades num processo em que o que era necessidade antes pode gerar campos de ação numa nova configuração.

Na análise dos movimentos sociais importam os sentidos construídos na interação que, sendo produzidos e partilhados, se configuram como intersubjetivos:

> [...] para que um sentido se converta em "social", deve dar-se na interação e de forma intersubjetiva. A partir dessa condição, é necessário construir "observáveis" no próprio trabalho de campo. Aqui se ressaltam como principais tarefas a observação sistemática e a interpretação das situações, ações, interações, discursos, formas dialógicas, expressões corporais, debates, formas de mobilização com o objetivo de construir indicadores (como signos reconhecíveis) (RETAMOZO, 2006b, p. 214).

A focalização das subjetividades coletivas possibilita dimensionar a produção de identidades coletivas e os modos pelos quais os sujeitos sociais se constituem no processo de dar sentido às experiências vividas em coletividade por meio da "mobilização de códigos provenientes de diferentes campos (cognitivo, emotivo, ético, estético)" (RETAMOZO, 2006b, p. 211-212).

Em contextos sociais dotados de complexidade – e, aqui, entram em cena as reestruturações da ordem social capitalista que produzem efeitos sobre as subjetividades coletivas e impactam o fazer-se constitutivo dos sujeitos sociais –, os fechamentos produzidos relativos às dimensões identitárias são sempre contingentes, provisórios e frágeis, no entanto, ainda exercem um efeito muito importante sobre a organização política na contemporaneidade: as formas de identificação "funcionam como superfícies de inscrição" (BURITY, 1997, p. 20).

Buscaremos interpretar a juventude como sujeito da ação a partir da participação política estudantil e das demandas de gênero e sexualidade, colocando em questão o caráter ativo destes sujeitos na contingência em que disputam negocialmente seus espaços de existência e seus horizontes de realização, dimensionando a produção de subjetividades coletivas.

2 JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA ESTUDANTIL NO BRASIL

No conturbado contexto político brasileiro, desestabilizando as significações de incompletude e "vir a ser" atribuídas aos sujeitos jovens nos últimos anos, destacou-se a participação política de jovens que, a partir da condição estudantil, colocaram-se como força democratizadora no espaço público, a exemplo das ocupações[24] de escolas públicas por estudantes do Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2016 – que se tornariam conhecidas como *Primavera Secundarista.*

Focalizando as questões da identificação e da participação política da juventude, pretendemos dimensionar a juventude estudantil como sujeito político que se faz na ação coletiva de jovens estudantes no tempo presente, construindo variadas formas de organização, subjetividades e demandas. A análise desse movimento político está em diálogo próximo às tradições do movimento estudantil previamente estabelecidas, de acordo com o embasamento teórico explicitado no capítulo 1.

Neste capítulo, para construir uma abordagem pós-fundacional da juventude como sujeito da ação, mobilizaremos a construção sociológica da categoria para romper com noções homogêneas e naturalizadas de juventude, tendo em vista as subalternizações e violências historicamente estabilizadas. No desenvolvimento dos Estudos da Juventude, a concepção de juventude como construção social abre caminhos para o reconhecimento da construção de sentidos e da partilha de significados que compõe a cultura juvenil, pondo em questão as peculiaridades da sua própria condição e produzindo novas referências para a ação institucional, tal como propomos no item 2.1.

Enunciam-se, assim, novas caracterizações sobre o movimento estudantil brasileiro na atualidade: formas de organização horizontais, diálogos pautados pela afirmação da autonomia do movimento frente a outros sujeitos coletivos e aos agentes do poder, novas formas de comunicação franqueadas pelas tecnologias da informação, e – dentre as características que se relacionam mais diretamente ao nosso interesse de pesquisa – outras identificações da juventude.

---

[24] Embora neste capítulo as ocupações sejam abordadas somente na medida em que constituem uma importante referência histórica da participação política juvenil na atualidade do Brasil, cabe resgatar alguns apontamentos, desenvolvidos em trabalhos anteriores, sobre este evento: "Entre 2015 e 2016, as ocupações estudantis enfrentaram projetos de reestruturação das redes de ensino por governos estaduais, tal como ocorrido em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, ganhando contornos nacionais nas lutas contra os projetos do governo federal de reforma do ensino médio e de congelamentos dos gastos públicos por 20 anos. A resposta inequívoca do governo foi a repressão violenta e a aprovação autoritária de ambos os projetos: uma dura derrota para a Educação brasileira" (PEÇANHA, 2018, p. 46).

Com efeito, no processo de contestação política do lugar subalterno designado aos jovens brasileiros pelas ocupações estudantis, destacou-se a forte participação de jovens estudantes mulheres e LGBT, produzindo identificações ligadas à politização das questões de gênero e sexualidade – desde os modos de organizar a ação política pautados pelo princípio de igualdade de gênero –, e enunciações de suas expressões políticas próximas aos movimentos feministas e LGBT.

Neste quadro em que se afirma a relevância dos Estudos da Juventude e da participação política da juventude, coloca-se a pertinência de refletir a respeito dos processos de identificação em diálogo com as perspectivas da diferença, atentando às questões de gênero e sexualidade. Também são pertinentes as problematizações das significações atribuídas à juventude, que norteiam a ação institucional e configuram relações de poder nas quais os sujeitos jovens se inserem, e a partir das quais produzem sentidos sobre si e sobre o mundo.

Como clássico interlocutor da Sociologia da Juventude no Brasil desde a obra de Marialice Foracchi, o movimento estudantil brasileiro evoca perspectivações do caráter ativo e produtivo, fundamentando a construção de uma importante significação de juventude, que se incorpora à "identidade política do estudante brasileiro" (CASTRO, 2018, p. 61) e constitui sua "feição mais politizada" (COELHO, 2006, p. 94). Desde a focalização clássica da relação entre juventude e política no Brasil, o estudante emerge como "o ator juvenil por excelência" (GIL, 2012, p. 87), sendo a Educação e a condição de estudante correlacionadas ao alargamento de horizontes da condição juvenil, conforme abordaremos no item 2.2.

Outrossim, sem problematizar as significações de juventude, mesmo perspectivações positivas podem ser convertidas em idealizações um tanto hostis às potencialidades da ação política destes sujeitos, a exemplo de perspectivas pautadas pela idealização do movimento estudantil nos anos de 1960 como modelo, que nos anos 2000 foi mobilizado como referência a partir da qual foi caracterizada a suposta apatia política da juventude (AUGUSTO, 2005; COELHO, 2006).

Como linha de força da ação coletiva na dinâmica política brasileira, consideramos o movimento estudantil como sujeito político que se faz na ação coletiva, reconhecendo a importância de sua trajetória para a construção de formas de organização, subjetividades e demandas na atualidade, na medida em que compõe a memória política herdada de gerações anteriores.

No item 2.3 trataremos da produção de significações de juventude, problematizando a sedimentação de sentidos do jovem como vir a ser. A educação exerce aí um papel de relevo

já que as significações de juventude são afetadas pela oposição dos sujeitos juvenis às negações de sua participação política, impostas por relações hierárquicas profundamente estabilizadas da burocracia estatal até a gestão educacional.

No quadro de deslocamentos das perspectivações de juventude até a concepção da juventude como sujeito de direitos – que se relaciona com reivindicações democráticas mais amplas –, as sedimentações de sentido que fundamentam a ação institucional em suas relações com a juventude colocam-se como obstruções à participação política juvenil, na medida em que iteram a diferença etária como hierarquização, a exemplo do adultocentrismo.

Ao refletir sobre os deslocamentos da significação de juventude, sobretudo no decurso dos anos de 1990 e 2000 marcados pelo avanço na construção de marcos legais, teórico-conceituais e político-institucionais direcionados à juventude (ABRAMO, 1997; 2005) – a exemplo do Estatuto da Juventude (2013), em que se coloca o direito à participação política –, apontamos para as implicações políticas resultantes da ambiguidade constitutiva deste processo (LEITE, 2015): o reconhecimento da juventude como sujeito de direitos implica na legitimação da sua participação política, possibilitando sua constituição como sujeito da ação e a configuração de seus sujeitos coletivos.

Na presente pesquisa, a focalização das demandas de gênero e sexualidade no movimento estudantil, tendo a tradição de participação política estudantil do Colégio Pedro II como base de interlocução, possibilita perspectivar os sujeitos da juventude por seus processos de identificação e diferenciação. Com efeito, neste capítulo reconheceremos a juventude enquanto categoria dinâmica, composta por permanências e impermanências de suas significações operadas pelos sujeitos nas relações de poder sociais.

Com base na noção de identificação performativa da juventude – em que nos apoiaremos para "desconstruir a naturalização dos processos de identificação" (LEITE, 2015, p. 338/339) –, consideramos a força produtora dos sujeitos que possuem estas significações, sem desconsiderar sua agência, a possibilidade de decisão e a importância da ação política na abertura dos campos de ação e na invenção de novas possibilidades constitutivas dos sujeitos, privilegiando os sentidos construídos coletivamente pela juventude através das demandas de gênero e sexualidade postas pelo movimento estudantil.

A perspectivação da juventude como sujeito – conceitualização que implica numa fixação simultaneamente necessária e provisória, foco deste capítulo – se fundamenta na noção do sujeito como sendo resultante de identificações processuais, da articulação de fragmentos do eu, criados nas suas múltiplas vivências e reunidos numa coerência instável e

provisória, mas que embasa decisões sempre negociais em dada contingência – tal como desenvolvido no capítulo anterior.

Assim, ao abordarmos as demandas de gênero e sexualidade que caracterizam o movimento estudantil na atualidade a partir da tradição política do MECPII, colocaremos em questão o diálogo destes estudantes com a herança cultural recebida, que não possui um caráter de repetição e continuidade, mas que envolve, necessariamente, decisões e deslocamentos: na experiência de pertencimento à tradicional cultura institucional, os sujeitos estabelecem uma dinâmica – por meio de estabilizações contingentes, fechamentos provisórios e sedimentações de sentidos – de identificação e diferenciação, possível de ser observada pelas aberturas de novas possibilidades nos processos de identificação dos estudantes na instituição, provocadas pela participação política estudantil.

Nesta perspectiva, o novo constituído pelos coletivos estudantis feministas e LGBT não é ruptura, mas é deslocamento e diferenciação. Com efeito, a participação política pode ser entendida como uma via de abertura de horizontes de ação do sujeito, de tensionamento dos limites e de alargamento do espaço socialmente conferidos aos jovens, tendo como referência a noção do jovem como sujeito de direitos, que preconiza a legitimidade da participação política estudantil na sociedade democrática.

2.1 **Juventude como categoria sociológica e como construção histórica e social**

A categoria juventude, como interesse das ciências sociais, possui longa presença que se registra desde o século XVIII, compondo o arcabouço de estudos sociológicos sobre a organização das sociedades capitalistas. As amplas e aceleradas transformações socioeconômicas relacionadas ao surgimento da era industrial exerceram efeitos/consequências à estabilização desta categoria, tais como a institucionalização da vida humana em fases, a diferenciação e "a separação entre seres adultos e seres em formação", a obrigatoriedade e a universalização do ensino escolar como instituição de Estado a partir do século XIX (PERALVA, 1997, p. 15).

Até o início do século XX, numa etapa de gênese da Sociologia da Juventude, tal categoria seria marcada pela naturalização de "perspectivas educacionais, normativas e psicológicas sobre a condição juvenil" (WEISHEIMER, 2013, p. 40), como se destaca na noção de fases de vida proposta por Eisenstadt em *De geração a geração* (1976):

> Durante sua vida, todo ser humano passa por diferentes fases etárias e, em cada uma adquire e usa diferentes capacidades biológicas e intelectuais. Cada fase, nesta

> progressão, constitui um passo irreversível no desenrolar de sua vida, desde o começo até o seu final. Em cada fase executa diversas tarefas e assume diversos papéis em relação a outros membros de sua sociedade: de criança, ele torna-se pai; de aluno, professor; de jovem vigoroso, transforma-se num adulto que envelhece gradualmente (EISENSTADT, 1976, p. 1)

Consolidando uma hegemonia da teoria estrutural-funcionalista nesta etapa, autores como Coleman (1961), Parsons (1968) e Eisenstadt (1976), focalizariam a juventude pelos processos de socialização, pela integração dos indivíduos à estrutura social, pela incorporação de valores e pela expansão do sistema educacional (WEISHEIMER, 2013), numa perspectiva da ordem e da normatividade, mas também do desvio.

Entretanto, encontramos na teoria sociológica das gerações desenvolvida por Karl Mannheim (1982) uma abordagem relacional da questão etária pelo conceito de geração, que se desenvolve em diálogo com a perspectiva funcionalista, mas que se pauta pelo destaque da "relevância sociológica dos fatores biológicos" (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Mannheim supera a noção de juventude como fase de vida ao dimensionar o conceito de geração enquanto processo diferencial composto pela questão etária nas dinâmicas de poder, vínculo e dependência que se estabelecem entre os sujeitos sociais (WELLER, 2010). Para o autor, a condição juvenil é primeiramente uma "situação de geração", um posicionamento do sujeito "na estrutura econômica e de poder de uma determinada sociedade" (MANNHEIM, 1982, p. 70), de modo que nascer num certo contexto histórico e cultural colocaria os indivíduos numa situação comum, "predispondo-os a um certo modo característico de pensamento e experiência potencial e a um tipo característico de ação historicamente relevante" (p. 72).

Neste sentido, em Mannheim, a questão etária – considerada sociologicamente pertinente para a configuração de uma geração – emerge como elemento de organização e funcionamento da sociedade, bem como elemento de transformação da cultura na história em função da transição contínua entre gerações e dos modos de se relacionar com a herança cultural (MANNHEIM, 1982, p. 74) – elementos que fundamentam a concepção de sujeito do autor.

A segunda metade do século XX se caracterizaria, porém, pela emergência da concepção de juventude como sujeito social, na medida em que jovens constituiria um contingente relevante do modelo de vida urbano das sociedades do capitalismo central, tanto do ponto de vista econômico – enquanto gerações de trabalhadores qualificados para as exigências da lógica de mercado em expansão –, quanto cultural e político, produzindo contestações que culminam nos movimentos estudantis (HOBSBAWM, 1995).

Neste quadro histórico, ocorre um aumento da visibilidade das questões ligadas à juventude – pela constituição da Sociologia da Juventude e pelo fortalecimento científico do campo de Estudos da Juventude –, que passariam a problematizar a juventude como "construção social" (PAIS, 1990), preservando, por um lado, a atenção na questão etária como um componente relevante das relações sociais, e, por outro, estendendo esta categoria para além da noção de fase de vida.

Ainda no campo das perspectivas da juventude como construções para além da teoria funcionalista, encontramos em Pierre Bourdieu (1983) desestabilizações dos essencialismos e universalismos relacionados à conceitualização sobre juventude. Para o autor, estariam envolvidas relações de poder dinamizadas em função tanto de diferenças etárias, quanto de classe e de acesso aos bens culturais do sistema educacional, compondo a produção de classificações e hierarquizações pertinentes ao ordenamento social no qual "cada um deve se manter em seu lugar" (BOURDIEU, 1983, p. 112), isto é, a reprodução social, para usar o termo consagrado pelo autor.

Deste modo, Bourdieu enfatizará a construção social da juventude propondo que:

> a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou para encurtar, entre as duas juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 113)

Em contribuição mais recente, problematizando os sentidos recorrentemente atribuídos à juventude, José Machado Pais (1990) endossa a noção de juventude como construção social perspectivando-a enquanto diversidade. No desenvolvimento dos Estudos da Juventude, o autor aponta para um deslocamento da unidade e da homogeneidade para a ampliação do reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade, afirmando-se "a juventude [como categoria que] aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações" (PAIS, 1990, p. 149).

Abordando este movimento teórico de deslocamento da Sociologia da Juventude, Pais propõe organizá-lo com as correntes que denomina como geracional e classista – abordagem em que se incluem as contribuições de Mannheim e Bourdieu que buscamos explicitar –, problematizando paradoxos estabelecidos cientificamente com a perspectiva das culturas juvenis (PAIS, 1990; 2003). Neste diálogo, o autor destaca estabilizações importantes de sentido da categoria de juventude em torno das noções de fase de vida, de problema social e

de entidade homogênea, que implicam em relevantes significações, cuja persistência indica a pertinência de problematizá-las.

A corrente geracional – "mais longa tradição da sociologia da juventude" (PAIS, 1990, p. 163) – se caracteriza pelo predomínio do fator etário e da noção de fase de vida, com base em homogeneizações e generalizações, presentes do senso comum às análises funcionalistas. Pautando-se pela perspectiva de integração do jovem à sociedade no processo de socialização, esta corrente abarca ainda a teoria das gerações de Mannheim que dialoga e diverge com o funcionalismo, como destacamos, focalizando movimentos de ruptura, de oposição política e de contracultura juvenil (PAIS, 1990; 2003; FEIXA & LECCARDI, 2010; WELLER, 2010).

A corrente classista dá ênfase à origem social dos jovens, pautando-se pela perspectiva da dominação de classe que fundamenta a perpetuação da desigualdade social e os conflitos de classe do capitalismo. Ela aborda os problemas de inserção econômica e social dos jovens filhos da classe trabalhadora que construiriam "culturas de resistência" (PAIS, 1990, p. 158) e "soluções de classe" no trânsito da juventude para a vida adulta. Tal concepção de juventude implica, especialmente entre as classes mais abastadas, em uma noção de moratória social – "como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil" (DAYRELL, 2003, p. 41).

Em sua perspectivação das culturas juvenis, Pais aponta que é preciso estudar os jovens em seus "contextos vivenciais", já que é "no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação" (PAIS, 2003, p. 70).

Para o autor, os pertencimentos de classe e geração integram as representações sociais pelas quais as culturas juvenis se constituem, embora não exclusivamente. Concordando que frequentemente nos defrontamos com "campos de possibilidade bem rígidos" (PAIS, 1990, p. 160) relacionados às desigualdades estruturais, Pais problematiza o determinismo econômico presente na corrente classista, na medida em que considera que são preteridas outras variáveis importantes, o que resulta em uma homogeneização cultural e política da juventude em função dos problemas de inserção econômica.

Num distanciamento crítico à generalização de experiências de grupos juvenis e ao ocultamento de "distinções simbólicas entre os jovens" (PAIS, 1990, p. 159), Pais explicita a criação de vínculos, reconhecimentos e pertencimentos na composição da cultura juvenil, que

> pode ser entendida como um conjunto de significados compartilhados; um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma

> linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses significados compartilhados fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1990, p. 164)

Diante dos "paradoxos da juventude", o teórico destaca a existência de "pares variáveis como identificação-diferenciação" (PAIS, 1990, p. 163), unidade-homogeneidade e diversidade-heterogeneidade que constituem ambiguidades, de modo que a juventude aparenta homogeneidade na comparação de uma geração de jovens frente a outras, mas se caracteriza pela heterogeneidade nas diferenciações dos jovens entre si. Desta forma, a heterogeneidade da juventude será perspectivada pelo autor com o conceito de diversidade.

Ao destacar a heterogeneidade da juventude e os contextos de suas manifestações, Pais prioriza os sentidos produzidos pela juventude nas relações sociais e redimensiona fatores como idade, geração e classe que, embora constituam variáveis importantes e pertinentes à problematização da juventude, não podem ser tomados como fundamentos da mesma, já que, como o autor reafirma, a juventude é "uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo" (PAIS, 1990, p. 146) e a noção de fase de vida é profundamente instável em seus significados.

Pais inverte determinações e refuta o caráter passivo atribuído à juventude:

> quando se fala em socialização da juventude, é geralmente atribuído aos jovens um papel passivo de assimilação de normas e valores. Mas, se um dos aspectos da entrada dos jovens na vida adulta se liga a um processo de socialização – entendido este como um processo de influências sociais orientado para a integração dos jovens num sistema existente de relações e valores sociais –, **também é certo este mesmo sistema se encontrar sujeito à influência dos comportamentos e atitudes juvenis**. É este processo que se pode designar de juvenilização e que implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça (PAIS, 1990, p. 155, grifos nossos)

O reconhecimento da juventude enquanto categoria dinâmica, cujas permanências e impermanências de suas significações são operadas pelos sujeitos nas relações de poder socialmente estabelecidas, recoloca a importância de sua problematização nas sociedades contemporâneas. Advertindo que "a noção de juventude é uma das noções que mais se tem prestado a generalizações arbitrárias" (PAIS, 1990, p. 149), Pais aponta que "determinadas fases de vida apenas são reconhecidas enquanto tal em determinados períodos históricos, isto é, em períodos nos quais essas fases de vida são socialmente vistas como geradoras de problemas sociais" (p. 147).

Tomando como referência a participação da Sociologia na elaboração de representações e significações desta categoria no contexto das mudanças sociais – descolando-a do determinismo biológico, por exemplo –, entendemos a pertinência de refletir

sobre os sentidos atribuídos à juventude, desde a identificação etária, pondo em questão mistificações que ocupam o lugar de representações de realidade para o senso comum, em geral no sentido de negação do reconhecimento da juventude como sujeito.

Os apontamentos realizados por Dayrell (2003) sobre o reconhecimento do jovem como sujeito social convergem com tais proposições. Propondo focalizar as significações da juventude como primeiro elemento a ser observado, Dayrell reflete sobre a incompletude que se atribui ao jovem quando este é referenciado pelo "mundo adulto", na qual "a juventude [é] vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um 'vir a ser', tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente" (DAYRELL, 2003, p. 40).

Em contrapartida, Dayrell entende que a estabilidade da categoria juventude vem sendo cientificamente questionada, tornando evidente que "jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano" (DAYRELL, 2003, p. 41). Deste modo, o autor articula "a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes", e aponta para o dimensionamento da pluralidade e para as múltiplas possibilidades de combinações de significações produzidas sobre juventude.

Aqui se destaca a convergência entre Pais e Dayrell no que se refere ao reconhecimento da heterogeneidade da juventude e à importância da contextualidade, observando-se que o uso do termo juventudes no plural passou a ser amplamente adotado como forma de designar a pluralidade da categoria.

Embora consideremos pertinente a perspectivação da contextualidade e da heterogeneidade da juventude, optamos por não adotar o uso do termo juventudes no plural, entendendo a insuficiência desta designação para a abordagem da diferença. Neste sentido, nos dedicaremos à perspectivação da juventude na produção de diferenciações em seus processos de identificação, tomando-a como sujeito da ação.

Focalizando a juventude em sua condição de sujeito social – de ser pelas relações, de ser com os outros, de ser em processo –, Dayrell compreende que "não é que eles [os sujeitos jovens] não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem" (DAYRELL, 2003, p. 43). Com a noção de sujeito social, Dayrell põe em questão "um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie" (DAYRELL, 2003, p. 43).

A perspectivação da juventude como sujeito, posta pelo autor, demanda do "mundo adulto" maior capacidade de "ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica" (DAYRELL, 2003, p. 44).

Nesse sentido, em outra área de saber, Amana Mattos (2012), em crítica às noções oriundas da psicologia do desenvolvimento, aborda hierarquizações produzidas sobre a diferença etária a partir das quais se constrói, para crianças e jovens, "um não lugar em relação ao adulto", produzindo a noção de incapaz civil, legitimando a violência e a exclusão destes sujeitos subalternizados da esfera política e do campo dos direitos, obstruindo sua liberdade e criando um problema atualizado pelo liberalismo (MATTOS, 2012, p. 79). Tais sentidos marcam as instituições, de modo que:

> Os espaços privilegiados para a socialização de crianças e jovens são espaços que estão habilitados a formar os futuros cidadãos da sociedade: a casa e a escola. Nesses espaços, a "menoridade" da criança e do adolescente atualiza-se pelo fato de que ali eles são sujeitos "em construção". Sua atuação é tutelada por seus responsáveis, assim como é a esses responsáveis que cabem as decisões mais importantes sobre suas vidas (MATTOS, 2012, p. 95)

Num sentido oposto, as proposições de Dayrell convergem com a produção de novas possibilidades de interpretação abertas pela contestação destas significações adultocêntricas, para compreender o jovem como "sujeito social",[25] conceito mobilizado pelo autor na problematização da idealização política da juventude – como rebelde às relações de poder, aos padrões culturais, como agente promotor de mudança social e portador do futuro – relativa à generalização da participação política estudantil no Maio de 68 francês, bem como no questionamento do modelo de juventude delimitado em função da construção de projetos de futuro. Para o autor,

> [...] viver a juventude não é preparar- se para o futuro, para um possível "vir-a-ser", entre outras razões porque os horizontes do futuro estão fechados para eles. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos (DAYRELL, 2003, p. 49)

[25] Sobre a definição de sujeito, Dayrell aponta: "[...] assumi a definição de Charlot, para quem o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere" (DAYRELL, 2003, p. 43).

Como buscamos abordar, *a ruptura da fundamentação da categoria de juventude pela noção de vir a ser e o dimensionamento do jovem como sujeito produzem desestabilizações de hierarquizações, essencialismos, idealizações, generalizações pelas quais a juventude tem sido recorrentemente perspectivada, abrem espaço para uma categoria cuja dinâmica se estabelece na processualidade das transformações da cultura e na contingência dos contextos históricos.*

Considerando uma tendência de transposição de ênfases conferidas por análises sociológicas de outros problemas sociais às análises da juventude – de modo que a categoria é ocultada por generalizações, reduzida pela determinação do social –, é necessário revisitar a própria construção sociológica da categoria de juventude.

Na Sociologia da Juventude, destacam-se entre as ressignificações da categoria de juventude: 1) o deslocamento do sentido da unidade e da homogeneidade para a noção de pluralidade e heterogeneidade, 2) o deslocamento de noções deterministas de sujeito para a ampliação da perspectivação da ação e da possibilidade de criação de sentidos socialmente compartilhados pelos próprios jovens, tal como vimos nas perspectivas das culturas juvenis e da juventude como sujeito social.

Questionadas, as noções de fase de vida e de problema social atribuídas à juventude revelam-se como um problema de adequação ou inadequação da aquisição "[d]o estatuto de adultos" e do correspondente "conjunto determinado de responsabilidades" (PAIS, 1990, p. 141), tal como observamos nas significações sociológicas produzidas sobre as juventudes das décadas de 1960 e 1970[26] na "passagem de um período de expansão econômica a um período de recessão" inversamente interpretada como uma etapa de mudanças da juventude que se caracterizaria por problemas sociais atribuíveis à mesma (PAIS, 1990, p. 143).

Deste modo, é possível contestar a persistente noção da juventude como problema social, que, sob o enfoque dos problemas do capitalismo e dos efeitos exercidos na inserção da juventude nas sociedades contemporâneas, se recoloca como um conjunto de "problemas que, contemporaneamente, mais afetam a juventude – fazendo dela, por isso mesmo, um problema social" (PAIS, 1990, p. 141), revelando concepções de juventude naturalizadas.

Rompendo com tais significações, resta elucidar a emergência da juventude como sujeito social e político, considerando o contexto histórico em questão. Para isso,

[26] Tal como aponta Pais: "Se, nos finais dos anos 60, a juventude era um problema, na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais, a partir da década de 70, os problemas de emprego e de entrada na vida ativa tomaram progressivamente a dianteira nos estudos sobre a juventude, que, diria mesmo, quase se transformou numa categoria econômica" (PAIS, 1990, p. 143).

mobilizaremos a processualidade histórica da juventude, dimensionada por E. Hobsbawm (1995) num quadro socioeconômico mais amplo, entre os efeitos das transformações do capitalismo na organização social e nas formas de vida, tal como se configuraram no século XX.

Dimensionando rupturas políticas geradas pela juventude, Hobsbawm aponta que

> até a década de 70 o mundo do pós-guerra era na verdade governado por uma gerontocracia, em maior medida do que na maioria dos períodos anteriores, sobretudo por homens – dificilmente por mulheres ainda – que já eram adultos no fim, ou mesmo no começo, da Primeira Guerra Mundial. Isso se aplicava tanto ao mundo capitalista (...) quanto ao comunista (...), bem como aos grandes Estados pós-coloniais (...). Um líder com menos de quarenta anos era uma raridade mesmo em regimes revolucionários (...). Daí muito do impacto internacional de Fidel Castro que tomou o poder com 32 anos (HOBSBAWM, 1995, p. 319).

A emergência da juventude como sujeito político coletivo – na esteira dos novos modos de vida dos jovens urbanos, mais vinculados ao mercado de trabalho, ao consumo e à educação – foi fundamental nas lutas sociais europeias ocorridas na década de 1960, tendo sido caracterizada por Hobsbawm (1995) como uma revolução cultural que se relaciona com a "revolução social"[27] do capitalismo nas décadas do *boom* econômico dos "anos gloriosos" de pleno emprego, aumento do padrão salarial e impactos na cultura desde as sociedades capitalistas centrais.

Neste quadro, a abertura de novas experiências de pertencimento social possibilitadas pela configuração da cultura do consumo de massa impactou a percepção dos trabalhadores no sentido do esvaziamento da cultura política classista[28] já que, ao menos no centro do capitalismo que vivenciava a política de conciliação de classes do Estado de Bem-Estar Social, "revolução era a última coisa em que as massas proletárias pensavam" (HOBSBAWM, 1995, p. 293).

Novos contornos das lutas sociais surgiriam, entretanto, no contexto referenciado pela revolução cultural protagonizada pela juventude universitária francesa no histórico Maio de 68, em que o movimento estudantil se afirmaria como um novo vetor de ação coletiva orientada por ideais revolucionários, colocando demandas por mudanças sociais no debate

---

[27] Segundo o autor, no período que se seguiu após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1980, ocorreram transformações profundas tais como a "morte do campesinato" e a intensa concentração urbana da população, a expansão do consumo de massa, a consolidação da hegemonia econômica norteamericana e a constituição do "Estado de Bem-Estar social ocidental" (HOBSBAWM, 1995, p. 292).

[28] Hobsbawm aborda o impacto da cultura de consumo sobre a cultura política classista nos seguintes termos: "O que dava aos partidos e movimentos operários sua força original era a justificada convicção dos trabalhadores de que pessoas como eles não podiam melhorar sua sorte pela ação individual, mas só pela ação coletiva, de preferência através de organizações, fosse pela ajuda mútua, a greve ou o voto. E, por outro lado, que os números e a situação peculiar dos trabalhadores braçais punha ao seu alcance a ação coletiva" (HOBSBAWM, 1995, p. 300).

público e evidenciando-se como um sujeito político que se insere na tradição revolucionária. Diferenciando-se e criando outra radicalidade a seu modo, desencadeariam expressivas rupturas no campo da filosofia, da política e da teoria social, a despeito da frustração de muitas de suas outras demandas.

Estendendo-se das ocupações de universidades francesas para as greves de trabalhadores organizadas em solidariedade aos estudantes pelos sindicatos até ganhar o apoio de intelectuais e frações urbanas, o movimento estudantil protagonizou uma nova configuração de contestação coletiva da ordem social, desestabilizando e conferindo nova força à cultura política de esquerda.

Isto ocorreu num quadro em que as mudanças políticas e econômicas foram acompanhadas da construção de direitos sociais e, dentre estes, a expansão da educação e dos sujeitos da educação que constituíram "um novo fator na cultura e na política", que se estenderia da participação política até a formulação de representações de mercado voltadas à juventude enquanto público-alvo (HOBSBAWM, 1995, p. 292). Neste processo, configuram-se estilos, gostos, formas de se relacionar e pensar o mundo e a si mesma, criando nichos próprios de linguagem, arte e lazer, partilhando expectativas comuns, elementos que serão caracterizados como pertencentes a uma cultura jovem em formação.

Em amálgama com as perspectivas criadas pela indústria cultural – centrais na estruturação do mercado e das relações econômicas do capitalismo no século XX – cria-se uma comunicação especializada que estabelece uma linguagem que interpela os sujeitos, assimilando símbolos e sentidos produzidos pelos mesmos, mobilizando-os enquanto consumidores, promovendo padrões de consumo, visões de mundo e modelos de juventude.

Para Hobsbawm, neste processo se constitui uma "revolução da juventude" (HOBSBAWM, 1995, p. 319), já que

> A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são, portanto, relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha de "estar na sua", com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas (HOBSBAWM, 1995, p. 323).

A emergência da juventude como sujeito social, simultaneamente visível nas relações de consumo e percebida como sujeito coletivo pelo engajamento político de jovens no movimento estudantil na segunda metade do século XX, se caracterizou por relações de conflito com o poder institucional, político e econômico, por vezes constituindo oposição às

hierarquizações da ordem social em geral, incluindo-se as figuras de poder relativas ao espaço acadêmico, como intelectuais e professores.

No tocante ao diálogo com tradições já consolidadas no campo das lutas sociais, tais como as organizações de trabalhadores, o movimento estudantil reivindicaria autonomia de ação, de organização e de pensamento crítico, protagonizando o Maio de 68 como um sujeito coletivo com demandas específicas, ao mesmo tempo em que demonstraria interesse na aliança com outros setores.

Numa entrevista realizada e publicada na efervescência dos acontecimentos do Maio de 68 francês,[29] Sartre e Cohn-Bendit apontaram que:

> O importante é que se demonstrou a eficácia dos métodos revolucionários. A união dos estudantes e operários só pode se dar na dinâmica da ação se o movimento dos estudantes e dos operários conservam, cada um, seu impulso, e convergem para um mesmo objetivo. No momento existe uma desconfiança natural e compreensível por parte dos operários (...) Houve, na realidade, 3 etapas. Primeiro a desconfiança franca, não somente da imprensa operária, mas do meio operário. Diziam: "O que querem esses filhinhos de papai que vem nos aborrecer?" E mais tarde, depois dos combates na rua, depois da luta dos estudantes contra os policiais, esse sentimento desapareceu e a solidariedade se torna efetiva (SARTRE & COHN-BENDIT, 2008, p. 16-17).

Conforme Hobsbawm destaca, tais transformações ocorreram num processo em que "o poder de mercado" passou a estabelecer padrões e exercer efeitos de uniformização, mediando o processo de construção dos "símbolos materiais ou culturais de identidade" pela juventude (HOBSBAWM, 1995, p. 322).

Este processo se relacionada também à ampliação da presença das mulheres no mercado de trabalho no pós-guerra e à inscrição das mulheres na esfera pública que se potencializa com a revolução sexual – quando, no contexto do advento da pílula anticoncepcional, há um aumento do controle das mulheres sobre seus corpos e, portanto, de decisão destas sobre a sexualidade e a afetividade, sobre a constituição de vínculos familiares, com novas possibilidade de escolhas de trajetórias de vida.

Tais elementos relativos à expansão da autonomia das mulheres afetam as relações sociais de modo amplo e são potencialmente mais relevantes para as novas gerações, exercendo efeitos políticos importantes como a renovação de demandas de igualdade, "conceito que se tornou o principal instrumento para o avanço legal e institucional das

---

[29] Cabe destacar a especificidade das lutas estudantis por liberdade travadas em 1968 pelo movimento estudantil francês com relação à resistência do movimento estudantil brasileiro contra a ditadura empresarial-militar que, neste mesmo ano, assumiria um nível de recrudescimento brutal, conforme tratamos no subitem 2.3.

mulheres ocidentais" (HOBSBAWM, 1995, p. 311), que se adensam aos movimentos estudantis.

Por fim, a emergência da juventude como sujeito político socialmente reconhecido foi acompanhada de demandas teóricas expressivas[30] decorrentes da presença, no espaço público, de seus conflitos e visões de mundo, além da abertura de novos espaços de elaboração crítica pelas reivindicações estudantis, que – promovidas por grupos de jovens estudantes que se constituem como uma minoria simbólica – produzem deslocamentos importantes das noções de revolução e de participação política, tradicionalmente vinculadas ao referencial marxista.

Ao resgatar estas linhas referenciais do quadro histórico relacionado ao espaço simbólico em que a categoria de juventude emergiu na ordem capitalista como "uma invenção do pós-guerra" (REGUILLO apud LEÓN, 2005, p. 12) – ora como sujeito de direitos, ora como sujeito de consumo – dimensionamos a complexidade envolvida na inscrição de sujeitos jovens nas relações políticas e econômicas sob os moldes do capitalismo, cuja dinâmica de transformação histórica permanece em movimento.

Como exposto neste item, para dimensionar o sujeito jovem, nos distanciamos de noções homogêneas e subalternizadoras da juventude – além de naturalizadas –, mobilizando as desestabilizações da categoria de juventude como objeto sociológico, buscando ainda aproximá-la da noção de sujeito como inacabado e processual (BURITY, 1997) desenvolvida no capítulo 1.

Tais deslocamentos da categoria de juventude – do sentido de unidade-homogeneidade à pluralidade-heterogeneidade e da predominância de noções deterministas de sujeito para novas perspectivações da ação e dos sentidos criados e compartilhados pelos próprios jovens – são fundamentais para a presente pesquisa. Elas afetam as sedimentações de sentido da participação política juvenil e do movimento estudantil e abrem possibilidades de reinterpretação do potencial de transformação da ação política da juventude.

Neste sentido, no próximo item, buscaremos reconhecer a produção das pesquisas em Educação sobre a temática da participação política da juventude no campo educacional brasileiro, focalizando a ação política no contexto escolar e as abordagens relacionadas a questões de gênero e sexualidade.

---

[30] A tradição de pensamento ligada às lutas sociais será tensionada na segunda metade do século XX pelas novas concepções de revolução que surgem, ligadas à cultura, aos costumes e à sexualidade de demais questões colocadas no epicentro do debate público a partir da década de 1960, conforme tratamos no capítulo anterior com a questão do descentramento do sujeito.

2.2 **Movimento estudantil e a questão da participação política da juventude no Brasil**

O movimento estudantil ocupa um lugar de destaque na tematização da participação política da juventude e, como sua face mais politizada (COELHO, 2006, p. 94), constitui uma significação tão importante que se incorpora à "identidade política do estudante brasileiro" (CASTRO, 2018, p. 61), num processo em que as narrativas produzidas pelo ME são fundamentais, conforme desenvolveremos neste item.

Marcando o início da trajetória da Sociologia da Juventude no Brasil, a obra de Marialice Foracchi sobre o movimento estudantil universitário paulista da década de 1960 destaca-se no pensamento social brasileiro. Dialogando com autores como K. Mannheim, F. Fernandes e O. Ianni, a autora se constitui como uma referência[31] para os Estudos de Juventude no Brasil (AUGUSTO, 2005; WEISHEIMER, 2014) ao produzir uma explicação sociológica para "a ação do jovem estudante" de relevância para a sociedade brasileira no contexto histórico em questão (FORACCHI, 1977, p. XI).

Foracchi aborda como a posição social do jovem estudante se produziu naquela dinâmica de transformações econômicas – demanda por trabalho qualificado e ampliação do sistema educacional no Brasil – geradoras da chamada classe média. Perspectivação em que colocará a participação como focalização da relação entre juventude e política no Brasil, relevante para a abordagem dos processos de significação e identificação da juventude.

Na medida em que a educação passaria a operar como fator de mobilidade no Brasil, as relações sociais seriam afetadas de forma que a inserção do sujeito se tornaria mais dependente do sistema educacional e do mercado de trabalho, afetando o poder da família sobre o jovem estudante. A autora aponta, então, "o processo de transformação do jovem em estudante" (WEISHEIMER, 2014, p. 98), a mudança posicional do jovem em função do vínculo institucional com a Educação num contexto em que a "mobilização dos recursos educacionais de nível superior" se pautaria pela estrutura de classes (FORACCHI apud WEISHEIMER, 2014, p. 98).

Problematizando as relações entre a dependência econômica familiar e os horizontes de ação dos jovens, Foracchi entende que, como "ser em formação" (FORACCHI, 1965, p. 38), o jovem estaria submetido a pressões familiares que se configuram como expectativas de

[31] Atribuindo à Marialice Foracchi o estatuto de autora clássica da Sociologia da Juventude no Brasil, Weisheimer ressalta que "as obras dos autores clássicos, apesar de produzidas em outros contextos históricos e sociais, caracterizam-se por preservarem sua atualidade, ao passo que suas interpretações detêm um longo alcance e significação teórica, constituindo, por essa razão, pontos de referência para questionamento e investigações sobre os processos contemporâneos" (WEISHEIMER, 2014, p. 91).

reciprocidade, de compromisso assumido pelo jovem quanto à sua ascensão social e a de seu grupo. Neste sentido, a autora atribuirá à Educação e à condição de estudante um alargamento de horizontes da condição juvenil, naquele contexto em que as possibilidades de ascensão socioeconômica geraram certa "ideologia de valorização da juventude e da educação" (WEISHEIMER, 2014, p. 101).

Para a autora, a formação acadêmica se torna economicamente significativa e neste processo seriam geradas contradições geracionais e ambiguidades entre dependência econômica e autonomia política. Sob influência da teoria das gerações de Mannheim, Foracchi articularia a posição estrutural e a experiência do sujeito em sua perspectivação da juventude enquanto estudante do ensino universitário, compreendida em dois níveis de relações interpessoais de configuração de vínculos e pertencimentos: familiares e geracionais (AUGUSTO, 2005).

Constituindo uma nova forma de inserção na sociedade brasileira, a condição de estudante universitário confere ao jovem certa margem negocial que possibilita outras articulações de interesses e relativo poder, autonomia e independência de pensar e agir. Assim, Foracchi (1977) opera diferenciações entre as identificações de jovem e de estudante, ligando o ser jovem mais diretamente às relações de poderes familiares – de dependência econômica e subordinação da vontade –, enquanto o ser estudante é relacionado pela autora à possibilidade de autonomia, de novos vínculos, identificações e compromissos fora da esfera de controle familiar. Consideramos que estas proposições deixaram rastros potentes para a construção da perspectiva do sujeito como uma articulação de diferenças constitutivas de suas identificações como jovem e estudante, dentre outras, destacando-se também as especificidades da condição dos estudantes secundaristas – se comparados a estudantes universitários que são o foco da autora – na negociação com as relações de poder familiares.

Ser estudante é visto, então, como "uma condição especial que pressupõe o preparo gradativo e dosado a uma atividade profissional futura, o que equivale a dizer, a um modo definido de participar da sociedade do seu tempo" (FORACCHI apud WEISHEIMER, 2014, p. 110). Diretamente ligada ao mercado, a inserção social do jovem conferiria a ele alguma autonomia em relação ao núcleo familiar, lhe possibilitando certa margem de negociação frente ao controle familiar, de tal modo que "o estudante sente os efeitos emancipadores do trabalho [...] passando então a valorizar o trabalho em si" (WEISHEIMER, 2014, p. 157).

As possibilidades emancipatórias do trabalho, entretanto, seriam limitadas e logo se revelariam "como recurso de ajustamento do jovem" ao *status quo* – resultando em alienação e fragmentação –, na medida em que o trabalho do jovem estudante seria explorado e não

reconhecido. Deste modo, a formação universitária orientada pelo mercado conferiria – apenas, parcialmente – mobilidade social, não significando a emancipação do sujeito.

Para Foracchi, embora se pense "que a educação, especialmente a superior, qualifique o indivíduo para posições sociais superiores e que, por si mesma, conduza e consolide o processo de ascensão" (FORACCHI, 1977, p. 300), dada a "liderança do processo de desenvolvimento" pelas elites, "a educação universitária apenas ratifica[ria] uma trajetória social já realizada" (p. 301). Não obstante, em sua alienação, a classe média se caracterizaria naquele contexto por uma valorização conservadora e tradicionalista da educação "como fator de ascensão social", "opondo-se à Reforma Universitária e às demais reformas sociais, insistindo em conservar as tradições e em manipular o jovem como seu instrumento, usando-o, às vezes, contra os seus próprios interesses" (p. 301).

A autora aponta, então, para uma abertura possível provocada pela conscientização e pela participação política estudantil, na medida em que os jovens passaram a reivindicar outros sentidos para sua formação educacional e para sua atuação profissional, estabelecendo rupturas na ordem social. De acordo com Foracchi,

> transformando-se em estudante e procurando dar sentido renovador ao seu projeto de carreira, o jovem está, ao mesmo tempo, reconhecendo os contornos de uma condição alienada, tal como se formula no plano da experiência familiar, e lutando para ultrapassá-la com os recursos de engajamento de que dispõe como estudante, ou seja, como futuro profissional. (...) Aceitar criticamente a ordem social competitiva equivale a adotar um estilo de atuação que objetiva modificá-la (FORACCHI, 1977, p. 299).

Apoiada no debate científico da época sobre os processos socioeconômicos do desenvolvimento capitalista no Brasil – que inclui "urbanização, industrialização, migrações internas, emergência de movimentos sociais e a consequente formação/transformação das classes sociais", além de se destacar o "particular papel da pequena burguesia no caráter na revolução burguesa no Brasil"[32] (WEISHEIMER, 2014, p. 99) –, *Foracchi dimensionou a condição juvenil com base na questão de classe e buscou explicar a categoria de estudante e o movimento estudantil priorizando as relações entre juventude, trabalho e educação, bem como os efeitos da dinâmica político-econômica sobre as relações sociais, constituindo uma perspectiva clássica.*

Tal referencial sustenta a significação de juventude proposta pela autora:

> a juventude representa, efetivamente, uma força dinamizadora do sistema social que, associada a outras nele operantes, acaba por transformá-lo. Coube à abordagem sociológica investigar esta constelação singular de fatores que legitimava esta

[32] Destaca-se aqui a influência de Florestan Fernandes, professor e orientador de Foracchi, sobre sua obra (WEISHEIMER, 2014).

> possibilidade, outorgando-lhe viabilidade histórica. Um desses fatores consistiu, sem dúvida, no fato de que a juventude envolve, também, um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal. Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, **a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo, engajando-se (**FORACCHI, 1977, p. 303, grifos nossos).

As concepções de Foracchi revelam o posicionamento político de uma parcela da intelectualidade brasileira em favor das lutas sociais pelas reformas de base e das demandas de democratização da sociedade brasileira, interrompidas pelo golpe que implementou a ditadura empresarial-militar[33] no Brasil a partir de 1964. Suas formulações sobre o papel revolucionário da universidade na transformação da estrutura socioeconômica desigual do país – em grande medida, impulsionada pelo poder de mobilização do ME e de politização da comunidade acadêmica – expressam valores gerados pela cultura política do campo educacional progressista daquele momento, em que se destaca a participação política dos jovens estudantes, o senso de pertencimento à comunidade acadêmica e as aspirações de mudança social.

Destacamos na obra de Foracchi a mútua implicação entre ação política estudantil e identificação juvenil e a potencialidade da ação dos jovens na produção de novas significações e sentidos, além "[d]a formação de laços de solidariedade interna". Na vivência de sua condição estudantil, são elaboradas pelos jovens "nova[s] representação[ões] de si e dos papéis que deve[m] desempenhar" (FORACCHI apud WEISHEIMER, 2014, p. 112) – contribuições fundamentais para projetar a abordagem sociológica da noção de *ser em formação* – presente na proposição da autora – para além dos sentidos de subalternidade do jovem estudante.

Assim, o movimento estudantil figura como "o ator juvenil por excelência" (GIL, 2012, p. 87) e insere a participação política estudantil entre as temáticas de relevo dos Estudos da Juventude, demarcando a importância da educação para as reflexões sobre juventude e política, a exemplo da problematização de Foracchi sobre autonomia política e dependência econômica dos jovens universitários.

Situando a significação da juventude pelo ME, como dotada de uma identidade política, em relação às disputas pela democratização da sociedade brasileira na segunda metade do século XX, Abramo (1997) aponta a reelaboração positiva tardia que tendeu a

---

[33] Designamos o regime ditatorial brasileiro como empresarial-militar para nos referir à cumplicidade entre empresários e militares, conforme a tese de doutorado defendida por Pedro Campos *A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, de 1964-1985* na UFF em 2012.

abordar a juventude a partir da condição de estudante identificada politicamente pelo movimento estudantil (ABRAMO, 1997), inferindo que

> Foi somente depois, quando tais movimentos juvenis já haviam entrado num refluxo, que a imagem dessa juventude dos anos 60 foi reelaborada e assimilada de uma forma positiva, generalizando a ótica da minoria que neles depositava diferentes tipos de esperança: a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, p. 31).

A perspectiva clássica de Foracchi no tocante à juventude como sendo representante de "uma força dinamizadora" do social capaz de transformá-lo (FORACCHI, 1977, p. 303) será mobilizada neste processo de "reelaboração positiva" do ME abordado por Abramo, que fixará uma idealização da juventude constitutiva do mito do poder jovem no Brasil.

Tal ressignificação se apoia no discurso produzido pelos jovens militantes, a exemplo da obra *O Poder Jovem* de Arthur Poerner que, publicada em 1968 no auge da repressão da ditadura empresarial-militar e imediatamente censurada, chegou a ser considerada como a "bíblia do movimento estudantil" (SALDANHA, 2008; CASTRO, 2018). Destacando-se como base de uma narrativa privilegiada por parcelas do movimento estudantil brasileiro, a obra é reconhecida pela contribuição à tradição historiográfica, salvaguardando a memória do ME, especialmente no que tange as primeiras três décadas de atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), entre 1938 e 1968.

Saldanha confirma que o reconhecimento da importância da obra para as pesquisas sobre o tema constitui um "reforço de uma bibliografia especializada" (SALDANHA, 2008, p. 36), enquanto Castro (2018) coloca em evidência sua potencialidade performativa, apontando a influência de *O poder jovem* junto aos discursos estudantis.

Assim, consideramos pertinente focalizar as identificações postas em cena por Poerner em 1968, no conturbado contexto em que a obra foi publicada e censurada. Nelas, observamos alguns dos posicionamentos políticos assumidos pelos estudantes que se tornariam reconhecidos como uma destacada geração do ME brasileiro, bem como os conflitos que marcaram aquela contingência:

> O estudante aqui, como em muitos outros países da América latina, é movido por algo mais do que o simples espírito anarquista que caracteriza o jovem moderno na Europa ou nos Estados Unidos. Esse algo mais, que torna o estudante brasileiro muito mais maduro, politicamente, do que o seu colega europeu ou norte-americano, consta de uma profunda decepção quanto à maneira como o Brasil foi conduzido no passado, de uma violenta revolta contra o modo pelo qual ele é dirigido no presente e de uma entusiástica disposição de governá-la de outra forma no futuro. Devido a

> essa perspectiva de poder – que muitas pessoas, imediatistas e carentes de imaginação, podem considerar utópica, mas que é, afinal, uma consequência inevitável das leis naturais – o estudante brasileiro é um oposicionista nato (POERNER, 1968, p. 26).

Ao evocar a categoria de estudante brasileiro como um oposicionista politicamente maduro, Poerner generaliza certo posicionamento político de jovens que vivenciaram aquele contexto resistindo à ditadura empresarial-militar, equiparando estudante e movimento estudantil, de modo que a participação política estudantil é posta pelo jovem jornalista em perspectiva essencialista, como algo "nato" e "consequência inevitável das leis naturais" (POERNER, 1968, p. 26).

Tal conjuntura histórica do ME é entendida por Saldanha (2008) como sendo marcada pela unicidade da representação estudantil da UNE, nos moldes da estrutura de monopólio institucional do varguismo, com o qual teria estabelecido boas relações, aderindo ao discurso nacionalista, industrialista e desenvolvimentista. Estes elementos marcariam a forma de organização política do movimento estudantil brasileiro até 1964, destacando-se as aspirações da elite universitária quanto à ocupação dos espaços de poder oriundos do desenvolvimento econômico-industrial.

Em sua interpretação, Poerner atribuiria à universidade, significada como "a maior escola de formação de líderes políticos, centro onde se moldam as consciências e mentalidades com respeito aos problemas que assoberbam o nosso país" (POERNER, 1968, p. 27-28), uma formação política capaz de conferir distinção social naquele contexto histórico como elemento que marcaria a identificação dos sujeitos da educação, de modo que "a maior parte dos homens nela formados carregam, vida afora, [...] pontos de vista políticos nela adquiridos" (p. 27-28).

Entre estes posicionamentos, Poerner coloca a "rebelião da juventude" (POERNER, 1968, p. 31), a ação política motivada pela "crise da universidade brasileira" (p. 27) e a demanda por reforma universitária, aproximando o ME das lutas pelas reformas de base e da perspectivação crítica da nascente tradição do pensamento social brasileiro sobre os problemas econômicos do país, de modo a posicionar o estudante no cerne das disputas políticas e econômicas do país.[34]

---

[34] Poerner situa a ação política estudantil contra a institucionalidade vigente: "A crise da universidade brasileira é decorrência da estrutura arcaica vigente no país. Precisamos renovar a estrutura para que a universidade também se renove. A partir dessa conclusão, as ruas ganham um novo estudante, que passa a estudar, no asfalto das passeatas, a matéria cujo ensino lhe é negado nos bancos universitários: a realidade brasileira atual. Apreendida nas ruas, essa matéria faz parte de um curso não oficial muito mais amplo, que poderia ser chamado de politização e liderança e que terá, certamente, reflexos decisivos na história futura do Brasil" (POERNER, 1968, p. 27).

A situação de oposição do movimento estudantil naquele contexto histórico foi motivada pela forte violência do estado ditatorial contra as instâncias organizatórias dos estudantes, implicando no brutal deslocamento da significação do ME em que "ser estudante equivalia a ser 'subversivo'" (POERNER, 1968, p. 229). Em outras palavras, os estudantes foram colocados como "elementos de alta periculosidade para a segurança nacional" (p. 230).

Ao atribuir elementos fundamentais para a "construção da identidade política do estudante brasileiro" (CASTRO, 2018, p. 61), os trabalhos de Poerner, Saldanha (2008) e Castro (2018) convergem na proposição de que esta constitui uma base de mitificação política da juventude, alimentando o "mito do poder jovem". Segundo Saldanha, o mito do poder jovem pode ser pensado como "um sistema de crenças coerente e completo – cujo papel explicativo se desdobra em um papel de mobilização – tão determinante quanto determinado, na medida em que é oriundo da realidade social e igualmente criador dessa realidade social" (SALDANHA, 2008, p. 39).

Em nossa compreensão, destaca-se a performatividade do mito enquanto significação que atua na constituição do social e informa sentidos a partir dos quais os sujeitos agem, repetindo-os e deslocando-os (BUTLER, 1998; RETAMOZO, 2009; LEITE, 2015). Neste caso, trata-se de uma significação que atua na constituição de identificações da juventude marcadas pelos sentidos de participação política informados pelo mito do poder jovem.

No que tange as significações produzidas por Poerner, segundo a crítica de Castro (2018), tal mitificação se pautará pela suposição "de antemão [d]a capacidade inata de organização das massas estudantis no exercício da consciência democrática", pelo endosso do "saudosismo" e da "simplificação" do ME (CASTRO, 2018, p. 65) que resultam da interpretação deste "ator que fala dos e para os estudantes" em sua tarefa de "construir uma determinada imagem do movimento estudantil na década de 1960" (p. 68).

Como contraponto às significações romantizadas e essencializadoras construídas com base no mito do poder jovem, cabe resgatar a memória de outra militante do ME naquele período, que, escrevendo mediante condições e intencionalidades distintas das de Poerner, nos apresenta outras dimensões da resistência estudantil frente à violência do Estado ditatorial. Revelando nuances dos efeitos da truculência autoritária sobre a subjetividade de uma jovem militante do ME, Catarina Meloni, em *1968: O tempo das escolhas,* relembra que

> a clandestinidade ia chegando aos poucos. Era como olhar para o topo de uma escada e estar nos primeiros degraus. Voltar pra baixo não compensava, continuar subindo era assustador. Eu me sentia inaugurando a História, achava que nossas ações colocariam um divisor de águas entre passado e futuro. E, então, [eu] era especial, alguém que tinha deixado tudo de lado para me dedicar a uma causa justa e

> nobre. [...] E o que era que eu estava deixando de lado? Aparentemente, pouco. Eu não provinha de uma dessas famílias de tradição, cujos filhos têm um nome e uma posição a zelar (MELONI, 2009, p. 41).

Mundialmente reconhecido como o ano mais simbólico para as lutas da juventude, 1968 marca uma situação limítrofe de resistência política no Brasil e de recrudescimento do regime ditatorial. Dentre as memórias de Meloni (2009), destaca-se que, se por um lado, as forças reacionárias após o golpe de 1964 perseguiram sistematicamente o movimento estudantil, intervindo na estrutura educacional brasileira com medidas de controle como a Lei Suplicy de Lacerda[35] e promovendo o desmonte do movimento estudantil (HAUER, 2007; 2008), por outro lado, as intensas lutas dos anos que se seguiram ao golpe dariam lugar não à restauração democrática, mas à brutal intensificação da repressão política. Neste sentido, na percepção de Meloni,

> 1968 foi um faiscar da História, um momento de dez, vinte anos que, de certa maneira, perdura até hoje. Os jovens ali envolvidos empenharam tudo de si. Foi um ato de entrega momentânea e apaixonada. Com os olhos postos no futuro caminhamos de mãos dadas, coração batendo na boca. Íamos criar um novo país, com justiça social e liberdade. Os projetos pessoais podiam ser interrompidos porque a causa era justa e necessária. Depois seriam retomados quando a sociedade nova já estivesse instalada, sem generais governando, sem agentes policiais infiltrados, sem diretores onipotentes nas escolas. Seis meses, um ano ou dois. Todo o país se levantaria numa grande aliança entre operários, estudantes e camponeses para criar a nova ordem social (MELONI, 2009, p. 13-14).

O golpe em 1964 havia iniciado uma escalada de repressão,[36] de truculência contra manifestantes e perseguições de integrantes de organizações de esquerda, numa brutal violação de direitos políticos em que incontáveis crimes de Estado são cometidos contra a população. A negação da participação política da juventude operada pela ditadura empresarial-militar ocorreria de tal forma que "qualquer reunião de mais de uma dezena de alunos era motivo para justificar a ação repressiva" (RAMAGNOLI; GONÇALVES, 1979, p. 18).

---

35 A Lei nº 4.464/64 (Lei Suplicy de Lacerda) proibiu a organização política estudantil.

36 Conforme relembram Ramagnoli e Gonçalves: "Dois meses depois [da morte de Edson Luís], novas mortes ocorreriam no Rio de Janeiro, no confronto entre estudantes e policiais, que ficaria conhecido como a 'Sexta-Feira Sangrenta'. Era 21 de junho. Depois de uma concentração em frente ao MEC, os estudantes seguiam em passeata em direção à avenida Presidente Wilson. Param em frente à embaixada americana. Dois policiais de plantão começam a atirar. Os estudantes correm e jogam paus, pedras, ferro, quebrando os vidros do prédio. Na esquina da avenida Rio Branco um agente do DOPS dispara o revólver contra três moças – uma morre, duas ficam feridas. As ruas do Rio são ocupadas pela Polícia. Os tiroteios se repetem. Os estudantes reagem às balas com pedras, tijolos. Das janelas o povo vaia a polícia e atira cinzeiros, copos, carimbos. Na avenida Rio Branco os estudantes conseguem erguer duas barricadas com pedras e material de construção. A polícia avança. Durante duas horas a avenida se transforma numa verdadeira batalha campal. Na Praça XV, viaturas policiais são queimadas. A 'guerra' só terminaria às 8 da noite com um saldo de mil prisões e 28 mortos (segundo informações dos hospitais). Ou 3, segundo a versão oficial" (RAMAGNOLI; GONÇALVES, 1979, p. 9).

Entretanto, postas na clandestinidade, as entidades nacionais do ME brasileiro como a UNE e a UBES continuariam a atuar intensamente até o 30º Congresso da UNE[37], ocorrido em Ibiúna em 1968, marco do limite da resistência dos jovens integrantes do ME universitário e secundarista à criminalização da participação política e à perseguição de lideranças, que foi seguido do período mais duro do regime. Sob a vigência do AI-5, muitos se incorporaram às fileiras das organizações da luta armada (ARAUJO, 2007).

Em relação ao movimento estudantil secundarista no CPII, Hauer (2007) registra que a participação "nas lutas mais amplas do movimento estudantil" (p. 151) e embates internos como "a luta contra a proposta de transformar o Colégio em uma Fundação Educacional" (p. 128), contra a censura e o autoritarismo interno de uma direção[38] alinhada aos militares no poder. Essas ações desencadearam alguns efeitos: "a partir de 1969, os grêmios foram irreversivelmente fechados, os jornais foram proibidos de circular e mais de cem alunos foram impedidos de prosseguir seus estudos no CPII por causa de atividades políticas nos anos anteriores" (p. 156). Outras pesquisas sobre o ME secundarista no período registram que este processo não foi exclusivo do CPII.[39]

Como efeito da repressão, opostamente às expectativas de "rebelião da juventude brasileira" e "da onda de conscientização" indicadas por Poerner (1968, p. 38), registra-se a narrativa da desmobilização do ME brasileiro, o isolamento político da militância, o desaparecimento das lideranças e a difusão da frustração e da apatia:

> Era difícil compreender a gama de sentimentos gerados, principalmente depois que a situação se radicalizou e o confronto direto e armado substituiu as palavras e ações defensivas. Ao invés de se fortalecerem com o tempo e se firmarem como nomes alternativos na política nacional, como seria o esperado, os líderes nacionais, e muitos locais, desapareceram da noite para o dia, e aquilo que se chamava "a massa" ficou na completa orfandade. [...] O movimento de massas, antes tão vigoroso, estava esgotado; as pessoas, cansadas e com medo, queriam retomar suas atividades, sem sustos nem sobressaltos (MELONI, 2009, p. 18).

---

37 Sobre o Congresso de Ibiúna, Ramagnoli e Gonçalves apontam que "marca o início de um período negro para o movimento estudantil. As prisões em massa e o clima de terror policial tornam difícil qualquer tipo de participação dos estudantes em suas entidades, a maioria delas invadidas e fechadas. É um tempo de medo e silêncio" (RAMAGNOLI; GONÇALVES, 1979, p. 13).

38 Na pesquisa historiográfica, Hauer apresenta o argumento do "Diretor Geral, Vandick L. da Nóbrega ter estado fortemente alinhado às posturas autoritárias da ditadura militar" (HAUER, 2007, p. 156).

39 Araujo indica um forte engajamento de estudantes provenientes do CAp-UFRJ: "Um colégio, especificamente, parece ter sido o principal 'celeiro' produtor de estudantes secundaristas altamente politizados e radicalizados que ingressaram em organizações de esquerda e, pouco tempo depois, pegaram em armas: o Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro. Um grande número de militantes da luta armada estudou no CAp: Franklin Martins, Carlos Minc, Cid Benjamin, Jaime Benchimol, Carlos Wainer, Álvaro Lemos, Flávia Cavalcanti, Alfredo Sirkis, César Benjamin, Sonia Moraes. A historiadora Alzira Abreu investiga esse fenômeno no livro Intelectuais e guerreiros: O Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968" (ARAUJO, 2007, p. 206).

Somente uma década depois, ao final dos anos de 1970, no contexto mais amplo de lutas pela redemocratização, o movimento estudantil iniciaria as tentativas de reestruturação dos Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs), articulando o 31º Congresso de Reconstrução da UNE em 1979. Nesse contexto, interessa destacar o Manifesto da 1ª Reunião Nacional Secundarista, dirigido ao Congresso da UNE, em que o movimento secundarista demandaria maior autonomia com relação às frações universitárias do ME, explicitando sua situação organizacional naquele momento e as prioridades de reorganização:

> Hoje o movimento secundarista é ainda embrionário, fraco [...] nos encontramos ainda sem nossas entidades livres e representativas, substituídas pelos centros-cívicos; nos encontramos manipulados e subjugados por um sistema de ensino alienante, massificante e autoritário; [...] reprimidos pela estrutura familiar que nos considera irresponsáveis eternamente e eternamente tentam nos tutelar, tentando abafar nossa consciência crítica e nossa ação que procura contribuir com a transformação da sociedade. [...] não existe o mínimo de unificação nas lutas de resistência ao autoritarismo às péssimas condições de ensino que despontam esparsamente em um local ou outro. [...] Lutamos, hoje, pela liberdade de organização e manifestação, pela reconstrução de nossas entidades de base, livres e representativas, por melhores condições de ensino contra o autoritarismo. Por isso mesmo não vamos participar em um departamento secundarista na UNE ou em qualquer outra forma, pois esta participação não será representativa do conjunto dos secundaristas, a nível nacional (RAMAGNOLI; GONÇALVES, 1979, p. 57).

Neste breve resgate do percurso histórico da participação política estudantil no período da repressão ditatorial, reunimos alguns elementos para problematizar o mito do poder jovem e a significação do ME segundo "um caráter genérico e imutável, com conteúdos e objetivos permanentes" (SALDANHA, 2008, p. 36), contestando-os enquanto base de um modelo referencial de juventude.

Distanciando-se dos essencialismos e idealizações relacionadas ao ME brasileiro, Meloni aponta para a heterogeneidade do ME existente naquele contexto:

> Havia muita heterogeneidade entre nós, vínhamos de famílias e ambientes sociais diferenciados cultural e economicamente; as experiências de vida eram diferentes umas das outras. Havia também muitas disputas, o que não é difícil de entender: sonhávamos com uma situação revolucionária e cada grupo tinha uma imagem do que isso significava. Todos se autoproclamavam "vanguarda do processo" (MELONI, 2009, p. 25).

Nas reflexões de Meloni emergem outras nuances de identificações relacionadas ao ME – geralmente simplificadas e até mesmo ocultadas pelas idealizações construídas em torno da ação política da juventude no período –, recolocado na grave contingência de desmonte e perseguição. Podemos redimensionar, então, as significações de juventude mobilizadas por Poerner na construção da memória do movimento estudantil, na disputa de sentidos num contexto radicalmente desfavorável de silenciamento e ameaça de apagamento

das expressões políticas da juventude, o que constitui uma ação política de inestimável importância.

Tais disputas, que se referem diretamente ao contexto histórico do autoritarismo, são significativas também posteriormente para a participação política da juventude nos processos de mobilização e de tomada de decisão dos que vieram depois, servindo como referência tanto para a reconstrução do ME no período de redemocratização, quanto para os estudos da relação entre juventude e política no Brasil.

A participação política estudantil costuma ser destacada nas narrativas sobre o processo de redemocratização, de modo que, além da reconstrução das instâncias de organização local, estadual e nacional, a mobilização estudantil também será identificada pela adesão às lutas políticas mais amplas, como o *Movimento pela Anistia* entre 1977 e 1979, a Campanha pelas *Diretas Já* em 1984, e as manifestações no decurso de 1992 pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor, que se tornariam conhecidas como *Movimento dos Caras-Pintadas* e contariam com forte presença de jovens estudantes mobilizados pela UNE e pela UBES (COELHO, 2006).

Nesta intensa conjuntura política marcada pela ação política de uma nova e abrangente composição da esquerda, "a relevância dos movimentos estudantis e da sua possível contribuição para a transformação social" (AUGUSTO, 2005, p. 12) pareceria mais modesta. Contudo, a promulgação da Lei do Grêmio Livre em 1985 abriria caminho para a reconstrução do ME desde as escolas garantindo aos secundaristas a "organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais" (BRASIL, 1985).

Entretanto, as enunciações da participação política estudantil relativas à passagem do século XX ao XXI seriam marcadas pela convergência de perspectivas pessimistas quanto às mudanças observadas no ME, indicando que se interpretava que "as entidades estudantis perderam o vigor do passado" (COELHO, 2006, p. 98), e se atribuía desinteresse da juventude "de incorporar à sua vida o trajeto percorrido e o legado das gerações anteriores" (AUGUSTO, 2005, p. 23). Assim, as organizações tradicionais de participação política da juventude – o ME e suas principais entidades – seriam perspectivadas pela leitura de uma crise da capacidade de mobilização e representação, ao mesmo tempo em que novas focalizações relacionadas ao cotidiano e às culturas juvenis ganhariam espaço nos Estudos da Juventude, conforme trataremos no item 3.1.

Com a progressiva inscrição das demandas da sociedade civil nas estruturas de poder, a dinâmica pública estabelecida se estende ao debate sobre os direitos da juventude, abrindo um período de significativos avanços dos marcos institucionais, tal como abordamos no item anterior. Para a focalização da participação política da juventude, cabe resgatar *a institucionalização da participação como princípio democrático e constitucional, a incorporação da participação entre os direitos da juventude e as disputas que marcam este processo e que se relacionam com reivindicações democráticas mais amplas.*

Contudo, os avanços dos marcos institucionais, em que se inclui a participação política da juventude, estão inscritos num processo mais amplo de afirmação da lógica neoliberal na democracia brasileira, que, através de uma "estratégia de ressignificação" (DAGNINO, 2004, p. 98) de categorias da cultura política do campo democrático, cria aparente identidade de propósito e homogeneidade política. Em relação à noção de participação política da juventude, a estratégia neoliberal mobiliza a noção de protagonismo juvenil para sedimentar uma nova narrativa em torno de um conjunto de estratégias de "formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social aguda" (ABRAMO, 1997, p. 21).

Sem envolver recursos compatíveis com os problemas que afetam a juventude (PAIS, 1990, p. 141) em contextos de profunda desigualdade social, como é o caso da sociedade brasileira, a noção de protagonismo juvenil tendeu a ser mobilizada pelo *status quo* em perspectiva individualista – pelo poder púbico e outros atores da sociedade civil organizada – como estratégia de convocação da própria juventude para intervir em problemas locais, nos limites das doutrinas neoliberais.

Deste modo, os jovens são tomados a um só tempo como problema social e solução, num deslocamento da culpabilização para a responsabilização que mobiliza a ação política da juventude de modo seletivo e oportuno para os interesses de outros grupos sociais, tal como a responsabilidade social na lógica de valorização empresarial. A noção de protagonismo juvenil atualiza as significações negativas da juventude, sendo mobilizada em função de um "ajustamento de condutas de jovens populares e que, em última instância, camufla contradições, naturaliza precariedades em territórios de pobreza e inibe conflitos relacionados com a busca de direitos da juventude" (CARRANO, 2012, p. 89).

Neste sentido, Souza (2008) problematiza o esvaziamento dos sentidos políticos da noção de protagonismo quanto à contestação da ordem social, constituindo-se como *estratégia do capital de inclusão controlada da participação política da juventude*. Nesta proposta, se trata de um "fazer coisas [que] ocupam o lugar da cidadania" (p. 15), reduzindo direitos sociais à dimensão do trabalho voluntário. Este discurso se afirmaria

institucionalmente, somando-se às enunciações da juventude feitas pelo mercado de consumo, e embasando a atuação programática de organismos internacionais e organizações sociais – como UNESCO e Fundação Odebrecht – nas estratégias educacionais para a juventude no neoliberalismo.

Para suplementar a perspectivação de Dagnino (2004) sobre a disputa pelo poder estatal no Brasil como uma polarização de dois projetos políticos concorrentes – os modelos democrático e neoliberal –, é importante compreendermos a noção de neoliberalismo proposta por Veiga Neto (2013), para quem

> não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política. Numa relação imanente com o capitalismo e suas permanentes mutações adaptativas, o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adéqua aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo o momento (VEIGA NETO, 2013, p. 3-4).

Nas tensões em torno das noções de participação e protagonismo juvenil se evidencia a disputa neoliberal por um modelo de juventude em que se afirma, no lugar de uma perspectiva ampla de cidadania que exigiria a superação da noção de *vir a ser* da juventude pela noção de sujeito de direitos, um horizonte de responsabilização individual nos moldes da redução do Estado e do repasse das demandas do interesse público para a sociedade civil.

A condição de protagonista de soluções para problemas sociais confere um aparente reconhecimento da potência transformadora da juventude que se esvazia na medida em que os campos de ação da juventude são previamente prescritos em detrimento do diálogo, da abertura de possibilidades, do incentivo à organização política e ao estabelecimento de vínculos coletivos. Desse modo, ao incluirmos a participação política juvenil nas disputas pela democratização da sociedade brasileira na segunda metade do século XX, temos uma "ampla presença da noção de protagonismo juvenil nos depoimentos dos gestores e nos textos dos projetos formulados" (CARRANO, 2012, p. 89) concomitante ao baixo estímulo à participação política da juventude.

Neste contexto, o espaço-tempo de participação representado pelo ME seria enunciado pela constatação da ausência e por idealizações construídas sobre o passado de lutas estudantis (ABRAMO, 1997) em contraste ao "mito da apatia" atribuído às novas gerações de jovens (LÂNES, 2006, p. 72). O interesse sobre participação política estudantil estaria, portanto, mais relacionado a "uma preocupação com a ausência dos jovens nos espaços e canais de participação política do que com questões políticas relativas a eles" (ABRAMO, 1997, p. 27).

Por sua vez, o ME não desaparece, mas segue compondo a dinâmica de organização política institucional de partidos políticos e movimentos sociais, especialmente ligados ao campo da esquerda brasileira, sem constituir demandas especificamente identificadas com a condição juvenil (ABRAMO, 1997; 2005). Para Abramo, embora fossem entendidas "como atores com papel especial de transformação" (ABRAMO, 2005, p. 22) e tenham permanecido atuantes no interior destas organizações, as relações com a juventude tenderiam à secundarização das demandas do ME, pois "a preocupação destes movimentos com os jovens era com a formação de novas lideranças e continuidade geracional" (ABRAMO, 2005, p. 26).

Com base no exposto até aqui, destacamos que as significações produzidas sobre a juventude e sobre as ações coletivas juvenis possuem considerável força performativa em seus processos de identificação e de participação política, sendo fundamentais para a análise proposta.

Também consideramos fundamental para tais análises a abordagem dos sentidos do fazer político que são designados pela noção da participação política e o reconhecimento de que existem diversas variações conceituais – como ativismo, militância, engajamento – relacionadas às formas de organização e ao nível de vínculo estabelecido, dentre outros aspectos.

De acordo com as proposições de Veiga-Neto, ao nos referirmos à participação política da juventude, pretendemos abarcar suas qualificações: a militância, que pode ser definida como o "fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora" (VEIGA-NETO, 2012, p. 272), e o ativismo que designa o "fazer consequente, uma prática refletida que visa à transformação" (p. 272). Tendo em vista que

> a militância pode ser compreendida como um conjunto de ações coletivas que seguem um ideário comum, partilhado e assumido pelos membros da coletividade que, no caso, se constituem como uma comunidade. Não cabe aos militantes ficarem questionando continuamente o ideário que norteia as suas ações; eles devem é seguir, junto com seus pares, as ações e os preceitos já desenhados por alguns poucos. Sendo assim, no limite, a prática militante faz um uso de segunda mão da teoria. Não é que não haja teoria que sustente a *actio militaris*; ela existe, mas foi traçada antes e por outros. No ativismo, a situação é diferente: trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo (VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

Seguindo o autor, não se trata de estabelecer dicotomias entre militância e ativismo, já que ambas as qualificações da participação política se situam na "ordem do agir para frente, da ação como uma mudança de posição, da ação para uma outra situação diferente da que se tem" (VEIGA-NETO, 2012, p. 273).

Contudo, na focalização aqui proposta do movimento estudantil do Colégio Pedro II enunciado como um sujeito coletivo, nos pautamos pela noção de participação política da juventude para abarcar a multiplicidade de expressões em questão. Assim, tratamos de um sujeito coletivo heterogêneo e processual formado por grêmios e coletivos, militantes e ativistas, por distintas formas e sentidos de atuação, para dialogar com as enunciações das/os estudantes sobre seus modos de fazer política.

Dotado de trajetória histórica, o movimento estudantil, no contexto das disputas democráticas do país, pode ser entendido como linha de força na dinâmica política brasileira, – não como um sujeito coletivo imutável, mas como sujeito político que se faz na ação coletiva, "utilizando a herança dos movimentos que o precederam, se enraízam na memória e nos símbolos do passado" (MELUCCI, 2001, p. 82) para construir formas de organização, subjetividades e demandas no presente. Neste sentido, além de referências para a ação e a identificação nos sujeitos coletivos, destaca-se a constante capacidade de mudança em que "a adaptação, a negociação, a elaboração de estratégias funcionam como meios de reestruturação do campo e permitem corrigir meios e fins em função da experiência já acumulada" (MELUCCI, 2001, p. 59).

As considerações de Melucci apontam ainda para a "dúplice significação do termo participação" (MELUCCI, 2001, p. 132), relacionando os movimentos sociais à construção do campo do direito, "[d]s garantias formais [que] abrem, mas também delimitam o campo de participação" (p. 132). E indicam tanto a potencialidade dos movimentos sociais na construção negocial e contingente da estruturação do social quanto de transcendência dos limites da institucionalidade em função de sua capacidade de renovação.

Entre os polos teóricos representados pela ênfase nas noções de ruptura, de autonomia e pela atribuição de um "caráter genérico e imutável, com conteúdos e objetivos permanentes" (SALDANHA, 2008, p. 36), apostamos na impermanência do ME e no seu diálogo com heranças políticas. Neste sentido, concordamos com Carrano ao apontar que

> a sociedade não pode ser encarada como um conjunto de regras permanentemente instituídas que devem ser seguidas pelas novas gerações, mas como cultura que se coloca em movimento pela interação entre os sujeitos que participam da vida social e são capazes de modificar as regras que herdam das gerações precedentes (CARRANO, 2012, p. 88).

Apoiamo-nos ainda na noção de identificação performativa da juventude – apresentada em maior detalhe adiante – para abordar o ME pela ação coletiva de jovens estudantes gerando processos de identificação, focalizando experiências partilhadas sem excluir

dissidências, deslocamentos e diferenciações, elucidando os processos de participação política da juventude dos quais nos ocupamos sem generalizar este sujeito coletivo – o MECPII.

2.3 **Significações da juventude e participação política estudantil: reflexões sobre Juventude e Educação a partir do MECPII**

No que se refere ao recorte histórico da presente pesquisa, para além das enunciações acadêmicas, é possível correlacionar distintas significações de juventude e sentidos da política em disputa no âmbito do Estado e da política educacional. Neste caso, torna-se pertinente a abordagem dos deslocamentos da noção de juventude no campo institucional brasileiro, da noção do jovem como *vir a ser*, à noção do jovem como *sujeito de direitos*.

Os avanços institucionais das últimas décadas demarcaram uma virada das significações de juventude ao ampliar os horizontes de interpretação da juventude brasileira e reconhecer o caráter ativo e produtivo destes sujeitos. Essa postura exigiu outras perspectivações da Educação e da experiência tutelada à escola como espaço de subjetivação dos jovens estudantes. Assim, abriram-se possibilidades de interpretação dos sentidos construídos e partilhados pelos jovens, de suas interações, relações e identificações.

Neste sentido, *interessa-nos observar – na contingência do cotidiano de uma escola no quadro do modelo educacional democrático brasileiro – como as sedimentações de sentido sobre a categoria juventude se relacionam com a participação política estudantil, bem como os deslocamentos destas significações e a reconfiguração dos seus campos de ação pela participação política.*

2.3.1 Juventude e Educação: significações da ação institucional

A configuração do sistema educacional obrigatório e universalizado, como um dos componentes centrais da constituição da modernidade capitalista, se correlaciona ao próprio surgimento da categoria de juventude, gerando – a partir do século XIX, sob a égide dos processos formativos institucionalizados – posições de sujeito comuns aos jovens nas sociedades industriais, conforme tratamos no item 2.1.

Ocupando um lugar central no "modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas" (DUBET, 1998, p. 27), a escola se configura como um modelo institucional hierárquico em que "o aluno interioriza uma ordem escolar" (DUBET, 1998, p. 28). Historicamente, os sujeitos aí inseridos são pautados por uma perspectiva de uniformização e

normatização, o que implica na negação e na exclusão de diferenças operadas pela afirmação de "pressupostos epistemológicos" que caracterizam a modernidade – a centralidade do "Homem" e da razão humana (VEIGA-NETO, 2010, p. 158).

Criticando o modelo educacional francês, que se mantém "à distância das demandas econômicas e familiares" (DUBET, 2018, p. 12), Dubet aponta que:

> essa escola distingue vigorosamente o aluno, ser de razão, da criança e do adolescente, seres de carne, de paixões e de desordens. Nessa escola, a educação passa apenas pela instrução, pelos saberes e pela aprendizagem da disciplina, jamais certamente pela formação de uma via coletiva infantil e juvenil relativamente autônoma. [...] Além disso, era preciso que nada parasitasse essa transmissão, notadamente as "desordens" da infância e da adolescência que sempre podem perturbar a ordem escolar, abrindo espaço a uma vida infantil e juvenil que desestabilizaria o santuário. A forma escolar anula as diferenças de gênero, assim como todas as outras diferenças, por reconhecer apenas as hierarquias escolares. Essa tradição faz com que, ainda hoje, a escola não saiba muito bem o que fazer com a infância e, sobretudo, com a adolescência [...] (DUBET, 2018, p. 12).

Isso ocorre na medida em que a educação emerge como um imperativo para a realização deste novo estatuto do humano – tornado "mecanismo de subjetivação" (VEIGA-NETO, 2010, p. 162) –, incorporando elementos relacionados ao desenvolvimento da potencialidade do sujeito em conformidade ao modelo socialmente estabelecido. Aproximando-se das contribuições de Foucault, Veiga-Neto comenta que "a escola foi pensada e montada como a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem, carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo" (VEIGA-NETO, 2010, p. 156).

Com efeito, *o ideal de sujeito pelo qual se fundamenta a pedagogia moderna produziu, performativamente, uma subalternização da juventude, profundamente sedimentada e arraigada na ação institucional,* sintetizada na noção de adultocentrismo em que "são os padrões adultos que permitem a compreensão do desenvolvimento, fazendo com que a criança [e o jovem] perca sua historicidade" (ROSEMBERG, 1996, p. 20). Nesta concepção fundante do modelo educacional tradicional, "passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos" (ARIÉS,1986, p. 276).

Na hierarquização adultocêntrica que orienta esta visão de Educação, em sua mirada do jovem como sujeito pré-político, opera-se uma separação entre formação educacional e política, atribuindo-se ao sujeito jovem "uma incapacidade no que diz respeito ao pleno exercício das liberdades civis e políticas" (MATTOS, 2012, p. 125). Os processos formativos se configuram, então, como uma "experiência tutelada e controlada por sujeitos responsáveis

(pais, educadores, psicólogos, instrutores, enfim, adultos)" (MATTOS, 2012, p. 82), portanto, dissociada de princípios como autonomia e liberdade.

Contudo, na contemporaneidade, destacam-se expressivas transformações, como o reconhecimento da fragmentação das identificações e a desregulamentação das relações concernentes à descentralização do sujeito. Essas mudanças incidem sobre a dimensão reguladora e disciplinar das instituições sobre os sujeitos e sobre a "vontade de ordem" (VEIGA-NETO, 2001, p. 26) das sociedades contemporâneas. No que se refere à Educação, os efeitos destes processos são interpretados como crise da escola e como comprometimento de sua função social (DUBET, 1998).

Sem ignorar os deslocamentos em curso na contemporaneidade, que "interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações de jovens, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos" (DAYRELL, 2007, p. 1114), Dayrell pondera que

> na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema. Significa dizer que eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Com base nestes apontamentos, entendemos que a Educação está em permanente transformação em função das mudanças históricas, econômicas e culturais, bem como estão em constante movimento as condições nas quais a juventude se produz e inventa seus modos de ser. Assim, nos orientamos por uma concepção divergente da visão do sujeito determinado pela estrutura. Embora sem exclusividade, entendemos que a escola permanece uma instituição fundamental para a socialização e para a subjetivação da juventude e, do mesmo modo, a identificação dos jovens como estudantes em suas vivências da condição juvenil no espaço-tempo escolar.

Se por um lado é preciso que permaneçamos atentos aos desafios educacionais colocados pelas transformações contemporâneas, por outro, destacamos a permanência da escola como uma "instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta" (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 44) desde sua condição no presente.

Não obstante, muitas teorizações sobre juventude e escolarização passam também a romper com a predominância de seu caráter preparatório "para a vida adulta" e a abarcar outros modos de compreender as potencialidades da escola na produção de subjetividades

juvenis. A escola é também o fazer dos estudantes no espaço escolar, espaço da constituição das sociabilidades juvenis (DAYRELL, 2007).

Entendendo a juventude como agente que "reinventa a escola" (PEREIRA, 2007, p. 2), afeta e é afetado pelas instituições, tomamos a participação política estudantil como prática da agência da juventude nos espaços de escolarização, que desacomoda as relações de poder estabelecidas. Temos em consideração que "a cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos" (ARROYO, 2007, p. 789), e que, em si mesma, produz significações e identificações relevantes para as subjetividades dos jovens estudantes. Em cada contingência, as concepções de educação implicam em determinadas identificações da juventude que operam diferenciações entre os sujeitos e delimitações dos seus campos de ação, incluindo a participação política estudantil.

Destaca-se a separação entre educação e política no campo educacional brasileiro, que seria contestada de modo fundamental por Paulo Freire. Em sua defesa de que "ensinar não é transferir conhecimentos" (FREIRE, 1999, p. 24), problematiza a pedagogia tradicional e estabelece princípios como o da autonomia do educando, da autoridade democrática do educador e do inacabamento permanente dos sujeitos sociais (FREIRE, 1999).

Contestando os fundamentos hierárquicos do processo educacional, as pioneiras elaborações de Freire – segundo as quais, "não há docência sem discência, [mas] as duas se explicam e seus sujeitos, apresar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 1999, p. 24) –, forneceram ao campo educacional brasileiro elementos indispensáveis para a perspectivação democrática da Educação desde o estabelecimento de uma nova relação com o estudante. Contudo, mesmo antes que a crítica freireana tivesse inserido ideias desestabilizadoras dos princípios da pedagogia tradicional[40] no debate público brasileiro, o reconhecimento da juventude como sujeito da ação e de direitos permaneceria num horizonte distante.

Revisitando os paradigmas das políticas de juventude no contexto brasileiro, Helena Abramo (2005) aponta, como principal abordagem mobilizada pela Educação, a "visão do jovem como sujeito em preparação" (ABRAMO, 2005, p. 20) para o futuro, estreitamente concebida pela inserção econômica, remontando à educação tradicional e direcionada às elites urbanas. Esta se tornaria predominante também nos demais setores das políticas públicas estatais no Brasil até o chamado período de redemocratização (ABRAMO, 2005),

[40] A crítica escolanovista à educação tradicional já havia imprimido marcas de antiautoritarismo no pensamento pedagógico brasileiro, conferindo espaço significativo para a dimensão política, segundo as ideias trazidas por Anísio Teixeira no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, apoiado no filósofo J. Dewey.

configurando um longo ocultamento das especificidades socioculturais de amplas parcelas da juventude brasileira. Destaca-se, no Estatuto da Juventude (EJUVE) de 2013, um deslocamento importante, desde estas problematizações, do reconhecimento da juventude como sujeito de direitos – que pode ser parcial e não efetivado, com limitado alcance nas políticas públicas relacionadas à juventude, mas que reafirma o direito da juventude à participação política na última década.

A autora resgata que as questões ligadas à vulnerabilidade social da "juventude dos setores populares" e as demandas "relativas a comportamentos de risco e transgressão" (ABRAMO, 2005, p. 21) ganham centralidade no debate público somente nas décadas de 1980 e 1990. A noção da juventude é aí uma espécie de *problema social* e se torna majoritária entre ações de setores como saúde, justiça e segurança pública –, levando a uma percepção que generalizaria e estigmatizaria a juventude pobre, negra e periférica, além de constituir modelos de intervenção orientados à "diminuição do envolvimento dos jovens com a violência" (ABRAMO, 2005, p. 21).

A estruturação do Estado democrático de direito com "a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil" (DAGNINO, 2004, p. 95), impactou na reformulação de políticas públicas, como saúde, educação e seguridade social, pautadas por princípios como participação e universalização. Na década de 1990, iniciando-se a disputa neoliberal do ainda nascente campo institucional democrático brasileiro (DAGNINO, 2004; AVRITZER, 2008), o debate sobre juventude, adolescência e infância se renovaria sobre novas bases, sendo puxado por demandas de conceitualização para a formulação de políticas públicas, de legislação específica e de propostas de intervenção de iniciativa de entidades como "UNESCO, universidades, ONGs, institutos empresariais", "órgãos da administração pública", "sistemas de formação profissional" (FREITAS, 2005, p. 5), dentre outros agentes envolvidos na formação da agenda política institucional que adentraria o século XXI.

Outro importante elemento do processo de construção social da juventude no Brasil, a partir dos anos 1990, foi a consolidação da noção da juventude como grupo social dotado de expressões culturais próprias. Base sobre a qual foram produzidas visibilidades sobre os universos simbólicos das periferias, em articulação com os movimentos sociais destes territórios, possibilitando a construção de perspectivas identitárias e alguma disseminação da percepção da diversidade dos atores juvenis (ABRAMO, 1997; 2005).

Ao final do século XX, novos temas e focos marcaram a intensificação dos debates sobre a juventude no campo institucional brasileiro – especificamente da ação junto aos jovens de até 18 anos em situação de risco – numa conjuntura marcada pelas redefinições do

Estado e das políticas públicas neoliberais, além da expansão do terceiro setor formado por ONGs e associações.

Invertendo-se a focalização do jovem como "problema social" para uma "formulação do jovem como solução", a noção de protagonismo jovem, já abordada nessa tese, emergiu em projetos e atividades que se guiavam pelo princípio dos jovens como "colaboradores e partícipes nos processos educativos, constituindo uma exceção" (ABRAMO, 1997, p. 27) e somando-se, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, às ações focalizadas de ONGs e à formulação de políticas governamentais destinadas aos jovens brasileiros (ABRAMO, 1997, p. 26).

Nesta conjuntura, em que coexistem os esboços da noção de direitos e de cidadania da juventude pelo Estado e a escalada neoliberal de fundações empresariais, as noções de responsabilidade social, empreendedorismo, protagonismo juvenil, ganharam legitimidade no imaginário social, sendo incorporadas na agenda institucional que se formou no Brasil a partir do ano de 2003 no governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT), que se estenderia por quatro mandatos consecutivos até o *impeachment* de Dilma Roussef em 2016.[41]

Neste processo complexo, que conta com a participação das instâncias de organização da juventude a exemplo do ME, novos sentidos foram atribuídos e/ou reafirmados à juventude, com o desenvolvimento do campo científico e das políticas públicas, de redefinições legais dos parâmetros da ação estatal junto à juventude, dentre os quais se destaca o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos e sua implicação na noção de cidadania da juventude e na relativa legitimação da participação política.

Abramo aponta, então, para a noção da juventude como sujeito de direitos com a "perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como às suas capacidades de contribuição e participação" (ABRAMO, 2005, p. 22). Contudo, a despeito da presença deste discurso nas políticas públicas e no debate político, destacam-se as dificuldades de "construção social e política" da noção do "jovem como sujeito de direitos" no Brasil (ABRAMO, 2005, p. 23), bem como de reconhecimento da participação política da juventude.

Mobilizando teorizações pós-fundacionalistas – em se destacam J. Butler e J. Derrida –, para problematizar os processos de identificação da juventude nos documentos oficiais,

[41] Com a ascensão do Michel Temer à Presidência da República, inicia-se em 2016 um ciclo de retirada de direitos da juventude, de que é exemplo a Reforma do Ensino Médio tramitada sob intensos protestos dos estudantes, ainda neste mesmo ano.

Leite apostará "[n]uma significação diferencial instável e não determinada estruturalmente" (LEITE, 2015, p. 326), entendendo que

> não há conteúdos positivos nas identidades e nos significados, apenas diferenciações relativas, o que traz desdobramentos de relevo para esta reflexão: primeiro, assim se justifica a já referida precariedade e instabilidade de tais identidades e significados (logo, melhor expressos em termos de identificações e significações); em segundo lugar, essa abordagem implica conceber algum tipo de fechamento sistêmico que permita fixações – semânticas, identitárias – que, ainda que de modo contingente e provisório, possam operar como pontos de referência em tais relações diferenciais (LEITE, 2010, p. 58).

Conforme Leite coloca, as significações da juventude – mesmo as de forte sedimentação de sentido – são construções históricas e contingentes, que exercem efeitos performativos, atuando nas identificações e compondo os sentidos nos quais a juventude se produz, em maior ou menor conformidade. Nesse sentido, a composição de documentos institucionais dialoga com as significações de juventude que disputam o campo político, compondo o contexto de disputa por estas significações e implicando em fixações provisórias de sentido.

Entendendo que "não há identidade jovem", mas sim "atribuições de sentido, sociais e contingentes" (LEITE, 2015, p. 326), a autora focaliza o conceito de juventude em textos jurídicos da legislação brasileira e em documentos multilaterais de organismos internacionais "que afetam diretamente a identificação do estudante jovem adolescente,[42] a Convenção Internacional dos Direitos da Criança [de 1989] e o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [de 1990]" (p. 328), além do Estatuto da Juventude de 2013.

Observando nestes textos – de forte potencial performativo, posto que reconhecemos que "enunciados não apenas descrevem, mas também geram efeitos" (LEITE, 2015, p. 325) – "tessituras de significação social" formadas por disputas, deslocamentos e acomodações de sentidos (p. 333) que revelam precariedades e instabilidades quanto à tentativa de fixar o conceito de juventude, de definir "contornos das identidades" juvenis (p. 327) e de construir uma retórica sobre o lugar social da juventude.

Pautados, por exemplo, por extensões de faixa etária bastante variáveis, estes documentos se caracterizam por instabilidades quanto às noções que buscam fixar e isso, na perspectiva da autora, não implica na recusa do conceito de juventude ou na negação de sua necessidade, pois – seguindo Laclau – Leite aponta que, em alguma medida, é preciso fixar sentidos, ainda que de modo precário e circunscrito, e tal fixação constitui parte fundamental da problematização.

---

[42] Mobilizamos a noção de juventude, termo predominantemente utilizado no campo da Sociologia.

A autora encontra, então, ambivalências de significações na "legislação de âmbito nacional" (LEITE, 2015, p. 328) que se referem às múltiplas linhas de ação junto aos jovens e distintos horizontes de perspectivas sobre os mesmos. Neste sentido, reincidentes binarismos e hierarquizações que caracterizam estes documentos – que aqui serão trazidos em aproximação ao interesse da pesquisa – refletem o modo como são pautadas, no debate público, novas concepções. Essas concepções refletem disputas e possibilitam deslocamentos conceituais, referenciam as ações institucionais e governamentais, e possuem potencialidades consideráveis de regulação das relações sociais, além da força performativa junto aos próprios jovens.

Sancionados no final dos anos de 1990, tanto a Convenção quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se fundamentam pela noção de sujeito em desenvolvimento e reafirmam a orientação da educação escolar à "preparação para o futuro" e ao "pleno desenvolvimento" da criança e do adolescente (LEITE, 2015, p. 330). Há uma condição peculiar "intrínseca à idade" por meio de elementos que constituem uma "justificativa natural para a proteção e subalternização da criança e do adolescente" (p. 329) sobrepostos às indicações de autonomia condicionada.

No Estatuto da Juventude, por outro lado, destaca-se a presença de sentidos ligados à noção de cidadania do jovem como sujeito de direitos, pautando-se por princípios de autonomia, emancipação e participação, que demonstram um deslocamento político relevante das enunciações sobre juventude no Brasil e que remontam aos documentos produzidos sobre juventude pela OEA em 2010 e pela UNICEF em 2011[43] que apontam para o desenvolvimento da noção de direitos da juventude.

Para Leite se destacam nestes documentos

> a valorização da participação criativa juvenil na vida em sociedade, de modo não tutelado pelo adulto. Ganha força também o deslocamento da identificação do jovem como vir-a-ser para aquela de um sujeito já capaz no seu momento presente. Se na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, já no seu Preâmbulo, a noção de direito é associada à de proteção, desenvolvimento e preparação para o futuro – em sentido que se repete no ECA – no EJUVE dispõe-se sobre os direitos dos jovens em termos de "autonomia e emancipação" e de "criatividade e participação no desenvolvimento do País" (Seção I, Dos Princípios), sem qualquer menção à perspectiva da proteção, do controle ou da tutela (LEITE, 2015, p. 331).

Leite (2015) aponta, entretanto, que os sentidos de autonomia e participação presentes no grupamento mais recente de documentos não resolvem as diferenças entre compreender o

---

[43] Que são, respectivamente, os documentos: *Menu de Indicadores e Sistema de Monitoramento do Direito à Participação de Meninos, Meninas e Adolescentes* (OEA, 2010) e *O direito de ser adolescente: oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades* (UNICEF, 2011).

jovem na condição de tutela – em função da condição de vir a ser do sujeito em desenvolvimento – e entre conceber o jovem como sujeito de direitos – apto à participação política e à autonomia – perspectivas que poderíamos supor em oposição irreconciliável.

Ao contrário, conforme a autora problematiza, nos documentos analisados, os desenvolvimentos discursivos da identificação da juventude – como as noções de autonomia e participação – coexistem com os sentidos de hierarquização e binarismo já explicitados, caracterizando-se pela ambivalência discursiva de simultânea valorização e relativização que reafirma a subordinação e possibilita a valência de "padrões de sentido mais estabilizados no social" (LEITE, 2015, p. 331).

Deste modo, Leite interpreta a ambivalência como "uma necessidade política" destes documentos, um mecanismo que possibilita a persistência da naturalização das hierarquizações, na medida em que pressupõe um consenso inexistente e que contribui com a "necessidade de contemplar as diferentes forças políticas" (LEITE, 2015, p. 330).

Em relação à questão da participação política, os documentos trazem um "elogio abstrato da participação nos espaços públicos" sem proposições quanto à subordinação hierárquica da juventude em sociedade, o que, na prática, compromete a autonomia e a participação. A valorização formal do direito à participação política da juventude não soluciona as "atribuições de sentido" que reforçam a hierarquia das relações institucionais e a subalternização do jovem ao adulto e às instituições sociais. Não resolve, portanto, o problema da reprodução da subordinação efetiva, resultando num adiamento da "decisão por um ou outro polo do debate" (LEITE, 2015 p. 338). Essa ambivalência conceitual evidencia um amplo processo de negociação da construção de sentidos sobre a juventude que se institucionaliza, influencia os rumos das políticas para jovens e exerce efeitos sobre suas construções identitárias.

Vimos, então, que entre os referenciais fundamentais para a abordagem da juventude no Brasil se coloca a educação escolar na medida em que a condição de estudante e o processo da formação escolar mostram-se relevantes para a identificação da juventude (ABRAMO, 2005; LEÓN, 2005). Mais do que uma abordagem das múltiplas trajetórias do movimento estudantil, nos interessa problematizar processos de identificação de jovens estudantes, significações da juventude no espaço escolar, além da participação política estudantil, fundamentais para pensar a juventude como sujeito da ação.

Assim, a educação figura centralmente entre os direitos da juventude e constitui a "política por excelência" da ação estatal. Mas também se caracteriza pelas interdições do reconhecimento dos direitos da juventude, pela persistência dos "princípios de proteção e

tutela", pela obstrução das "demanda[s] de autonomia e participação" da juventude brasileira (ABRAMO, 2005, p. 25), como naturalizado e operacionalizado pelo adultocentrismo, pela noção do sujeito jovem como vir a ser e pelas estabilizações de sentido da separação entre juventude e política.

Vimos, então, que as significações de juventude são relevantes para a condição juvenil e possuem um caráter político de mais ou menos legitimação dos campos de ação dos sujeitos – a exemplo da visão negativa do jovem como vir a ser que compõe a "condição [subalterna] de sujeito 'em desenvolvimento'" (MATTOS, 2012, p. 125) –, de modo que, a contingência em que se destaca a ação política da juventude ocorre em contextos de disputas e acomodações de sentido e relaciona-se se com o político de modo mais amplo.

Cientes da força das sedimentações de sentido, destacam-se o deslocamento das significações de juventude da predominância de visões negativas de ausência e o desvio para uma visão da juventude como portadora da mudança social (ABRAMO, 1997), que constitui uma virada das significações de juventude. Tal virada, embora marcada por idealizações, amplia os horizontes de interpretação da juventude brasileira e o reconhecimento do caráter ativo e produtivo destes sujeitos.

Ao enunciarmos este processo como constituinte de virada das significações de juventude, não pretendemos afirmar a preponderância desta significação, mas sim observar uma nova configuração de disputas que desestabiliza as sedimentações de sentidos. Este processo de ressignificação alça novo patamar com as mudanças dos parâmetros normativos da ação institucional junto aos jovens, ocorridas nas últimas décadas no Brasil, quando se incluiu a participação política entre os direitos da juventude. Assim, no período recente, verifica-se um alargamento dos campos de ação da juventude que compõe a contingência desta pesquisa.

Com efeito, colocam-se novas possibilidades de perspectivação da escola e das relações entre juventude e educação. Como espaço privilegiado de construção de vínculos e pertencimentos, à escola também estão colocados desafios de "abertura para a partilha do poder de decisão" e de superação da "desigualdade dos relacionamentos geracionais entre jovens e adultos" (CARRANO, 2012, p. 90), elementos necessários para uma escola pautada por uma "política emancipatória de estímulo à participação" (CARRANO, 2006, p. 4).

2.3.2 A juventude estudantil como sujeito da ação

Propomos um olhar pós-fundacional e antiessencialista da juventude, com base na noção do jovem como sujeito da ação e no reconhecimento de que "ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo" (BIESTA, 2013, p. 175). Esta proposta segue na esteira de dar "ênfase nas subjetividades dos sujeitos" (LEÓN, 2005, p. 10) conferida pelos Estudos da Juventude que passam a focalizar a juventude a partir de sua cotidianidade (PAIS, 1990; 2003), em aproximação das noções de sujeito e identidade (DAYRELL, 2007), abrindo um maior espaço para a multiplicidade, a heterogeneidade e a diferença.

Para tal reconhecimento, dialogamos com significações de juventude, identificando as sedimentações de sentido estabelecidas em torno desta categoria no tocante à participação política no contexto escolar – elementos basilares para a pesquisa com o MECPII. Como vimos nos Estudos da Juventude, é possível encontrar "uma série de pontos de partida" para a abordagem da juventude, tais como "uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração", destacando-se a estreita "correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente" (FREITAS, 2005, p. 6).

Assim, dimensionamos a juventude não mais pela pressuposição biologizante de uma "fase de vida" dotada de "características próprias", mas como uma posição do sujeito (HALL, 2013) estabelecida em função de múltiplos fatores, dentre os quais o critério etário. Nas concepções de incompletude e não autonomia do sujeito jovem, vemos que o critério etário confere suporte às relações de poder e constitui desigualdades estruturantes do espaço escolar.

Tal como se configuram as relações de poder no espaço escolar, destaca-se a relevância da questão etária para a identificação do jovem como estudante, demarcando a adequação ou inadequação à organização seriada da escola por faixas etárias pré-definidas, dentre outros aspectos. Assim, reafirmamos nosso interesse na focalização etária – que se pautará pelo entendimento de que o critério etário não é fixo e não pode ser tomado como um fundamento – e admitimos que a conceitualização de juventude envolve uma fixação simultaneamente necessária e provisória.

Destacamos que a problematização do que é ser jovem e ser estudante – desde a contingência em que os sujeitos se constituem em que as formas de identificação "funcionam como superfícies de inscrição" da diferença (BURITY, 1997, p. 20) – é um passo fundamental da pesquisa. É a partir de significações que os sujeitos criam suas representações e identificações, bem como constroem suas práticas. Tal como veremos na contingência das significações de juventude aqui focalizadas, uma noção de juventude informa certos sentidos

para a ação dos sujeitos, produz identificações e diferenciações, opera exclusões e hierarquizações que reproduzem (ou não) a ordem social, e busca criar certos limites para a condição juvenil.

Conforme abordado no item anterior, as significações de juventude envolvem o horizonte de ação destes sujeitos, afetando e sendo afetadas pelos mesmos em sua inserção na dinâmica cultural, sob as relações de poder que caracterizam determinado contexto social. No escopo da presente pesquisa, refletimos a respeito dos efeitos da noção do jovem como vir a ser sobre a participação política estudantil e também buscamos desconstruir subalternizações de jovens estudantes desde a relação de saber-poder escolar pautada pela pressuposição de passividade do jovem frente à autoridade institucional.

Uma vez que o processo da constituição do jovem enquanto sujeito deixa de ser condicionado pelo imperativo de *vir a ser* que fundamenta a condição de desenvolvimento que o sujeita ao mundo adulto e a determinado projeto de futuro, podemos privilegiar os sentidos construídos e partilhados pelos jovens, bem como as interações, relações e identificações produzidas por eles.

Neste sentido, problematizar a juventude em ruptura com a naturalização das subalternizações em questão evoca o diálogo com as duplas significações de juventude. Tanto das significações negativas, em que o olhar sobre o jovem se pauta pelo que ele não é – tal como na perspectiva da ausência e do desvio –, quanto das significações positivas que criam idealizações da juventude enquanto agente de mudança social e produzem generalizações da participação política estudantil tomada como gerações de jovens engajados e em oposição aos estereótipos de subsequentes gerações de jovens apáticos.

Nos interessam as disputas políticas e os deslocamentos destas fixações de sentido que abrem novas possibilidades de ação para a constituição dos sujeitos na ordem social. Assim, explicitamos *a relação basilar nesta pesquisa entre a identificação da juventude e a participação política estudantil*. Isto porque, nos deslocamentos das significações produzidos pela juventude, a participação política é a via de abertura de horizontes de ação, de tensionamento dos limites e de alargamento do espaço socialmente conferidos aos jovens. Numa mirada pós-fundacional e antiessencialista, focalizamos as significações de juventude produzidas pelo sujeito em negociação com as sedimentações de sentidos, apostando na noção do jovem como sujeito da ação.

Temos como referência a noção do jovem como sujeito de direitos que preconiza a legitimidade da participação política estudantil na sociedade democrática. Conferida por discursos institucionais pautados por ambivalências de significações de juventude (LEITE,

2015), há uma tomada de decisão (DERRIDA, 1991) entre o reconhecimento e o não reconhecimento da juventude como sujeito de direitos, dentre os quais nos interessa especialmente o direito à diferença e a abertura dos campos de ação da juventude pela participação política.

Na medida em que se abrem novas possibilidades de condutas diante da juventude e outras disputas na ordem social pelo alargamento dos horizontes de ação dos jovens, há que se confrontar a subalternização do sujeito jovem desde a escola e todas as formas de recusa do reconhecimento do jovem como sujeito. É no seio deste compromisso ético-político que nos inserimos.

Apresentar uma demanda pela qual se reivindicam aberturas de possibilidades envolve uma decisão que diverge da posição inicialmente possível. Organizar-se politicamente na experiência de discordar, participar a despeito da deslegitimação da participação política juvenil por parte dos adultos e agir em oposição ao poder hierárquico de figuras de autoridade são ações subjetivas em que se revelam a dimensão de agência do sujeito jovem, sobre a qual nos debruçaremos.

Tensionar limites, arriscar e sofrer sanções, estranhar e questionar os modos pelos quais os jovens são significados e posicionados na ordem social desde a escola são alguns dos processos presentes no tornar-se sujeito no espaço escola. É dessa experiência que surgem formulações coletivas dos próprios jovens sobre seus desejos, apropriações e reivindicações, subjetividades coletivas e processos de identificação, construídos por estudantes em seus posicionamentos políticos.

Para tal perspectivação, observamos os deslocamentos produzidos pelo movimento estudantil do Colégio Pedro II enquanto sujeito coletivo – noção que implica no reconhecimento de que o sujeito não é "um estado de permanente autodeterminação e expressividade" (BURITY, 1997, p. 20) –, enfatizando processos de significação/identificação/diferenciação na contingência das relações estabelecidas no contexto desta tradicional instituição.

Conforme as aproximações teóricas realizadas no capítulo anterior entre as proposições de Retamozo sobre os sujeitos e os estudos da ação coletiva, buscamos reunir elementos para focalizar "aspectos da construção subjetiva que possibilitam a ação" do sujeito (RETAMOZO, 2006, p. 110). As demandas estudantis trazem consigo a expressão da falta, da decisão e da reivindicação que constituirão o nosso ponto de partida. No caso da presente pesquisa, incluem-se as demandas de inscrição da diferença no espaço escolar pelos coletivos

secundaristas de gênero e sexualidade que compõem a atual geração do movimento estudantil do Colégio Pedro II.

Seguindo Retamozo (2009), ao trabalhar com as demandas dos sujeitos coletivos, nos aproximamos do "momento da subjetividade antes do sujeito" para constituir e se constituir de modo performativo e operando a "construção de campos de ação" (RETAMOZO, 2009, p. 117) em diálogo com a herança cultural, no distanciamento da repetição do já estabelecido e em resposta a situação de subordinação.

Para enfatizar a participação política estudantil, nos apropriamos da noção já citada de identificação performativa da juventude proposta por Leite, em que a autora retoma a noção de performatividade de gênero em Butler, propondo que os "sujeitos que instituem ações são eles mesmos efeitos instituídos de ações anteriores" (BUTLER, 1998, p. 19).

Finalmente, apresentando os sujeitos da pesquisa – os estudantes que participam do movimento estudantil do Colégio Pedro II na atualidade, com destaque para os que atuam em coletivos de gênero e sexualidade –, focalizamos as inscrições da diferença pelas experiências de participação e pelos deslocamentos nos processos de identificação desta tradicional instituição. Numa primeira aproximação dos sujeitos da pesquisa, neste tópico, passamos a expor a conjuntura inicialmente observada.

Desde 2013 verifica-se a presença das questões de gênero nas formas de organização do movimento estudantil do CPII quando, então, jovens estudantes do CPII ativistas feministas formaram o coletivo Feminismo de ¾ e iniciaram a formulação de demandas de gênero ligadas às suas experiências de juventude e de escolarização, marcando os sentidos da ação política. Este processo se fortaleceria no ano seguinte, em 2014, com a explosão das demandas relacionadas a gênero e sexualidade na instituição sob a forma de protestos no interior dos *campi* e com a articulação do coletivo estudantil LGBT denominado Retrato Colorido.

Em pesquisa etnográfica sobre as "experimentações sexuais e de gênero" do movimento estudantil secundarista em 2015 (BENTO, 2018, p. 2), Bento apontaria para uma "desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença" nos modos de participação observados. Explorando os bastidores do debate institucional em expansão naquele período, dos espaços da ação política estudantil para o centro das atenções da comunidade escolar em questão, a autora encontraria um complexo cenário em que as experiências de participação estudantil buscavam abrir caminhos de existência possível para estudantes que traziam marcas dissidentes de gênero em seus corpos negados no cotidiano escolar.

No Colégio Pedro II, o ano de 2015 seguiu com um vigoroso fortalecimento do debate sobre questões de gênero e sexualidade, que ganhou espaço no ensino (a exemplo da reformulação curricular que incluiu as temáticas de gênero e raça na disciplina Sociologia no Ensino Médio) e na pesquisa, com a criação do Núcleo Elos e temática apropriada por pesquisas no nascente Programa de Iniciação Científica Jr. do CPII. Cabe citar, ainda, a realização de diversos projetos e eventos relacionados incorporados ao calendário institucional,[44] além da presença destas questões na ação política sindical, a exemplo do GT Mulheres do Sindscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II). No movimento estudantil, o campus de Caxias sediaria o I Encontro Estadual LGBTI Secundarista do Rio de Janeiro em agosto de 2015.

Em 2016, ano que constituiu o ápice do atual movimento secundarista brasileiro e o início de um refluxo democrático no Brasil, as ocupações estudantis se fariam reconhecidas na arena política nacional também pela expressiva participação política feminista e LGBT. Em todo este período, no movimento estudantil do Colégio Pedro II, predominariam mobilizações motivadas pelo enfrentamento de opressões relacionadas à heteronormatividade do espaço escolar e às violências de gênero silenciadas pelas assimetrias do poder institucional, tanto diretamente no espaço escolar como nas redes sociais (PEÇANHA, 2018).

As problematizações sobre a participação política estudantil no Colégio Pedro II na atualidade, em que se evidencia a temática de gênero e sexualidade, abrem um amplo espectro de questões que demandam a renovação do olhar sobre a participação política da juventude. Ao produzir visibilidade sobre as experiências de jovens estudantes do Colégio Pedro II, a ação estudantil elabora as diferenças existentes no espaço escolar e, para além dele, confronta as desigualdades e violências que atravessam suas experiências de juventude.

Assim, nas experiências de participação política da juventude produzidas por estudantes na atualidade do CPII destacam-se os *coletivos estudantis de gênero e sexualidade,* tanto em função das novas formas de se organizar, quanto em função das demandas que enunciam faltas e reivindicações fundamentais aos novos modos de ser jovem, às novas formas de serem estudantes. É colocado à escola um desafio democrático, mas também situa a

[44] Cerdera (2017) aborda a construção de uma cultura de direitos na instituição que se relaciona com o "surgimento de alguns coletivos de estudantes e núcleos de pesquisa do colégio [...]. São eles: o LEDi, o grupo ELOS, o Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero, o NUTH e os coletivos Retrato Colorido e Feminismo de ¾" (p. 15). Estes são agentes importantes na proposição de pesquisas e atividades pedagógicas nos seus campi de atuação, como registra a autora sobre o "Grupo de Estudos da Diversidade de Gênero [que] surgiu em 2015, no campus São Cristóvão III" (p. 20), onde organizou "duas edições da Semana da Diversidade de Gênero" (p. 21). Cita ainda que "em 2016, alguns integrantes do Elos participaram da elaboração da I Jornada de Gênero e Sexualidade do Colégio Pedro II, no campus Realengo" (p. 22), dentre outros eventos.

pesquisa acadêmica diante da necessidade de repensar os sujeitos da escola e do movimento estudantil, a fim de recriar o olhar para a participação política da juventude na atualidade brasileira.

Neste ponto, contudo, precisamos nos deter sobre a produção do "novo" na ação da juventude. Dentre as significações de juventude e no tocante à participação política, opera uma atribuição da mudança social à mesma, frequentemente designada na associação entre o jovem e o "novo" que tão recorrentemente é mobilizado na tentativa de caracterizar a ação da juventude. Nossa leitura do que aqui caracterizamos como "novo" se pauta, então, pela noção de deslocamento proposta por Derrida (1991) e pela processualidade da identidade e da subjetividade coletiva que tomamos da problematização do "novo" e da "ruptura" atribuídos aos movimentos sociais, como desenvolvemos no capítulo 2 sobre a fundamentação da pesquisa.

Como sentido político dos coletivos estudantis de gênero e sexualidade, a inscrição da diferença no social que constitui este "novo" construído pelo movimento estudantil do Colégio Pedro II – aqui interpretado como um processo de deslocamento – evidencia o diálogo destes estudantes com a herança cultural recebida: na experiência de pertencimento a esta tradicional cultura institucional, os sujeitos estabelecem uma dinâmica de identificação – por meio de estabilizações contingentes, fechamentos provisórios e sedimentações de sentidos – e diferenciação, possível de ser observada pela participação política estudantil, na medida em que provocam aberturas de novas possibilidades nos processos de identificação dos estudantes na instituição.

Nos ocupamos, então, dos deslocamentos dos processos de identificação dos estudantes do Colégio Pedro II, focalizando sua processualidade com base na noção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2015; 2017), que consideramos produtiva para o dimensionamento do papel ativo desta participação nos processos de significação, identificação e diferenciação, em diálogo com gerações anteriores deste movimento estudantil sob forte presença da tradição do Colégio Pedro II.

Os coletivos estudantis de gênero e sexualidade se inserem no histórico movimento estudantil do Colégio Pedro II e confrontam uma identidade institucional pautada por uma tradição em que as diferenças são ocultadas pela pressuposição do pertencimento a uma unidade e de convívio harmônico com a chamada diversidade. Neste sentido, se por um lado a ação política estudantil de reivindicação da diferença na atualidade do movimento estudantil evidencia um diálogo com as ações de gerações anteriores do MECPII, por outro, tal diálogo

não possui um caráter de repetição e continuidade, implicando necessariamente em decisões e deslocamentos.

Assim, destacamos que os coletivos de gênero e sexualidade do Colégio Pedro II se chocam com a identidade do "soldado da ciência", posto que ocupa um lugar privilegiado nos processos identitários desta instituição e guia o estabelecimento de um "padrão CPII", relacionando-se com a ideia de tradição. Voltaremos a tratar destas questões no capítulo 5, quando desenvolveremos uma aproximação das noções de herança e geração para abordar o deslocamento de um modelo mais unificado para as novas identificações e reivindicações.

Para a focalização das demandas estudantis e das subjetividades coletivas construídas na atualidade dos processos de identificação estudantil no CPII, será ainda produtivo aprofundar o olhar sobre diferentes vetores de sedimentação desta identificação, sobre o lugar que ela ocupa na cultura institucional e nas relações de poder estruturadas. Ainda devem ser incluídas as relações estabelecidas pelos sujeitos das novas identificações produzidas na afirmação das diferenças no espaço escolar – por jovens estudantes mulheres, lésbicas, gays e transgêneros, cotistas, negras e negros – com esta identidade-padrão.

Pensar a escola desde a perspectiva da juventude como sujeito da ação, dos sentidos construídos pelos jovens e de suas subjetividades coletivas, é pensar numa escola posta em movimento pelos estudantes em função do alargamento dos espaços de realização e experimentação que eles provocam, de modo que se faz possível dimensionar uma instituição escolar tradicional como o Colégio Pedro – que possui uma trajetória com poucos paralelos na educação brasileira – formada na dinâmica das ações dos sujeitos. Nessa processualidade e em diálogo com a herança cultural, os sujeitos produzem identificações no tempo presente estabelecendo relações também com modos de agir previamente fixados que constituem referências de ação para esta comunidade.

Interpretar a juventude como sujeito da ação a partir da participação política estudantil e das demandas de gênero e sexualidade, implica em colocar em questão o caráter ativo destes sujeitos na contingência em que disputam negocialmente seus espaços de existência e seus horizontes de realização, e dimensionar a produção de subjetividades coletivas – pondo em perspectiva o processo de dar sentido às experiências vividas em coletividade pelos quais os sujeitos sociais se constituem –, tal como vemos em curso na atualidade do movimento estudantil do Colégio Pedro II.

Desse modo, a abordagem do movimento estudantil do CPII, pela perspectivação do jovem como sujeito da ação, em mirada antiessencialista pós-fundacional, nos possibilita revisitar este tema-objeto clássico da Sociologia da Juventude – a participação política juvenil

– com um tradicional sujeito coletivo que se reconstrói atualmente em suas identificações, deslocando significações e inscrevendo diferenças.

3 DEMOCRACIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: REIVINDICAÇÕES DO DIREITO À DIFERENÇA E OBSTRUÇÕES NEOCONSERVADORAS

O contexto da recente crise da democracia brasileira tem contado com a resistência de sujeitos marcados pela diferença. Em contraposição aos retrocessos de direitos e políticas públicas, aos fechamentos dos seus horizontes de ação e à criminalização de suas demandas, destaca-se na cena pública a ação política dos movimentos estudantil e feminista contra a violenta hierarquização da sociedade brasileira posta em marcha a partir de 2015, a exemplo das Primaveras Secundarista e Feminista.[45]

Neste capítulo dimensionamos a democracia como contexto aberto e disputado segundo relações de poder – constituídas/constitutivas dos sujeitos –, que conferem legitimidades distintas aos sujeitos em seus aparecimentos no espaço público, considerando as desestabilizações provocadas pelo surgimento de novas demandas políticas e teóricas que questionam hierarquizações fundantes de nossa sociedade.

Em função dos nossos interesses de pesquisa, damos ênfase às afetações dos campos educacional e político-institucional neste processo em que as referências à igualdade de gênero e à diversidade sexual são atacadas, considerando que tais conflitos se remetem a disputas acerca das noções de gênero e juventude, entre outras. Nos marcos do neoliberalismo, estas noções, parcialmente significadas em acordos internacionais, produziram sentidos que, nas contingências das lutas sociais, têm sido mobilizadas pelos sujeitos políticos nas suas reivindicações por democratização.

A ascensão neoconservadora no Brasil marca a interrupção de condições negociais que, embora frágeis, possibilitaram avanços institucionais em governos anteriores. Contra a reinvenção do debate e do espaço público pelas políticas da diferença, o jogo democrático foi desequilibrado em favor do autoritarismo. Outrossim, destaca-se a resistência das mulheres brasileiras e da juventude estudantil à sujeição que resulta da vitória – que queremos crer momentânea, mas já sabemos ser devastadora – de uma perspectiva de poder contrária à participação política, empreendida por homens: desde o "machistério" do governo Temer[46] à militarização do poder pelo governo Bolsonaro.

---

[45] Primavera feminista designa um conjunto de mobilizações populares de mulheres brasileiras, nas ruas e nas redes, em oposição ao avanço das pautas conservadoras no Congresso Nacional no ano de 2015 (PENTEADO, 2019).

[46] Esta designação do governo de Michel Temer (MDB) na recomposição do executivo federal após a destituição de Dilma Roussef (PT) da Presidência da República em 2016 se deve ao "fato [que] chamou a atenção: todos os 24 novos ministros eram homens e brancos. Michel Temer extinguia de uma só vez o Ministério da Cultura e as Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e

3.1 **A crise da democracia no século XXI: questões políticas da identidade e da diferença**

Na perspectivação da democracia como algo que não está dado, mas que se faz pelas lutas sociais, mobilizamos a noção proposta por J. Rancière (2018): democracia como "modo de subjetivação da política" (p. 110) relativa à interrupção do funcionamento da ordem dominante estabelecida e à abertura da possibilidade de aparecimento da diferença. Assim, entendemos crise da democracia como crise das "formas da democracia", enquanto conjunto de "dispositivos institucionais", reconhecendo que "a democracia nunca deixou de estar sob suspeita" (RANCIÈRE, 2018, p. 107-108).

Distante "[d]o sucesso proclamado da democracia" nos anos de 1990 (RANCIÈRE, 2018, p. 109), não somente por três décadas da proclamação da vitória da democracia liberal sobre o "socialismo real" (HOBSBAWM, 1995), como também por novos ciclos de crises econômicas neoliberais iniciadas em 2008 (HARVEY, 2011), no quadro recente os esgotamentos da forma democrática vitoriosa se tornam mais perceptíveis, enquanto "redução desta [democracia] a um certo estado das relações sociais" (RANCIÈRE, 2018, p. 109).

Deste modo, tomamos a crise[47] como o processo de imposição pelos dominantes do idêntico e do desaparecimento aos dominados, portanto, como processo de obstrução da política, no sentido proposto por Rancière: "existe política quando a lógica supostamente natural da dominação é atravessada pelo efeito dessa igualdade. Isso quer dizer que não existe sempre política. Ela acontece, aliás, muito pouco e raramente" (RANCIÈRE, 2018, p. 31).

Ao tratarmos do atual contexto da democracia no Brasil – que evoca fortemente a noção de crise –, colocamos em perspectiva expressões de relações sociais desiguais que, historicamente, caracterizam a sociedade brasileira. Assim, verificamos sedimentações de sentido relacionadas à desigualdade social e ao autoritarismo político que, profundamente estabilizados nas práticas/textos sociais, são frequentemente reconhecidos como estruturais.

Para a análise desta contingência, formada por sentidos destacadamente sedimentados, tomamos como referência a proposição derridiana de que "o contexto é só relativamente estável" (DERRIDA, 1991, p. 208) e que "por mais estabilizado, complexo e

---

de Políticas para as Mulheres. Tratava-se do primeiro ministério sem mulheres desde 1979, quando findava a gestão ditatorial de Ernesto Geisel" (GONÇALVES; ABREU, 2018, p. 754).

47 Neste capítulo recorremos a outros autores que tem refletido sobre este processo na atualidade com compreensões bastante distintas, questionando a noção de "crise da democracia" de modo que – com Rancière – a entendemos como crise de uma "forma da democracia", dada a não-realização da democracia e a própria concepção de democracia como a "instituição da própria política", segundo este autor (RANCIÈRE, 2018, p. 113).

sobredeterminado que seja, há um contexto e somente um contexto relativamente firme sem firmeza nem fechamento absolutos". Deste modo, busca-se abordar as desigualdades estruturais evocadas pela atual crise democrática considerando que, numa noção de estrutura descentrada e precária, segundo Derrida, "o limite do quadro ou a borda do contexto comporta sempre uma cláusula de não fechamento" (DERRIDA, 1991, p. 209).

Como dinâmica em processo, cuja instabilidade e gravidade ainda se busca dimensionar, a atual crise da democracia brasileira nos remete a um contexto mais amplo das relações de poder, somando-se ao quadro transnacional de crises da democracia sob a égide da racionalidade política neoliberal (PRZEWORSKI, 2020; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018) que se verifica na atualidade.

No século XXI, a ascensão ao poder de lideranças políticas de extrema direita marca o contexto transnacional de rearticulação de um espectro político[48] que vai do conservadorismo ao neofascismo, sendo denominado como "nova direita" (SOLANO, 2018) e caracterizado como um tipo de populismo que se coloca como "antiestablishment"/"antissistema" (PRZEWORSKI, 2020). Tais processos políticos destrutivos postos em marcha (LAURIS; HASHIZUME, 2020), na contramão de princípios republicanos, explicitam a insustentabilidade das convicções socialmente difundidas sobre a "democracia que herdamos" (PRZEWORSKI, 2020, p. 19).

Assim, chegamos ao final da segunda década do século XXI reconhecendo um complexo quadro de crise das democracias (PRZEWORSKI, 2020; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018), subsequente à rearticulação de lutas sociais anticapitalistas frente às sucessivas crises da economia sob diretrizes neoliberais. Entretanto, no decurso da década de 2010, a lógica neoliberal de privilegiamento do mercado em detrimento dos direitos sociais continuou sendo aprofundada por diversos governos a despeito de frequentes mobilizações populares.[49]

Przeworski (2020) caracteriza as crises na atualidade como decorrentes do avanço do neoliberalismo sobre o campo político social-democrata e de um esgotamento da dinâmica de "coexistência do capitalismo com a democracia" sob o receituário neoliberal. Este, formado

---

[48] São múltiplas as designações deste espectro político, conforme Solano aponta: "Onda neoconservadora, alt-right, "nova direita", crescimento da extrema direita, trumpização da política, populismos de direita, crise das esquerdas. Rótulos para denominar a reorganização de grupos conservadores e/ou da direita radicalizada que tem abrangência mundial e, como não poderia ser diferente, com fortes reflexos no Brasil" (SOLANO, 2018, p. 3). Apoiando-nos nestes apontamentos da autora optamos pelo uso do termo nova direita.

[49] Neste quadro podemos destacar o Occupy Wall Street nos EUA e os Indignados na Espanha (ambos ocorridos no decurso de 2011), as Jornadas de Junho no Brasil (2013), a crise da dívida pública da Grécia e a luta contra a austeridade (entre 2011 e 2015), o Nuit Debout francês (2016), os recentes protestos chilenos contra a política econômica neoliberal (entre 2019 e 2020), dentre inúmeras mobilizações que enunciaram demandas populares contrapostas às políticas neoliberais. Nelas, as mobilizações populares tenderam a ser reprimidas, bem como as respostas governamentais se pautaram pelo recrudescimento da lógica neoliberal.

pela mitigação da pobreza por subsídios governamentais e pelo enfraquecimento da capacidade de regulação dos mercados pelo Estado, resulta em consideráveis limites de governabilidade, tendo como consequência a corrosão da legitimidade da política, dos políticos e da estabilidade das instituições democráticas.

Com a piora da qualidade de vida, os afetos individuais da população – frustração, raiva, insegurança, medo –, passam a ser politicamente instrumentalizados pelo discurso de ódio da nova direita (SAFATLE, 2019) de modo disruptivo, antidemocrático e sem compromisso com quaisquer soluções para os problemas sociais, mas conferindo-lhes vantagem contra o *status quo*.

Neste quadro, Przeworski alerta que – sob diversas óticas e critérios –, "não há dúvida de que as instituições representativas tradicionais passam por uma crise em muitos lugares" (PRZEWORSKI, 2020, p. 12) e os sinais recorrentes desta mobilização do descontentamento político como antipolítica são "perda súbita de apoio aos partidos estabelecidos, diminuição da confiança popular nas instituições democráticas e nos políticos, conflitos explícitos sobre instituições democráticas ou incapacidade de os governos manterem a ordem pública sem repressão" (PRZEWORSKI, 2020, p. 36-37).

Neste contexto de agravamento da concentração de riqueza e de aprofundamento das desigualdades, nos pautamos pelas demandas de democratização dos sujeitos – em favor do aprofundamento da democratização e da reinvenção da politização – apostando nos sentidos construídos pela ação coletiva e assumindo que a democracia "não se fundamenta em nenhuma natureza das coisas e não é garantida por nenhuma forma institucional" (RANCIÈRE, 2014, posição 1394). Ao mobilizarmos o disputado conceito de democracia, consideramos que não tratamos de "um estado acabado das coisas; [posto] que ela vive constante e conflitiva expansão; que não se reduz ao desenho das instituições, ou à governabilidade, ou ao jogo dos partidos, mas é algo que vem de baixo" (RANCIÈRE, 2014, posição 13).

Para a perspectivação contingente da democracia como um contexto de disputas políticas, composto pela ação dos sujeitos coletivos, reconhecemos as demandas dos movimentos sociais – especificamente, as demandas estudantis de gênero e sexualidade do MECPII –, enquanto decisão política de divergência da repetição que se relaciona ao fazer-se do sujeito, às aberturas do social e às inscrições da diferença, tal como abordamos no capítulo 1.

Na contingência em que novas demandas políticas são construídas em favor da diferença constitutiva dos sujeitos pelas chamadas "políticas da identidade" (HALL, 2013;

2015), produzem-se visibilidades sobre outras dimensões das desigualdades operadas nas relações sociais. Por outro lado, se coloca a articulação de reações conservadoras e o acirramento da polarização política, conforme desenvolvemos.

A retomada do poder pela direita se daria com a instauração de uma dinâmica de polarização política em que a imposição neoliberal passa a mobilizar uma "renaturalização da moral religiosa como ética pública" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 118) e como fundamento do direito, a partir da qual opera a criminalização da esquerda, da participação política e das questões de gênero e sexualidade, que passam a ocupar o centro das disputas políticas entre o campo progressista e o campo neoconservador, sobretudo na educação escolar.

Dentre os múltiplos desafios do atual contexto brasileiro, a obstrução das demandas democráticas pelos limites da democracia neoliberal se agrava na cruzada de destruição de direitos da chamada nova direita, fragilizando as condições de luta dos sujeitos que, historicamente, resistem ao autoritarismo no Brasil. Com efeito, reforçam-se hierarquizações e exclusões persistentes na sociedade brasileira.

No debate sobre neoliberalismo e processos de democratização desde posicionalidades de sujeitos políticos latino-americanos, as questões da cultura e dos processos de identificação assumem configurações específicas relacionadas à absoluta precariedade dos processos democráticos nestes territórios. Deste modo, as exclusões operadas nas relações de poder configuram graves desigualdades que tornam improváveis as tentativas de conciliação entre interesses tão díspares de elites patriarcais embranquecidas e vastos contingentes populacionais de sujeitos desidentificados quanto aos padrões normativos, tais como famílias chefiadas por mulheres, pessoas negras e indígenas, pessoas transgênero, entre outras.

Nesse contexto, designam-se as Jornadas de Junho de 2013 como marco de novas linguagens dos campos da esquerda e da direita (BIGNOTTO, 2020; AVRITZER, 2019; GOHN, 2019) que contaram com níveis de legitimidade bastante distintos junto à opinião pública, à mídia e ao aparato jurídico e policial, encontrando, portanto, diferentes condições de afirmação na cena pública. A criminalização das manifestações de rua em 2013, bem como a perseguição dos manifestantes – agredidos, presos, processados e massivamente desqualificados como vândalos pelo discurso midiático – são alguns dos elementos que devem ser resgatados para entendermos o desequilíbrio do jogo democrático.

Sem corroborar com visões reducionistas que atribuem a crise da democracia às Jornadas de Junho de 2013, destacamos a abertura de uma nova dinâmica política, originada pela intensa mobilização de organizações de esquerda no espaço público, mas capitaneada

pela direita com a mediação do debate público pela narrativa antipetista dos conglomerados midiáticos. No âmbito estatal, tal sujeição do corpo coletivo foi representado pela violência policial e jurídica.

Neste processo, conforme Gohn aponta, "o tensionamento do processo democrático aumenta, levando à crise de representatividade das instituições participativas, descrença na política e emergência de outro tipo de novíssimos movimentos sociais, com espectros ideológicos distintos" (GOHN, 2019, p. 14). Com efeito, o espaço democrático passará a ser disputado por ações antidemocráticas:

> Os conservadores e neoliberais são novidades após 2013 porque passaram a atuar também nas ruas, criaram organizações movimentalistas que se aproximam mais de movimentos políticos do que movimentos sociais. Defendem a desregulamentação de direitos sociais conquistados e menos presença do estado na economia. Mas, de fato, miram o acesso ao poder político estatal. Na realidade fazem parte de uma onda mais geral no capitalismo ocidental, de retorno de grupos conservadores ao poder, de desmonte de direitos e políticas sociais progressistas das últimas décadas, num momento de crise econômica (GOHN, 2019, p. 13).

Em contraste com as demandas iniciais de aprofundamento da democracia seguiu-se o agravamento das tensões sociais como efeito de um processo de desgaste da centro-esquerda governista composto pela ação jurídica anticorrupção da Lava-Jato, operação midiática e politicamente instrumentalizada contra figuras do alto escalão do PT, pela crise econômica – decorrente da queda do preço das *commodities*, do aumento da inflação e da estagnação do crescimento –, e pela deflagração de uma crise política após o pleito eleitoral de 2014.

Nas trilhas abertas pelo golpe jurídico-parlamentar de 2016, pelo antipetismo, pela manipulação política de problemas estruturais como corrupção e violência, e pela polarização, a usurpação do poder político pela direita reafirma o caráter excludente e elitista do Estado brasileiro, potencializando a negação dos direitos sociais e a desigualdade social brasileira, atuando deste modo contra a luta da população por cidadania.

Assim, este período marca a ruptura do "sentimento dominante na sociedade: a impressão de que o Brasil finalmente encontrara o caminho da democracia" (BIGNOTTO, 2020, p. 204), na medida em que, a dinâmica de acordos políticos que caracterizou a Nova República (AVRITZER, 2019) – possibilitando a articulação e o funcionamento do sistema pluripartidário brasileiro – foi rompida, abrindo uma nova e voraz etapa de disputas pelo poder estatal.

Desfeita a precária aliança entre o clientelismo de partidos tradicionais e o populismo[50] de partidos que mobilizam apoio popular (BIGNOTTO, 2020), que havia conferido relativo equilíbrio do sistema democrático brasileiro entre os governos FHC e Lula/Dilma, abre-se a partir de 2016 uma violenta agenda de reformas – como a Trabalhista, a Previdenciária e a do Ensino Médio – orientadas à austeridade – com a implementação do teto de gastos – que implicam na recondução retrógrada das políticas governamentais quanto aos direitos sociais e marcam o fim da estratégia de conciliação de interesses reconhecidamente sustentada pelos governos petistas.

A Educação brasileira amargou, então, graves retrocessos com a imposição de políticas autoritárias, num quadro que reuniu desestruturação organizacional (a exemplo da Reforma do Ensino Médio), carência de recursos e intensa desmoralização dos professores, identificados como inimigos públicos segundo as acusações de "doutrinação ideológica" do programa Escola Sem Partido.

Este processo de espólio eleitoral e institucional da esquerda – pelas elites conservadoras e pelo recém alinhado campo neoconservador, forças que se alimentam do antipetismo e fomentam a polarização política em níveis absolutamente desestabilizadores da institucionalidade democrática – culmina com a vitória de Jair Bolsonaro na disputa eleitoral em 2018 e na ascensão de um governo articulado majoritariamente por militares, religiosos e liberais com elites econômicas, formando um espectro de extrema direita que se enuncia como nova política (SOLANO, 2018).

Assim, o violento ano de 2018 marca "o fim da Nova República" (AVRITZER, 2019, p. 9) com o assassinato da vereadora carioca Marielle Franco, vereadora pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), no Rio de Janeiro em março, e a vitória da antipolítica com o sucesso eleitoral do autoritarismo brasileiro rearticulado como bolsonarismo.

Com a deliberada obstrução da capacidade de intervenção estatal pelo cumprimento das leis e pela garantia de direitos, opera-se uma inflexão política em que a ação coletiva se desloca das reivindicações de direitos para a resistência aos retrocessos, frente a

[50] No pensamento social brasileiro, o conceito de populismo refere-se inicialmente "ao modo de governar fundado na aliança entre a burguesia industrial, os trabalhadores organizados nas cidades e o presidente-ditador Getúlio Vargas, que soube tirar proveito desse arranjo de forças políticas para manter seu poder" (BIGNOTTO, 2020, p, 234). Posteriormente esse conceito é mobilizado para explicar outras lideranças que mobilizam o princípio da conciliação de classes entre capital e trabalho em novos contextos, como por exemplo no projeto neodesenvolvimentista de conciliação de classes do presidente Lula nos dois primeiros mandatos do PT de 2003 a 2010. Na última década, há ainda o reconhecimento de um populismo de direita de retórica nacionalista que, ao gerar ampla adesão popular, possibilitou a ascensão da nova direita (PRZEWORSKI, 2020), em países como os EUA (com a vitória eleitoral do republicano Donald Trump em 2016) e Brasil.

predominância dos interesses privatistas e corporativistas representados por um Poder Executivo organizado em antiministérios.[51]

Entretanto, em luta contra o monopólio de recursos desigualmente alocados e dos direitos construídos coletivamente, mas acessados como privilégios pelos que resistem à extensão da cidadania, os movimentos sociais vêm contribuindo nos últimos 40 anos com o processo de democratização no Brasil (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020), tensionando a noção da universalidade dos direitos e desestabilizando os sentidos de exclusão com o surgimento de novas demandas políticas e teóricas dos sujeitos sociais.

Facchini, Carmo e Lima (2020) apontam, neste período, para um "processo de reconhecimento dos sujeitos dos movimentos como sujeitos de direitos [que] se desenvolve, com variações para os movimentos abordados, como desdobramento dos ciclos de mobilização relacionados à Constituinte" (p. 6). Assim, no Brasil, os anos de 1970 são marcados pelo surgimento de diversos movimentos sociais, dentre os quais as autoras destacam os orientados por questões raciais, contra opressões sofridas por mulheres e contra discriminações de sexualidades divergentes – tipificados como novos movimentos sociais, conforme já abordado no capítulo 2.

Para o movimento feminista, em particular, os anos de 1990 seriam de mudanças da institucionalidade partidária motivadas pelas exclusões de mulheres dos espaços de poder, que não seriam facilmente revertidas:

> Se o movimento feminista no Brasil em seus primeiros anos teve um difícil relacionamento com a política institucional e mormente com a política partidária, tal situação parece não se reproduzir atualmente. Poder-se-ia afirmar, sem nenhuma dificuldade, que tem havido um constante esforço no sentido de aumentar a participação. O resultado mais concreto desse esforço foi a aprovação do projeto de lei de autoria da então deputada Marta Suplicy, que estabeleceu cotas para mulheres nas listas partidárias. [...] Uma relação interessante se inverte: se antes as mulheres eram barradas nas listas partidárias, agora os partidos buscam mulheres para compô-las. Isso, entretanto, não garantiu qualquer condição de disputa real por cargos eletivos (PINTO, 2001, p. 102).

No quadro do "relativo sucesso da institucionalização" democrática (BIROLI, 2020, local 3.518), registram-se diferenciações internas aos movimentos sociais após "duas décadas de reconfiguração de repertórios e enquadramentos com base na crítica ao investimento prioritário [...] [n]a institucionalidade, [n]o diálogo socio-estatal e [n]o essencialismo

[51] O governo Bolsonaro se caracteriza pela nomeação de ministros antagonistas de causas relativas às pastas que passam a comandar, a exemplo das políticas anti-ambientais do Ministério do Meio Ambiente com a atuação de Ricardo Salles e das políticas anti-gênero e anti-direitos humanos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos de Damares Alves, dentre outros. No caso do Ministério da Educação, destacam-se as figuras de Ricardo Vélez e Abraham Weintraub representando este tipo de atuação nas políticas educacionais entre os anos de 2019 e 2020.

estratégico" (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, P. 11). E também desdobramentos políticos relevantes para a configuração do quadro de ruptura política que eclode no Brasil a partir de 2013.

Perspectivações recentes deste processo convergem no reconhecimento de que, na contingência do processo de democratização, as transformações dos movimentos sociais e das formas de participação política na sociedade brasileira, ocasionam a constituição de novas gerações de ativistas/militantes mais heterogêneas (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020). E, por consequência, novas demandas e práticas. De modo convergente com esta proposição, pautada na noção de experiência de sujeitos que emergem no contexto de democratização das políticas públicas, como as de educação, entendemos que há um processo de diferenciação dos sujeitos coletivos neste quadro histórico, designado pelo emprego da noção de geração.

Assim, destacam-se deslocamentos com relação às estratégias de institucionalização de direitos – também reconhecidas como cidadanização (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020) e governamentalização (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013) – adotadas por estes sujeitos coletivos na etapa democrática. Neste sentido, algumas caracterizações apontam para a configuração de divisões políticas[52] (BOZZANO, 2019) e conflitos intergeracionais – com uma "diversificação dos movimentos em torno das categorias jovem e juventude" (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 11) e "reações de setores dos feminismos e dos ativismos de jovens à intensa institucionalização e à centralidade das apostas no diálogo socio-estatal" (p. 9).

No contexto que antecedeu 2013, frente às diferenciações dos movimentos sociais, o diálogo intergeracional[53] foi marcado por múltiplas posicionalidades na dinâmica política e por desconfianças das novas gerações destes sujeitos coletivos relativas às estratégias de institucionalização, de modo que tendem a construir práticas que buscam deliberadamente espaços e linguagens próprios com relação às gerações anteriores.

Propomos a noção de geração para abordar temporalidades do MECPII que se apresentam nos diálogos intergeracionais e no processo de diferenciação deste sujeito coletivo, mobilizando-a como marcador identitário e performativo.

---

[52] A autora aponta que "os feminismos latino-americanos encarnaram desde meados da década de 90 uma discussão sobre suas agendas que, para sintetizar, se dividiu entre as posturas institucionais e as autônomas" (BOZZANO, 2019, p. 3).

[53] Bourdieu, em sua abordagem sobre a juventude, coloca em questão relações intergeracionais, em que se estabelecem "limites entre as idades" e se produzem as categorias sociológicas de caráter etário como expressões das disputas pela "transmissão do poder e dos privilégios entre as gerações" (BOURDIEU, 1983, p. 121), e intrageracionais, que revelam "oposições entre as juventudes de diferentes classes" sociais (p. 114) nesta disputa desigual, bem como o papel "[d]o sistema escolar [que] contribui para reproduzir os privilégios" (p. 117).

Diante das diferenciações de demandas políticas encampadas pelos "novíssimos movimentos sociais" (GOHN, 2019) na contemporaneidade, Gohn demarca que "há saldos positivos dos ciclos anteriores quanto a participação em instâncias institucionalizadas" relacionados a consolidação de "conquistas que permanecem como núcleos de resistência às propostas de desregulamentação de direitos sociais adquiridos" (p. 15). Dentre os avanços institucionais que resultam da atuação destes sujeitos coletivos destacam-se:

> as cotas por sexo para processos eleitorais (1997); a Lei Maria da Penha (2006); a implantação de sistemas de notificação de violência contra a mulher; a alteração da tipificação penal do estupro (2009); a lei que tipifica o feminicídio como qualificadora do crime de homicídio (2015); o acesso a mudanças corporais para pessoas transexuais no SUS; o desenvolvimento de políticas de saúde para os LGBT; as portarias que reconhecem o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais; a democratização do Ensino Superior, com a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o reconhecimento da constitucionalidade da Lei de Cotas (2012) e das "uniões homoafetivas" pelo Supremo Tribunal Federal (STF); e a criação de políticas para a formação continuada de professores e editais de pesquisa, que abordaram, de modo transversal, a igualdade racial e de gênero e a diversidade sexual (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 8).

Dentre os limites destes avanços institucionais com os quais os sujeitos coletivos disputaram pela ampliação de horizontes da democracia neoliberal, destaca-se a dimensão de normatização[54] de demandas atendidas no campo da governamentalidade pela "associação entre diversidade sexual e certo multiculturalismo" (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013, p. 196). Configuram-se aí parcialidades demandando permanente crítica por parte dos movimentos, bem como renovação da capacidade inclusiva da institucionalidade democrática e sustentação política desta dinâmica de extensão de direitos.

Entretanto, tais avanços dos direitos das mulheres, da juventude, da população LGBT, das comunidades indígenas e quilombolas, dentre outros, ocorrem mediante o "fortalecimento político de atores coletivos com agendas conflitantes na América Latina" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 175), de modo que se configura "o antagonismo entre uma agenda marcada pelo pluralismo ético e outra orientada por concepções morais unitárias" (local 179). Neste quadro,

> A criminalização da política pode ter sido a principal responsável por: 1. fortalecer os grupos de interesse com pauta moral (religiosos ou não) na esfera pública e, em especial, na política e 2. na ascensão do campo discursivo de ação em torno dos direitos sexuais e reprodutivos – rebatizados pelos empreendedores morais de

[54] Temos acordo com a proposição de que "não se trata de recusar as importantes conquistas jurídico-políticas obtidas pelos movimentos sociais LGBT [dentre outros]. Contudo, trata-se aqui de questionar a primazia ou exclusividade da ideia de sujeito de direito, em razão de sua conformação normalizadora" (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013, p. 197).

> "ideologia de gênero" – como delimitador de disputas em torno de direitos e políticas públicas. Em conjunto, tais inflexões criaram terreno propício para que atores com agenda política e econômica neoliberal se unissem a empreendedores morais históricos (como a Igreja Católica e seguidores de religiões evangélicas) reforçando a campanha contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos (MISKOLCI, 2018, p. 12).

Distanciando-nos das visões institucionalistas tradicionais que perspectivam a democracia pressupondo estabilidade, universalidade e generalidade – identificamos no atual contexto a mobilização de textos que funcionam como recurso político para grupos sociais que utilizam símbolos de poder, narrativas estabelecidas, contra a heterogeneidade da população, reivindicando o distanciamento do Estado brasileiro das demandas sociais pelos direitos da diferença e das políticas de redistribuição de renda, para reaproximá-lo da defesa dos privilégios, abrindo uma etapa de aprofundamento das desigualdades.

Na presente pesquisa, a observação do MECPII abre oportunidades de aprofundamento da compreensão deste processo de reivindicação democrática marcado por reações de deslegitimação e negação da diferença que buscam restaurar os sentidos desestabilizados pela ação política dos sujeitos coletivos. Reconhecendo a atual crise como um fenômeno contingente e heterogêneo, impossível de ser apreendido enquanto totalidade, destacamos a parcialidade da presente análise sobre participação política estudantil somada aos esforços de interpretação do processo em curso.

Tendo acordo com Bignotto (2020), para quem é preciso não perder de vista que "nosso destino político é conduzido por atores que participam e se engajam na arena pública" (p. 243), consideramos que as lutas sociais produzem sentidos de democratização numa ordem social desigual, na medida em que os sujeitos enfrentam opressões com as quais se defrontam, construindo demandas coletivas a partir de experiências de opressão, deflagrando conflitos onde a dominação pretende impor o silêncio e o ocultamento, disputando os sentidos da política e produzindo deslocamentos que tornam possível a própria noção de democracia.

3.2 Gênero e Educação no Brasil contemporâneo: reivindicações do direito à diferença e obstruções neoconservadoras

No ciclo político de avanços dos direitos sociais que se fecha, inconcluso, com a atual crise democrática, o campo da Educação concentraria iniciativas significativas de inclusão e ampliação do acesso, mediante atuação política da juventude neste período. Destacam-se as ocupações estudantis de universidades públicas brasileiras em 2007 (BRINGEL, 2009) e na greve das instituições federais em 2012. Tal participação se intensificaria com as ocupações

estudantis das escolas em defesa da educação pública entre os anos de 2015 e 2016, conforme tratamos no capítulo 2.

O quadro de perseguição político ideológica e de dificuldades de mobilização dos setores progressistas de nossa sociedade, em que a resistência estudantil constitui uma linha de enunciação democrática, é acompanhado da "necessidade de tutela pregada pelo Escola sem Partido" que parte "da premissa de que os alunos, devido a sua pouca idade ou imaturidade, não têm condições de questionar o sistema educacional com vias ao seu aprimoramento e, por isso, devem ter os seus anseios e desejos mediados" (SANTA BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 108).

Na contramão do deslocamento (não homogêneo) das relações institucionais de poder pela educação democrática e da afirmação da escola como espaço público participativo (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010), veremos se constituir uma mobilização liberal e conservadora de sentidos sedimentados da juventude como incapaz de autonomia política (MATTOS, 2012), capaz de conferir vantagem política ao neoconservadorismo em ascensão e em reação à participação política da juventude, mas também das mulheres, passando do "vir a ser" ao "vai ser", conforme se coloca no lema *Meu filho, minhas regras.*

Neste item, colocamos em questão sentidos políticos que compõem o atual contexto de retrocessos nas políticas públicas educacionais e da institucionalidade democrática no Brasil.

Em contraponto à política de expansão da Educação adotada no governo FHC com contingenciamento dos gastos públicos e com adoção de condições favoráveis à expansão privada, a política de expansão dos governos do PT – Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Roussef (2011-2016) – representa um avanço na concepção da Educação como pilar do desenvolvimento econômico brasileiro frente à crescente competição nos mercados internacionais. Entretanto, a proposta de conciliação entre crescimento econômico e distribuição de renda apostará "tanto na expansão de vagas na rede federal, como também na oferta indireta de vagas na rede privada por meio da isenção fiscal" (FERREIRA, 2019, p. 265).

Neste sentido, destaca-se a obrigatoriedade do Ensino Médio compondo a Educação Básica e a expansão do Ensino Superior com expressivo incremento da rede federal como estratégia de fortalecimento da educação profissional, que se dá através de uma rede nacionalizada de Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia com o objetivo de "promover e fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias" (CARMO, 2015, p. 92), mas também da criação de novas universidades.

Mobilizando dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Ferreira (2019) aponta que, embora o crescimento das matrículas na rede federal represente apenas cerca de 20% do total registrado no período, trata-se de uma expansão da seguinte ordem:

> Dentre as IES [Instituições de Ensino] públicas, a rede federal, no período de 2006-2016, teve um aumento de 105,8% no número de matrículas. A rede federal é composta por 63 universidades e 40 institutos federais/Cefets e 4 faculdades. No ano de 2006, a rede federal possuía 589.821 matrículas presenciais e 17.359 à distância. Em 2016 passou para 1.175.650 matrículas presenciais e 73.674 à distância. O crescimento em relação às matrículas presenciais no período foi de 92,32% e a distância de 324,41% (FERREIRA, 2019, p. 265).

Pautada pela lógica neoliberal, tal expansão do sistema educacional seria marcada por tensões que se aprofundariam no contexto da crise, de modo que a racionalidade tecnocrática que pautou estas políticas educacionais se distanciaria das demandas dos sujeitos da educação, de tal forma que

> o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ANPEd, 2015).

No campo das políticas educacionais, a passagem do Governo Dilma ao Governo Temer pelo golpe de 2016 registra uma mudança expressiva na governamentalidade, encerrando o ciclo de investimentos públicos que havia caracterizado a gestão dos governos petistas, e abrindo uma etapa acelerada de "esvaziamento dos direitos sociais" (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4) com a implementação do teto de gastos e com a imposição da reforma do ensino médio através da medida provisória nº 746/2016, posteriormente lei nº 13.415/2017.

Lima e Maciel (2018) apontam que a austeridade fiscal que embasa a "ponte para o futuro" do Governo Temer, implica num amplo retrocesso do direito à Educação e na obstrução das demandas da população, sendo incompatível com os avanços até então obtidos:

> as políticas estruturantes do direito à educação realizadas pelo governo anterior — ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos; expansão dos institutos federais e do ensino superior: Programa Universidade para Todos (ProUni) e REUNI, Ciências sem Fronteiras, entre outros —, bem como aquelas de caráter anticíclico — valorização do salário mínimo com impacto direto na previdência social; Programa Bolsa Família; Programa de Benefício Continuado; Minha Casa Minha Vida, entre outros —, não seriam possíveis e, assim, não produziriam os resultados já conhecidos (LIMA; MACIEL, 2018, p. 6-7).

As medidas de austeridade adotadas configuram "um teto para o direito" (LIMA; MACIEL, 2018, p. 6) impactando o financiamento público de políticas sociais fundamentais

para a sociedade brasileira. Neste sentido, também as mudanças da política educacional implementadas pela reforma do ensino médio podem ser qualificadas como uma "corrosão do direito à Educação" (p. 21) com relação aos princípios da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/1996 de educar para a cidadania, para a ciência e cultura e para o trabalho.

Num sentido oposto às políticas anteriores, tal norteamento compromete o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a expansão do acesso à Educação Básica e a melhora da qualidade do ensino, além de aprofundar a precarização do trabalho docente e abrir espaço para a lógica empresarial pela via da "parceria público-privada" no novo ensino médio, dentre outros mecanismos.

Com a narrativa de possibilitar escolhas de itinerários formativos ao estudante, implementa-se uma flexibilização curricular que desresponsabiliza o poder público quanto ao direito da juventude à Educação. Pretensamente pautada pelos "interesses da juventude" (RAMOS, 2016), tal flexibilidade curricular indica um quadro de (impossibilidade de) escolhas na escassez dos recursos comunitários necessários à plena formação, projetando a educação – abaixo do mínimo –, no âmbito do precário. Evidenciam-se, portanto, as tendências excludentes desta política educacional.

> Cabe reforçar: não há base material que sustente as alterações feitas na LDB ou na BNCC para escolha de trajetórias pelos estudantes. Quem definirá as trajetórias são as condições de oferta dos sistemas, como ficou, de fato, estabelecido na Lei 13.415/17, e isto marcará profundamente o ensino médio como o campo da desigualdade oficial para as juventudes brasileiras. Não há garantias de que os sistemas educacionais consigam cumprir com a parte diversificada. A oferta de todos os itinerários formativos certamente não vai acontecer, os estudantes não terão a possibilidade da escolha como tem sido anunciado, ficarão restritos às possibilidades de oferta das escolas, conforme o ocorrido quando a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a profissionalização simultânea à formação geral em todas as escolas e, poucos anos depois, teve que ser alterada pela absoluta impossibilidade do sistema educacional de dar conta da referida obrigatoriedade (ANPEd, 2018).

Este quadro se completa com as disputas que marcam a exclusão das questões de gênero e sexualidade do PNE 2014-2024 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após intensa atuação do programa *Escola Sem Partido (ESP)* a partir de 2014 e da mobilização de grupos religiosos na aprovação dos PNE estaduais e municipais no ano de 2015 (MIGUEL, 2016). Esse movimento caracteriza-se como um processo de disputa das políticas educacionais que passam da regulação da educação e dos sujeitos pelas exigências do mercado – que caracteriza a lógica neoliberal – a novas dimensões de subordinação. A ruptura democrática segue sendo aprofundada de modo que, além da imposição acelerada de reformas pautadas pelo autoritarismo e pela exclusão (SÜSSEKIND, 2019), os impactos se

estendem para disputas institucionais pela imposição da moral neoconservadora como o ordenamento mais recente do projeto educacional brasileiro.

Os intensos conflitos que se verificam no Brasil na década de 2010, principalmente nos campos educacional e político-institucional, remetem a disputas mais amplas acerca da noção de gênero como importante elemento do "processo de ressignificação da agenda de direitos humanos e da própria noção de cidadania, em um período de consolidação das democracias liberais em diversas partes do mundo" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 229). Nos anos de 1990, no contexto em que conferências da agenda de direitos humanos da ONU encampam demandas de gênero e sexualidade e consolidam pautas de direitos sexuais e reprodutivos em acordos internacionais, conferindo ao debate de gênero projeção transnacional, se destaca a mobilização de lideranças religiosas opostas a tais reivindicações (MISKOLCI, 2018; BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020).

Coincidindo com a institucionalização dos direitos sociais pelos regimes democráticos latino-americanos consolidados a partir dos anos de 1980, tal processo atingirá estes territórios com fortes disputas que avançam no âmbito estatal, na medida em que o conservadorismo se atualiza como reação às políticas de diferença e se organiza politicamente contra os avanços construídos (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020). Neste sentido,

> as atuais rearticulações conservadoras respondem a uma politização reativa gerada pelo impacto dos movimentos feministas e LGBTQI na América Latina, que levou alguns atores religiosos a adaptarem suas estratégias e seus argumentos para maximizar a influência nas formas de regular a sexualidade (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 431).

A oposição do conservadorismo religioso se desdobraria na mobilização da Igreja Católica no decurso dos anos de 1990, criando a noção de "ideologia de gênero" que, nos anos 2000, se solidificou como um posicionamento da igreja católica desde seu campo institucional na América Latina. Disponibilizada como estratégia de coalização política ampla (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020) a noção foi ativada sobretudo entre grupos sociais que, embora distintos, se identificam posicionalmente com o conservadorismo, tais como fundamentalistas religiosos (lideranças católicas e evangélicas, além de congressistas cristãos), ultraliberais e anticomunistas – segundo as três correntes apontadas por Miguel (2016).

Face às atualizações desta articulação política, que passará a abarcar ainda "organizações empresariais, proprietários de terra e militares" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 453), mobilizaremos a noção de neoconservadorismo para designar o "processo político brasileiro recente [que] expõe uma aliança entre extrema direita,

ultraneoliberais e militares na qual a reação ao gênero vem sendo um eixo central desde a campanha eleitoral de 2018 até as políticas de governo em diferentes ministérios" (local 453).

No Brasil, os anos de 2010/2011 constituem o marco em que esta disputa se configura como "pânico moral" (MISKOLCI, 2018) numa conjuntura informada pela chegada da primeira mulher à presidência (que se repete na Argentina, no Chile e na Costa Rica) e pelo "reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo" (p. 5), que marcará o fortalecimento da militância antigênero do campo neoconservador com a perseguição ao material pedagógico de combate à homofobia nas escolas – que seria apelidado como "kit gay", censurado e usado politicamente desde então.

Este quadro será fortalecido com a visibilidade do programa *Escola Sem Partido* a partir de 2014, configurando uma onda conservadora no país:

> O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada "ideologia de gênero". Antes, a ideia de uma "Escola Sem Partido" focava sobretudo no temor da "doutrinação marxista", algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente "moral" (em contraposição a "político") e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 596).

Neste contexto, a exemplo do PNE, todo o debate sobre políticas educacionais foi eclipsado pela pauta moral do ESP que se ancora nas noções de "marxismo cultural" e "ideologia de gênero" e atua pela criminalização da docência, do pensamento crítico e da política. Miskolci problematizaria, então, que os medos reunidos e instrumentalizados sob o espectro "ideologia de gênero [...] traz[em] à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas" (MISKOLCI, 2018, p. 7).

Assim, os marcos neoliberais em que "a educação referenciada pela igualdade de gênero e pela diversidade sexual é um eixo central das disputas" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, local 344) se deslocam com a afirmação da reação neoconservadora na cena política nacional. Dá-se início ao atual ciclo de retrocessos composto pela

> substituição da noção de desigualdade de gênero pela expressão 'desigualdade entre homens e mulheres' nos documentos governamentais; [pelo] descumprimento das diretrizes da ONU no campo do combate às discriminações com base na orientação sexual; [pelo] esvaziamento de conselhos que garantiam a participação da sociedade civil na elaboração de políticas públicas (local 587).

Por fim, cabe resgatar que a perspectivação da juventude produzida pela narrativa neoconservadora, nesta disputa agressiva dos sentidos da Educação no Brasil pela atuação do ESP, resgata a significação da juventude como "vir a ser" e recoloca a autoridade patriarcal acima do Estado e das leis, na medida em que alardeia ameaças à família por uma pretensa "doutrinação comunista" e de gênero. Conforme reflete Miskolci:

> A cruzada moral recusa e reage a mudanças nas relações de poder sob o disfarce de defesa da família, na verdade um arranjo doméstico compreendido por esses grupos de maneira pouco condizente com a realidade sociodemográfica nacional. Os empreendedores morais que deflagraram a cruzada definem a família como indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos defendendo, portanto, a autoridade absoluta do pai e a família como verdadeiro estado de exceção (MISKOLCI, 2018, p. 10).

Como efeito, se constitui um familismo[55] excludente, autoritário e individualista, que subalterniza a juventude, afirmando-se no espaço político-institucional a partir de 2013, quando a Comissão de Direitos Humanos já sob liderança neoconservadora inicia a aprovação do Estatuto da Família que seria concluído em 2015 (MISKOLCI, 2018). Assim, o ano de 2013 seria marcado pela investida reacionária do neoconservadorismo ao mesmo tempo em que se incitariam amplos debates sobre participação juvenil nas Jornadas de Junho e em que se aprovaria o Estatuto da Juventude prevendo o direito à participação política.

Contrariando os princípios da educação para a cidadania e para o pensamento crítico presentes na LDB de 1996, bem como desconsiderando o direito da juventude à participação política, o ESP criminaliza os sujeitos da educação alardeando que haveria "um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece[ndo]-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes [aos alunos] a sua própria visão de mundo".[56]

Trata-se de uma estratégia reacionária que criminaliza as relações de cooperação e de solidariedade entre docentes e discentes, obstaculiza aprendizados pertinentes ao modelo educacional democrático sob ataque, impacta currículos e projetos pedagógicos, e obstrui os sentidos de democratização da Educação pautados pelo reconhecimento das diferenças, pela superação das desigualdades e pelo respeito às diversidades. Finalmente, reforça "princípios de autoridade que muito facilmente recaem em autoritarismos naturalizados, [que]

---

[55] Sobre a noção de familismo Miguel aponta que "O slogan 'Meus filhos, minhas regras', que sintetiza a *démarche* familista do MESP, passou a ser repetido nas intervenções públicas do grupo e de seus aliados e também usado como *hashtag* nas redes sociais. Paródia da histórica bandeira feminista 'Meu corpo, minhas regras', o lema subverte seu sentido original, que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres, colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades" (MIGUEL, 2016, p. 603).

[56] Trecho retirado do site do programa Escola Sem Partido. Disponível em < http://www.programaescolasempartido.org/ >. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

permanecem vigorosos no cotidiano escolar" (PEÇANHA, 2017, p. 31), conforme abordamos em trabalho anterior.

Remontando à democracia brasileira em sua etapa anterior à deflagração da atual crise, veremos que tal concepção se constitui também como um retrocesso das políticas públicas do Estado brasileiro para a juventude, já que no Estatuto da Juventude de 2013 afirmou-se o "direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil" (BRASIL, 2013). Assim, entendemos o ano de 2016 como um marco de ruptura política e de inflexão da agenda institucional estabelecida até então, na medida em que ela passará a se orientar por uma conduta liberal e conservadora, restaurando a noção dos jovens "como sujeitos que ainda não estão prontos para o exercício político" (MATTOS, 2012, p. 82) e das disputas relativas à significação da juventude, compondo a corrosão da democracia brasileira.

Entretanto, compondo "uma nova onda de movimentos e coletivos sociais" (GOHN, 2019, p. 10), a presença de "novíssimos sujeitos" expressaria significativos distanciamentos em suas práticas políticas com relação aos sujeitos políticos tradicionais, despertando projeções negativas que muitas vezes legitimaram formas de violência política, física e simbólica que lhes seriam imediatamente destinadas. Neste quadro, se destaca a presença da juventude desafiando o *status quo* político e midiático com outros referenciais de participação e novas estratégias de comunicação.

Entre 2015 e 2016, diante de uma crise política e econômica já instaurada no Brasil (conforme abordamos), a participação política juvenil se ampliaria e registraria o reascenso do movimento secundarista brasileiro com as ocupações de escolas públicas, conhecido como "Primavera Secundarista" (MORESCO, 2020). O aumento da participação política da juventude se daria a partir da experiência educacional e da condição de estudante configurando demandas educacionais em resistência às reformas educacionais postas em curso naquele período – em diversos estados, a partir de 2015, diante da reestruturação das redes de ensino e, em âmbito federal, com o teto de gastos e a reforma do ensino médio em 2016.

Diante do quadro de brutal precarização da educação que se instaura, ainda que sem necessariamente contar com instâncias de organização prévias, as reivindicações estudantis pelo direito à Educação recolocam a questão da democratização das relações no espaço escolar, alargando os horizontes de ação juvenil não apenas na escola e fortalece as lutas em defesa da democracia contra a destruição dos direitos sociais naquela conjuntura.

O reconhecimento da participação política da juventude neste período se pautaria pela identificação de características. Dentre elas, estão a horizontalidade (relações internas ao

próprio movimento, com a não designação de lideranças, por exemplo), a autonomia (preocupação com possíveis hierarquizações nas relações externas ao ME com outros sujeitos coletivos, autoridades, impactando no diálogo intergeracional) e a autogestão (princípios políticos e pedagógicos assumidos pelo ME naquele contexto). Reconhece-se ainda a questão da mediação tecnológica na organização e na comunicação do movimento – elementos frequentemente apresentados como comuns às Jornadas de Junho de 2013 e à Primavera Secundarista de 2015/2016.

Outrossim, cabe resgatar os apontamentos de Bringel (2009) que, diante das ocupações de reitorias por estudantes do ME universitário em 2007/2008, apontaria para "um período de transição" dos ME brasileiros naquele contexto, em que se verificaria

> um novo ponto de inflexão nas lutas estudantis brasileiras também no que se refere ao questionamento das dinâmicas organizativas e mobilizatórias das últimas duas décadas, a partir de uma maior horizontalidade da informação, da deliberação e da ausência de lideranças definidas. Em suma, ante a centralização, hierarquização e partidarização das lutas estudantis (expressadas, nas últimas duas décadas, pelo controle político dessas lutas pelos centros e diretórios de estudantes, a maioria cooptados por partidos políticos) aparece um formato mais "movimentista" (BRINGEL, 2009, p. 112).

Alertando para abordagens que focalizam a "parte visível" dos ME, tais como instâncias tradicionais de organização política como a UNE, Bringel (2009) relaciona novas características – que se evidenciam já em 2007/2008 bastante próximas das que são ressaltadas no contexto mais recente – a deslocamentos das formas de participação política da juventude estudantil com relação às instâncias organizatórias do ME, apontando para divergências internas e diferentes posicionamentos no que se refere ao diálogo com outras organizações políticas.

Mobilizamos estes apontamentos para recolocar os elementos pelos quais se têm frequentemente caracterizado o ME brasileiro no período recente: horizontalidade e autonomia têm sido interpretados como "novo"/"novíssimo" e como ruptura, conforme já apontamos. Entretanto, consideramos esta caracterização insuficiente para o entendimento das reivindicações democráticas da juventude brasileira, bem como para responder problematizações suscitadas neste processo de afirmação do jovem como sujeito de direitos e de reencontro da juventude com a potência política do agir coletivo no contexto de crise.

Assim, podemos questionar: que novidade ocupações e coletivos estudantis representam? Como surgem? Como se relacionam com outras instâncias de organização estudantil, como grêmios e entidades de representação? Existe contraposição entre novas práticas e práticas historicamente consolidadas tais como participação em assembleias e

manifestações, além da organização estudantil em grêmios? Como os estudantes acessam referências/repertórios políticos? O que há de novo no ME da atualidade? Trata-se de ruptura e/ou continuidade?

Estas perguntas se relacionam ao nosso problema de pesquisa sobre os deslocamentos da tradição de participação política estudantil no MECPII, representada pelos coletivos estudantis feministas e LGBT constituídos a partir de 2013, além das ocupações de todos os *campi* de ensino médio da instituição em 2016, em que se destaca a partilha de diversos elementos desta cultura política.

Para produzir respostas, ainda que contingentes e relativamente precárias, apostamos na focalização do ME como experiência constitutiva do sujeito e das subjetividades coletivas produzidas na participação política estudantil com o alargamento dos horizontes de ação da juventude – inclusive no campo educacional e no espaço escolar –, em que se destacam questões de gênero e sexualidade (ALVIM; RODRIGUES, 2017; RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017; LEITE, 2017; MORESCO, 2020, entre outros).

Como territórios de subjetivação, as escolas têm sido, em relevantes aspectos da sua conformação, transformadas pelas demandas de gênero e sexualidade. Um exemplo é a visibilização da subversão temporária da organização cisheteronormativa do espaço escolar pelas ocupações estudantis (MORESCO, 2020), compondo "práticas resistentes amplamente autônomas e, em grande medida, contrárias às práticas pedagógicas dos colégios" (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 89). Alvim e Rodrigues apontam que são prévias às ocupações e constituem a ação de coletivos em espaços escolares.

Comentando articulações dos sujeitos da educação com expressões do feminismo, Moresco resgata eventos como:

> Marcha das Vadias que é criada por mulheres feministas não institucionalizadas em 2011 [...]; em 2015, as manifestações unificadas nacionais pelo "Fora, Cunha", mais especificamente contra o PL nº 5069/2013, que reuniram grande parte de mulheres universitárias e secundaristas; também em 2015, o início do movimento *Ni Una Menos*, inicialmente na Argentina, depois se espalhando pela América Latina, com pautas de uma luta contra a violência de gênero e contra o feminicídio, também com participação expressiva de estudantes; as agitações sobre questões tradicionalmente não problematizadas nas escolas, como o abaixo-assinado *online* "Vai ter shortinho, sim", criado por estudantes do Colégio Anchieta, de Porto Alegre/RS; e em 2015 e 2016, o protagonismo de meninas à frente das ocupações secundaristas (MORESCO, 2020, p. 181).

Numa mirada mais ampla, vemos que a última década foi marcada pelas políticas da diferença que atuaram pelo aprofundamento da democratização, muito antes que a ação neoconservadora ganhasse espaço na cena política do país, intensificando-se na resistência ao

golpe e no redirecionamento do Estado brasileiro que resultaria em retrocessos de direitos, no avanço do autoritarismo e na crise da democracia. É neste processo que temos, entre os anos de 2015 e 2016 no Brasil, as Primaveras Feminista e Secundarista como forças de destaque nas lutas pela democracia, num contexto em que as políticas da diferença seguiram atuantes contra efeitos desiguais do autoritarismo sobre a população.

Distintas abordagens sobre as ocupações estudantis convergem quanto a pertinência das questões de gênero e sexualidade nas mesmas, em que se destaca a liderança assumida por jovens mulheres. Focalizando estas articulações em escolas no Sul de Minas Gerais, Groppo, Trevisan, Borges e Benetti (2017) indicaram como seus traços que

> O Grêmio, na prática, tem sido liderado por estudantes feministas de diversas turmas dos primeiros anos, que em meados de 2016 formaram um Coletivo feminista. Esse fator tornou-se preponderante nas ocupações do município A. Trata-se de um movimento, sem dúvida alguma, liderado por mulheres. A presidenta do Grêmio, uma adolescente de 16 anos, com suas colegas, articulou uma rede de militância feminista, em consonância com a UBES [União Brasileira dos Estudantes Secundaristas], e que contou com a participação de diversos outros coletivos (GROPPO; TREVISAN; BORGES; BENETTI, 2017, p. 150).

Este retorno do movimento secundarista à cena política brasileira demonstra expressivas renovações das práticas políticas e potencializa uma cultura política de reconhecimento e respeito às diferenças com uma perspectiva radical de alteridade, como enuncia Leite sobre as ocupações da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro:

> As narrativas das ativistas eram respeitosamente apoiadas pelos que se identificavam com o gênero masculino, mesmo quando se expunha o sexismo presente também naquele contexto: parecia mesmo que o compromisso com a igualdade era estendido até abrigar e honrar a diferença. Desse modo, o ativismo feminista não significava divisão no movimento, mas, sim, uma resposta a um ponto sensível daquele coletivo que, sem esquecer a gravidade de outros eixos de opressão, articulava caminhos de enfrentamento da ordem social que produz e mantêm não somente a subalternização feminina, como também as demais desigualdades em pauta (LEITE, 2017, p. 44).

Reafirmando a destacada participação política de secundaristas feministas, Alvim e Rodrigues (2017) interpretam as ocupações como um processo micropolítico de criação de territórios que "são parte de uma rede mais ampla de lutas secundaristas. Coletivos, movimentos e protestos têm se tornado experiências cada vez mais "virais nos espaços escolares" e experimentado "relações horizontais" e a denúncia de "opressões perpetradas no ambiente escolar" (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 76). Num sentido aproximado, Moresco caracterizou "a Primavera Secundarista como um movimento marcado e permeado por práticas feministas" (MORESCO, 2020, p. 184).

Conforme desenvolvemos neste capítulo, portanto, em suas atuações no ciclo de lutas sociais (GOHN, 2019) que assumem contornos de movimentos de massa, desde as Jornadas

de Junho de 2013, os movimentos feministas e estudantis são afetados pela intensificação da relacionalidade dos sujeitos políticos, pelo estreitamento do diálogo entre movimentos e entre gerações de militantes. Nesse sentido, os movimentos trazem grandes desafios para a articulação política, mas também constituem novas perspectivas e práticas, a exemplo das demandas estudantis de gênero e sexualidade.

Com efeito, outros pertencimentos, outras experiências políticas e outros modos de produzir subjetividades coletivas se colocam desde os espaços de participação, dentre os quais, a escola. De acordo com Larrosa Bondía, entende-se que a participação política estudantil é uma importante fonte de experiência "[n]uma sociedade constituída sob o signo da informação" "na qual a experiência é impossível" (BONDÍA, 2002, p. 22). Essa experiência é "cada vez mais rara, por falta de tempo", de modo que a existência acontece sob o imperativo "[d]a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, [que] são também inimigas mortais da experiência" (p. 23).

Neste sentido, o ME, na medida em que constitui processos de subjetivação da juventude no espaço-tempo escolar com efeitos sobre os processos de identificação, constrói alternativas à lógica dominante em que as coisas se passam sem nos tocar, em contraponto à educação da antiexperiência que caracteriza a "sociedade da informação", sob o imperativo do "aprender [como se] não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação" (BONDÍA, 2002, p. 22), cujos efeitos sobre a juventude são colocados pelo autor da seguinte forma:

> Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 23).

De acordo com os referenciais assumidos na presente pesquisa, apostamos no potencial de transformação da participação política estudantil, desde a reinvenção dos sentidos da escola até a superação das hierarquizações etárias que marca as relações na escola, sustentando significações negativas que, relacionadas ao não ser, ao não reconhecimento da juventude. Assim, consideramos que a reivindicação juvenil de democratização da escola é parte fundamental da extensão das noções de cidadania e direitos à juventude, devendo ser preservada, estimulada e valorizada.

Tomamos estas indicações como ponto de partida para investigar as identificações e diferenciações da juventude em seus modos de participação política na atualidade, em que se destacam as expressões feministas e LGBT que produzem demandas estudantis de gênero e sexualidade, afetando os contextos de escolarização observados no Colégio Pedro II, tal como os apontamentos sobre o ME brasileiro.

3.3 **Ataques de ódio e expressões de gênero e sexualidade nas demandas do MECPII**

O processo de crise democrática abordado nos itens anteriores possui expressivos efeitos sobre o CPII e sobre seus sujeitos, de tal modo que a participação estudantil na instituição neste período apresenta vínculos com as contingências pelas quais o ME brasileiro têm se construído nesta etapa recente. A observação do MECPII coloca, então, oportunidades de aprofundamento da compreensão deste processo e possibilidades de revisitação das caracterizações até então realizadas, resguardadas as observações sobre as condições específicas da instituição.

Numa significação recorrente sobre a trajetória do MECPII, Castro (2019) aponta que "o movimento estudantil do Colégio Pedro II, por conta de seus grêmios escolares, sempre esteve envolvido nas principais ações de classe e movimentos políticos do país" (CASTRO, 2019, p. 204). Ele indica a intensificação da atuação dos grêmios com a abertura da instituição pelo sistema de cotas, de modo que "a entrada gradativa de uma população mais precarizada [...] confere maior organicidade ao movimento de classe no seio do colégio e na luta por sua democratização" (p. 204).

Esta significação recorrente deve ser problematizada quanto à sua fundamentação essencialista, idealista e universalista que pouco explica sobre o MECPII e sobre os desafios colocados no presente desta tradicional instituição de ensino aberta à diferença pelo sistema de cotas, mas também pela invisibilidade que produz sobre os processos políticos recentes da instituição.

Um conjunto recente de produções sobre o CPII aponta para a importância das questões de gênero e sexualidade (CERDERA, 2017; ALEGRIA, 2018; SCHULTZ, 2020), especialmente no tocante à expressão política dos estudantes. Cerdera traça um quadro mais amplo formado por "coletivos, núcleos e laboratórios [que] passaram a fazer parte das vivências do colégio a partir de 2013, possibilitando a articulação de lutas, saberes e vivências dissonantes e inconformadas com a excessiva 'normatização' da vida escolar", que marca o

espaço-tempo escolar com a "reflexão sobre identidades de gênero e experiências sexuais dissidentes" (CERDERA, 2017, p. 20).

Desde 2013, com a constituição dos coletivos estudantis de gênero do CPII, como o *Feminismo de ¾* e o *Retrato Colorido*, as questões de gênero e sexualidade ocupam lugar de destaque nas demandas de democratização postas pelos estudantes no espaço escolar. Podem ser citados episódios de grande repercussão como o *saiato* – ação coletiva construída por estudantes do *campus* São Cristóvão III em 2014 que, em resposta a uma situação de opressão no espaço escolar da administração do *campus* junto a um estudante não binário que havia usado saia na escola, enfrentariam a regulação cisheteronormativa da escola com vários estudantes do sexo masculino vestindo saias (até então exclusivas do uniforme feminino) (SCHULTZ, 2020).

Este episódio desencadeou um processo de discussão interna sobre o caráter cisheteronormativo da educação e alguma reflexão sobre as demandas apresentadas pelos alunos quanto à atualização das normas administrativas da instituição, que seria registrado por Alegria do seguinte modo:

> No âmbito institucional, os primeiros passos vieram justamente com a Aula Inaugural ("Diversidade Sexual – Cotidiano escolar, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação de qualidade para todos") e, em seguida, com a formação de um Núcleo de Pesquisa destinado à criação de uma política institucional de gênero e diversidade sexual na escola. Há quem diga que esse "rito de passagem" tem nome: Rodrigo, aluno transexual. Para além das mobilizações estudantis em torno das situações de vulnerabilidade a que eram expostos os alunos que expressavam as suas diferenças em termos de gênero e sexualidade no espaço escolar, a presença de um aluno transexual abalou antigas estruturas e diferentes níveis de organização. Além disso, houve uma concomitância de tempo importante. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções dos direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) publicou no Diário Oficial da União a Resolução de número 12, que estabelecia parâmetros para "a garantia das condições do acesso e da permanência" de travestis e transexuais nas escolas. As resoluções formularam orientações para que se fizessem reconhecer, institucionalmente, "a identidade de gênero de todos aqueles cuja identificação civil não a refletisse adequadamente", sem que fosse necessária a autorização prévia do responsável (ALEGRIA, 2018, p. 7).

Estes eventos seriam seguidos da Portaria nº 2.449/2016 sobre Normas e Procedimentos Discentes de 22 de julho de 2016 que, factada e publicada em 14 de setembro de 2016, aboliu a binariedade de gênero obrigatória do uniforme, afirmando "a importância da manutenção da igualdade", da "identidade" e da "diversidade" através do uniforme escolar (CPII/MEC, 2016) após um processo de discussão interna no âmbito do Conselho Superior (órgão máximo da instituição de composição paritária composto pela participação representativa professores, técnicos, estudantes e responsáveis).

O reitor se pronunciou publicamente sobre a mudança institucional, apontando que:

> A novidade é que não se determina o que é uniforme masculino e o que é uniforme feminino, apenas são descritas as opções de uniforme do Colégio Pedro II. Propositalmente, deixa-se a critério da identidade de gênero de cada um a escolha do uniforme que lhe couber. Estamos cumprindo a determinação de uma resolução vigente e procuramos de alguma maneira contribuir para que não haja sofrimento desnecessário entre aqueles que se colocam com uma identidade de gênero diferente daquela que a sociedade determina. Creio que a escola não deve estar desvinculada de seu tempo e momento histórico. A tradição não importa em anacronia, mas pode e deve significar nossa capacidade de evoluir e de inovar.[57]

A mudança institucional não passou desapercebida por alguns responsáveis de estudantes, que reagiram em oposição à referida portaria[58], apesar do amparo legal conferido pela Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), que determina, em seu "Art. 7º Caso haja distinções quanto ao uso de uniformes e demais elementos de indumentária, deve ser facultado o uso de vestimentas conforme a identidade de gênero de cada sujeito" (CNCD/MJC, 2015).

Como vemos neste caso emblemático – em que estudantes LGBT se opõem à prescrição da cisheteronormatividade e reivindicam maior autonomia sobre seus corpos e identidades, sendo apoiados por outros estudantes, inclusive heterossexuais –, o uniforme, também para o Coletivo *Retrato Colorido*, constitui uma fronteira simbólica da cisheteronormatividade na escola, cuja estabilidade vem sendo tensionada pela ação dos estudantes. Paula Alegria Bento, em pesquisa etnográfica sobre o movimento estudantil, problematizaria este processo como de "desestabilização das categorias de identidade e o lugar da diferença" em curso nas "experimentações sexuais e de gênero" de estudantes (ALEGRIA, 2018, p. 2).

Explorando os bastidores do debate institucional entre 2014 e 2015, neste contexto em que as demandas de gênero e sexualidade dos estudantes ocuparam importante espaço das atenções da comunidade escolar, a autora aponta para um complexo cenário em que as experiências de participação política estudantil buscam abrir caminhos de existência possível para estudantes que trazem marcas dissidentes de gênero em seus corpos negados no cotidiano escolar. Em resposta, tensionados os autoritarismos inicialmente mobilizados, a instituição arrisca alguns passos na discussão da "diversidade" e na definição de políticas institucionais

---

[57] Trecho da portaria publicada pelo setor de Comunicação Social no site da instituição em 19 de setembro de 2016. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5320-cpii-extingue-distin%C3%A7%C3%A3o-do-uniforme-por-g%C3%AAnero.html >. Consultado em 02 de abril de 2019.

[58] Os desdobramentos políticos desta portaria foram imediatos e diversos, incluindo desde um abaixo-assinado de responsáveis contrários à medida até repercussão na mídia.

contra a homofobia e a violência de gênero, sem conseguir – na visão da autora sobre o período observado – incluir a participação política estudantil no processo.

Entendemos que as ocupações estudantis na instituição possuem como referência as intensas articulações do período anterior, parecendo constituir tanto seu ápice, quanto o início de uma inflexão da capacidade de organização política do MECPII, na medida em que a ação neoconservadora passaria a incidir diretamente contra a instituição.

Sobre a atuação do MECPII no contexto das ocupações estudantis ocorridas em todos os *campi* de Ensino Médio (EM) na instituição no contexto da imposição do teto de gastos e da reforma do EM por Temer em 2016, Castro resgata que

> Ao final da ocupação no Pedro II, o conjunto dos grêmios estudantis e dos alunos ocupantes se reuniu e emitiu um documento de reivindicações internas, cuja autoria foi denominada "OcupaCP2". A centralidade das reivindicações internas estava no campo da democratização das relações e do processo educativo. Por exemplo, demandava-se a "criação do Conselho Escolar", participação em fóruns decisórios, como o Conselho de Classe (COC), Conselho Superior (CONSUP) etc., além da retomada da discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola com participação efetiva dos alunos (CASTRO, 2019, p. 352).

Em todo este processo, que não raro ultrapassou as instâncias do CPII, as narrativas midiáticas operaram, em geral, contra a instituição (SCHULTZ, 2020). Entretanto, a entrada em cena do ESP sistematiza e eleva o nível do ataque à instituição, se configurando como perseguição jurídica aos sujeitos identificados com instâncias de organização política. Professores, gestores e lideranças sindicais se tornam alvo do neoconservadorismo –, contra os quais o aparato de criminalização do ESP foi mobilizado num "amplo processo de ataques e ações movidas contra o Colégio Pedro II [...] [que] envolveram a mídia, as denúncias e críticas de parlamentares, a participação de militantes do movimento ESP" (CASTRO, 2019, p. 412).

Conforme Castro retoma, as acusações do MPF "de um [pretenso] aparelhamento político-partidário da esquerda política, particularmente do PSOL, ocorrendo dentro do Colégio, por meio do seu sindicato de servidores, o SINDSCOPE, com a anuência de toda burocracia escolar" (CASTRO, 2019, p. 413) buscavam criminalizar a cultura política existente na instituição, impondo uma visão estigmatizante da participação política estudantil contra o teto de gastos e a reforma do EM ao significá-la como "campanha eleitoral orquestrada pelo PSOL" (p. 415), reforçando a narrativa de criminalização do ESP pautada pela doutrinação de esquerda e pela "ideologia de gênero".

Rebatendo os ataques contra a instituição, o reitor do CPII, Oscar Halac, interpretaria que o ESP "com poucas chances de ser aprovado no Congresso Nacional", buscava na

instituição ‘um factoide’” e apontaria que “nunca em meus idosos anos assisti uma Instituição de Ensino de Educação Básica ser tão atacada por grupos conservadores [...] e destacados setores do MPF e alguns setores da imprensa” (COLÉGIO PEDRO II, 2017). Contudo, a instituição permaneceria contando com a persistente atuação de militantes do ESP, como se destaca em carta do movimento na instituição:

> Poderíamos citar inúmeras irregularidades que nos motivaram a procurar o auxílio do MPF e este, a partir daí, promover ação de improbidade administrativa, mas não caberia nessa humilde carta tanta indignidade e decepção, portanto apontaremos somente algumas pertinentes, como: a manipulação ideológica e imposição político-partidária de forma velada, a ensino de gênero e a irresponsabilidade com a coisa pública (MÃES PELO ESCOLA SEM PARTIDO, 2017).

Este processo, que foi substancialmente ancorado na criminalização das expressões de gênero e sexualidade do MECPII, seguiu seu curso com novos desdobramentos, a exemplo da “invasão do PSL”.[59] Em 11 de outubro de 2019, dois deputados do PSL – o deputado federal Daniel Silveira e o deputado estadual Rodrigo Amorim, os mesmos que em setembro de 2018 quebraram uma placa de rua em homenagem à vereadora Marielle Franco num comício de Wilson Witzel, então candidato ao governo do RJ – causaram tumulto no *campus* de São Cristóvão. Ambos entraram, sem autorização ou aviso prévio, com o acompanhamento do reitor e a convocação da Polícia Federal, alegando “vistoriar” a instituição, numa atitude absolutamente intimidatória rechaçada pelos estudantes, que reagiram à invasão com gritos de ordem. Os parlamentares deixaram as dependências do colégio sob vaias e gritos “Por Marielle, quero justiça! Não aceitamos deputado da milícia!”.

Considerando a politização das questões de gênero e sexualidade pelos coletivos feministas e LGBT entre as expressões da juventude que se observam na instituição (CERDERA, 2017; ALEGRIA, 2018; SCHULTZ, 2020), há que se reconhecer os efeitos deste processo sobre o MECPII e em que medida, também no caso do Colégio Pedro II, as demandas estudantis são afetadas pela ação neoconservadora.

[59] Aqui utilizamos invasão, que foi o termo adotado pelo MECPII.

4 AO PEDRO II TUDO OU NADA? PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DESLOCAMENTOS DO MECPII PELAS DEMANDAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O presente estudo, que se situa na interseção temática gênero-sexualidade-educação-juventude-participação política estudantil, parte da tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II (MECPII) para investigar a construção de demandas de gênero e sexualidade como "lugar de enunciação diferente do regulado pela repetição" (RETAMOZO, 2009, p. 117). O ponto da pesquisa é o movimento estudantil secundarista, perspectivando a processualidade da identificação juvenil no contexto escolar, por meio da articulação dos aportes teóricos dos Estudos da Juventude e dos Estudos de Gênero, numa perspectiva pós-fundacional da juventude como sujeito da ação – "inacabado, processual e habitado constitutivamente pela diferença" (BURITY, 1997, p. 4).

Temos como hipótese de pesquisa que a herança de participação política do MECPII vem sendo recriada por recentes expressões feministas e LGBT que respondem à inscrição da diferença neste espaço-tempo escolar. Essa participação confronta aspectos centrais da identificação estudantil pautada pela tradição da instituição, num contexto mais amplo em que demandas de reconhecimento da diferença ganham força na sociedade. Traçamos, assim, uma perspectivação que possibilita pensar sobre as questões de gênero e sexualidade que se destacam na atualidade do movimento secundarista brasileiro (ALVIM; RODRIGUES, 2017; RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017; LEITE, 2017; MORESCO, 2020), enquanto diferenciação e deslocamento da tradição de participação política estudantil no CPII.

Para desenvolvermos tais proposições, neste capítulo, temos como referência a noção de herança proposta por Derrida (1994), como modo ativo deste sujeito coletivo se relacionar com a tradição. Focalizamos os diálogos intergeracionais e a diferenciação interna do MECPII em suas múltiplas temporalidades, incluindo-se as recentes demandas de gênero e sexualidade, com base na noção de geração como marcador identitário e performativo pertinente para a participação política estudantil no CPII.

A pesquisa sobre a tradição de participação política do MECPII tem como recurso a imprensa estudantil produzida entre 1989-2019, documentos que evocam a questão da construção da memória e novas problematizações sobre a tradição. Na etapa documental da pesquisa colocam-se em questão múltiplas camadas de ação dos sujeitos da herança do MECPII. Para isso, trabalhamos as perspectivações de memória e documento-monumento

propostas por J. Le Goff, (1990), que postula que os elementos sobreviventes na memória resultam de escolhas.

Nos caminhos da pesquisa sobre o MECPII, colocamos em perspectiva recontextualizações da atualidade do espaço-tempo escolar produzidas em entrevistas coletivas com estudantes, professores e gestoras, construídas dialogicamente em torno da participação política estudantil na instituição, com base nas proposições de L. Arfuch (2010) sobre o caráter produtivo e injuntivo da narrativa. Nas entrevistas coletivas buscamos acessar as narrativas dos sujeitos sobre suas experiências como "uma forma de explorar como a diferença é estabelecida, como ela opera, e como e de que maneira constitui sujeitos que veem e atuam no mundo" (SCOTT, 1998, p. 302).

O processo de significação contingente constituído pelas narrativas estudantis foi interpretado com base na organização dos *corpora* construídos pela pesquisa em "contextos de iteração" (LEITE, 2017), pelos quais buscamos operacionalizar a análise diante de múltiplas possibilidades interpretativas e incontáveis atravessamentos que evidenciam a necessidade de fechamentos provisoriamente assumidos.

Estes *corpora* foram organizados em duas etapas. A primeira relaciona-se à pesquisa documental com jornais dos grêmios estudantis e páginas dos coletivos feministas, LGBT e das ocupações nas redes sociais, discutindo as transformações do MECPII quanto às formas de organização (grêmios, coletivos e ocupações), às formas de comunicação (jornais impressos e redes sociais) e às demandas de democratização formuladas e enunciadas na trajetória deste sujeito coletivo no período focalizado – em que se destaca a importância da tradição política deste ME para a participação política dos estudantes no presente.

Já a segunda etapa é formada pelo conjunto de 14 entrevistas coletivas sobre a participação política da juventude no CPII produzidas com estudantes dos *campi* São Cristóvão II e III, e Niterói, além de docentes e gestoras. Buscamos acessar narrativas de experiências pelas quais estes sujeitos têm se constituído na atualidade do MECPII, destacando a importância das demandas de gênero e sexualidade, a exemplo da constituição dos coletivos feminista e LGBT.

Tomando a noção de iterabilidade da linguagem como recurso de interpretação de texto e organização e acesso do *corpus* empírico, consideramos as enunciações de estudantes (integrantes e não integrantes do MECPII), docentes e gestoras, focalizando o que se repete e se desloca sobre a participação política estudantil no CPII (DERRIDA, 1991), desenhando contextos de iteração (LEITE, 2017) orientados pelas questões de pesquisa, que são: I)

participação política estudantil; II) relações de poder na escola; III) mobilização da tradição; e IV) diferenças de gênero e sexualidade no espaço-tempo escolar.

4.1 **Caminhos da pesquisa com o movimento estudantil do Colégio Pedro II**

Os caminhos da pesquisa sobre a tradição-herança de participação política estudantil do Colégio Pedro II (CPII) são traçados com base no entrelaçamento de três vozes da pesquisa (textos) que compõem o "contexto [que] permanece sempre uma operação performativa e não puramente teórica" (DERRIDA, 1991, p. 178): a voz das/dos estudantes, a voz da instituição e a voz da pesquisadora-professora.

É a partir da condição de dupla dimensão, como pesquisadora e como professora, que lanço este olhar sobre o MECPII, reconhecendo a potência da ação política da juventude no contexto escolar, mas também as tensões que a participação política estudantil evoca no recorte observado. Frente a múltiplas possibilidades interpretativas e incontáveis atravessamentos, coloca-se a necessidade de que fechamentos sejam provisoriamente assumidos na tarefa interpretativa orientada – performativamente, politicamente – na defesa dos deslocamentos representados pelas expressões feministas e LGBT do MECPII na atualidade.

As demandas de gênero e sexualidade do MECPII constituem o cerne de nossa perspectivação da **voz estudantil**, enquanto enunciações relativas à dinâmica de luta da juventude pela inscrição da diferença no espaço escolar, em contraposição às exclusões operadas nesta institucionalidade. A partir destas, colocamos os processos de identificação da juventude no CPII em questão, focalizando os deslocamentos da identidade institucional pautada pela tradição.

As enunciações da tradição pela **voz institucional** evocam a uniformidade dos sujeitos e um tipo de pertencimento harmônico, numa significação reafirmada no cotidiano do Colégio Pedro II também presente em produções acadêmicas sobre a instituição (GALVÃO, 2009), remetendo à essencialização e à estabilidade num jogo diferencial em que a importância histórica da instituição é mobilizada para conferir a significação de sua grandeza no presente. Neste processo, a reafirmação da tradição no presente possibilita certa estabilidade identitária à instituição, ocultando a historicidade deste sujeito coletivo e da própria instituição.

Na construção da memória da instituição, a tradição política do MECPII tem certo valor histórico reconhecido, sendo incorporada à identidade institucional. Pouco pesquisada, porém relativamente documentada, a participação estudantil no CPII terá sua significação positiva e sua relativa legitimidade desestabilizadas em função de ataques neoconservadores

às expressões políticas do MECPII, especialmente as relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Representadas nos coletivos feminista e LGBT que se constituem a partir de 2013/2014 na instituição, as demandas estudantis de gênero e sexualidade gerariam ampla repercussão midiática e mudanças institucionais. Também suscitam abordagens acadêmicas (ALEGRIA, 2018; SCHULTZ, 2020) e despertam – nos conturbados anos que se seguiram –, animosidades em que se destaca a mobilização tradição da instituição contra a ação política estudantil, como "ameaça" ou "destruição" da tradição.

Partimos, então, da problematização da identidade institucional pautada pela tradição com a mobilização da noção de herança desenvolvida por J. Derrida em *Espectros de Marx* para pensar a importância da tradição deste sujeito coletivo como legado dos sujeitos do tempo presente. Abordamos as múltiplas temporalidades do MECPII, enquanto sujeito coletivo dotado de uma trajetória histórica, com base no conceito de geração como marcador identitário e performativo pertinente à participação política da juventude para designar suas subjetividades coletivas. Tendo sido evocada pelos estudantes em referência aos diálogos estabelecidos com outros grupos de atuação, a noção de geração demonstrou especial relevância para designar diferenciações dos sujeitos coletivos.

Como superfície de significação, a tradição pode facilmente ser reconhecida na narrativa institucional, incluindo-se a tradição política do MECPII. Desde os textos institucionais e a produção bibliográfica sobre o CPII, destaca-se o lugar do MECPII na tradição da instituição, indicando-se a existência de grêmios estudantis e de jornais produzidos por eles próprios. Assim, a etapa documental da pesquisa se inicia com a imprensa estudantil e conta, num primeiro momento, com o acervo mantido pelo Núcleo de Documentação e Memória do CPII (NUDOM) sobre o MECPII a partir dos anos de 1980. Com a ajuda dos estudantes, esta etapa se desdobra em função dos documentos produzidos pelos mesmos, que nos possibilitaram acessar os jornais do grêmio estudantil (GE) do *campus* Humaitá produzidos dos anos 1980 aos anos 2010. No decurso das entrevistas chegaríamos ainda ao conjunto de documentos e jornais mantidos pelo GE Balbúrdia de São Cristóvão, com exemplares de jornais produzidos nos anos 2000 nos *campi* São Cristóvão e Tijuca.

Por fim, a etapa documental contou com registros das organizações estudantis dos *campi* de São Cristóvão e Niterói, tais como grêmios, coletivos e ocupações, nas redes sociais, conforme as configurações mais recentes do MECPII, a partir dos anos 2010, em que se destacam novas práticas políticas relacionadas ao espaço virtual, a exemplo de campanhas contra o assédio sexual e contra a homofobia nas escolas.

Na abordagem do *corpus* documental construído, fazemos uso das noções de documento e monumento de J. Le Goff (1990) para colocar em perspectiva as múltiplas

expressões e temporalidades deste sujeito coletivo que se refletem nestes *corpora* empíricos, focalizando ainda o documento como enunciação performativa, pela qual a realidade em questão também se constitui.

Desse modo, observando o que se repete e o que se desloca na participação política da juventude no CPII, focalizamos a movência deste sujeito coletivo dotado de tradição, tendo em consideração a contingência das significações, cuja processualidade é composta de identidade e diferença. Para pensar "ao mesmo tempo, a regra e o acontecimento" (DERRIDA, 1991, p. 160), mobilizamos a iterabilidade como operador das enunciações, a fim de dimensionar repetições significantes e deslocamentos, e para interpretar os documentos da imprensa estudantil e as narrativas produzidas sobre a participação política da juventude no CPII nas entrevistas realizadas. Neste sentido, explicitando os recursos de interpretação utilizados na pesquisa, os *corpora* empíricos foram acessados de modo a produzir agrupamentos de enunciações sobre a participação política estudantil no CPII, definidos como contextos de iteração (LEITE, 2017) do MECPII.

As proposições metodológicas de L. Arfuch (2010), acerca do caráter recontextualizador das narrativas produzidas dialogicamente na interação pesquisadores-pesquisados, foram ativadas para a produção de entrevistas coletivas em função de sua proximidade com a nossa perspectivação da juventude como sujeito (descentrado) da ação política.

Temos como referência a instabilidade e a processualidade que caracterizam a permanência desta tradicional instituição educacional, atravessada por constantes disputas, em que a narrativa da tradição opera como um recurso político importante, mas que não pode ser naturalizado. Conforme aponta Derrida, "levar em conta certa estabilidade (por essência sempre provisória e finita), é precisamente não falar de eternidade ou de solidez absoluta, é levar em conta uma historicidade, uma não-naturalidade, ética, política e institucionalidade" (DERRIDA, 1991, p. 207), mas ter em conta que "essa estabilização é relativa, mesmo que às vezes tão grande, que pareça imutável e permanente. É o resultado momentâneo de toda uma história das relações de forças [...]" (DERRIDA, 1991, p. 199).

Da condição peculiar de pesquisadora-professora, em que partilho do legado de uma cultura educacional democrática reiterado pelo meu pertencimento ao CPII, o fazer teórico é também uma herança a ser assumida, que desafia eticamente e provoca a decisão, possuindo inegável sentido político. Neste sentido, as referências teóricas da presente pesquisa foram assumidas para possibilitar o reconhecimento da dimensão ativa dos sujeitos, da potencialidade da voz estudantil e dos diálogos abertos pela enunciação das demandas de gênero e sexualidade, para contribuir com a abertura dos horizontes de ação destes sujeitos e

com a abertura à diferença nas relações que compõem o CPII. É neste emaranhado de vozes e de textos que se colocam as minhas próprias decisões políticas e também minhas escolhas pelos recursos aqui mobilizados. Entrelaçados, os contextos reúnem condições para afirmar perspectivas de mundo, enunciações que reivindicam o reconhecimento da diferença e novas identificações.

Assim, *busco revisitar a questão da tradição do MECPII problematizando a identidade institucional pautada pela tradição como narrativa de poder que, no jogo diferencial (DERRIDA, 1991), opera hierarquizações produto-produtoras dos sujeitos na instituição. Mas também como herança (DERRIDA, 1994) que, assumida pelos estudantes, constitui seus processos de identificação com importantes referências à participação política da juventude na instituição.*

O contexto – em que a tradição é afirmada neste ou naquele sentido, em que os sujeitos intentam fixar ou contestar uma ou outra significação da tradição –, é entendido como uma construção contingente e performativa, com estabilidades e instabilidades postas em cena num "movimento incessante de recontextualização" (DERRIDA, 1991, p. 187). É assim gerada uma interpretação das diferenças, de modo que "a finitude de um contexto nunca está assegurada nem é simples. Há uma abertura indefinida de todo contexto, uma não totalização essencial" (DERRIDA, 1991, p. 188).

Cientes do uso político (recorrente e equivocado) da desconstrução como destruição, a desconstrução é acionada como uma estratégia de resistência ao silenciamento dos sujeitos e ao apagamento das expressões políticas de gênero e sexualidade do MECPII, estigmatizadas pela narrativa neoconservadora como *destruição da tradição*.

De acordo com Derrida, ao evidenciar a voz estudantil mobilizando as disputas dos processos de identificação da juventude no CPII desde a desestabilização de sentidos pelas demandas de gênero e sexualidade, temos em consideração que "o *des* de desconstrução significa não a demolição do que se constrói, mas o anúncio do que resta por pensar" (DERRIDA, 1991, p. 202).

4.1.1 Herança e geração: para pensar a importância da tradição na atualidade do movimento estudantil do CPII

Pelo questionamento da tradição, buscamos possibilitar a reinterpretação de sua importância para a ação política da juventude. Ao nos referirmos à tradição, colocamos em perspectiva as significações em disputa no contexto observado, circunscrevendo os sentidos, tendo como apoio a noção de texto desenvolvida por J. Derrida em *Limited Inc (*1991),

segundo a qual "não há extratexto. Isso não quer dizer que todos os referenciais estão suspensos [...]. Mas isso quer dizer que todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só nos podemos reportar a esse real numa experiência interpretativa" (DERRIDA, 1991, p. 203).

Nessa dinâmica de significação – texto contra texto – partimos da identidade institucional pautada pela tradição como recurso de poder para chegar à perspectiva da tradição como herança assumida (DERRIDA, 1994) pelos estudantes e constituinte de seus processos de identificação, de modo que, nas suas distintas temporalidades, o MECPII permanece sem jamais ser o mesmo, tal como se evidencia nas demandas de gênero e sexualidade.

Como é amplamente reconhecido, a longa trajetória do Colégio Pedro II, que se estende da sua fundação em 1837 até o presente, acompanha a própria história do país e possui importância simbólica na História da Educação no Brasil.

Marco fundamental da educação brasileira, a tradição do CPII é lembrada pela formação intelectual das elites políticas e econômicas brasileiras nos idos do século XIX e atravessa o século XX com recorrente presença no percurso formativo de figuras de notoriedade[60] na política nacional. Sua relevância, portanto, se afirma por inúmeros fatores incluindo a influência exercida sobre outras instituições educacionais – tendo funcionado como um modelo[61] até a metade do século XX – e a participação do MECPII em momentos decisivos da política nacional e do estado do Rio de Janeiro. A existência da tradição política do MECPII remete ao século XIX, quando teria sido "marcado por uma forte tendência abolicionista" (PEÇANHA, 2014, p. 1003), conforme abordou Wilson Choeri[62] em *Histórias do velho Colégio Pedro II* (2004).

Na construção da memória institucional do CPII, destaca-se também o conteúdo "humanista" que caracterizaria seu currículo. Para o escritor Nelson Rodrigues, o Colégio

---

60 Diversas publicações que tratam da memória da instituição afirmam a notoriedade de seus membros, em que se incluem 3 presidentes da república, além de grandes escritores, juristas, cientistas e militares. Nesse sentido, aponta-se o "êxito alcançado por seus ex-alunos, no enfrentamento de concursos, ocupando cargos públicos e empresariais, ganhando status profissional, pelo nível de excelência, principalmente oriunda de sua excelente formação e atuação ética profissional. A tradição não é absolutamente juízo de valor, ou concepção teórica, ou mesmo adjetivação semântica e vazia, emerge e se traduz na forte consciência, que resulta terem os integrantes, que compõem as várias instituições do cenário social em autocrítica, sempre subliminar e resultante do trabalho que, diuturnamente, realizam" (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 29).

61 Segundo Fernandes (2006), a validação de exames de escolas particulares até a década de 1950 seguia o modelo do Colégio Pedro II, então tomado como "Colégio Padrão do Brasil" (p. 3).

62 O autor teve sua trajetória de vida intimamente ligada à instituição da qual participou na condição de aluno ativista, servidor e diretor.

Pedro II possuiria um "tipo humano" que contava com a sua admiração, em torno do qual redigiu elogiosas crônicas publicadas em colunas de jornais do Rio de Janeiro em 1963:

> Mas se este povo é triste, há uma imensa, jucunda, deslumbrante exceção: – o aluno do Pedro II. Tenho um amigo meu que vive rosnando: – Nesta terra, até as cadeiras são neuróticas. Ao que eu responderia: – "Menos as cadeiras do Pedro II". Porque, lá, os móveis também são coniventes no humor dos alunos. Uma das mágoas que eu tenho na vida é a de não ter sido, na minha infância ou juventude, aluno do Pedro II. Andei por colégios mais lúgubres do que a casa do Agra. Mas há, em mim, até hoje, a nostalgia de não ter estudado ou fingido que estudava lá. A rigor, não são os professores que me interessam no Pedro II. Nem os seus problemas de ensino. O que me deslumbra no aluno do Pedro II não é o estudante, mas o tipo humano. Ele deve ser um mau aluno (tomara que seja), mas que natureza cálida, que apetite vital, que ferocidade dionisíaca. Olhem para as nossas ruas. Em cada canto, há alguém conspirando contra a vida. Não o aluno do Pedro II. Há quem diga, e eu concordo, que ele é a única sanidade mental do Brasil. E, realmente, não há por lá os soturnos, os merencórios, os augustos dos anjos. Os outros brasileiros deveriam aprender a rir com os alunos do Pedro II (*O Globo*, 29 de setembro de 1963).[63]

O popular escritor, que se tornaria aluno honorário da instituição – tal como tornou público na crônica *O grande sol do Colégio Pedro II* publicada no *Jornal dos Sports* em 11 de outubro de 1963 –, definiria a instituição como "um estado de alma" e, naqueles anos que antecederam a ditadura, afirmou: "aos meus olhos ele é o Brasil".

Temos em consideração que abordar o Colégio Pedro II na atualidade é, certamente, travar diálogo com os sentidos da tradição assumidos na instituição. E, no quadro da educação pública brasileira no século XXI, há um complexo emaranhado de disputas de sentidos travadas acerca desta tradicional instituição.

A valorização da tradição da instituição afirma vínculos afetivos, liga membros da comunidade escolar do passado e presente, por uma ideia de identificação comum a todos, constituindo-se como um elemento fundamental da identidade institucional, aproximando-se dos elementos da cultura política que marcam gerações de estudantes em cada tempo histórico.

Deste modo, destacam-se a memória, a tradição e a identidade institucional do CPII (GALVÃO, 2009; COLÉGIO PEDRO II, 2013; CARDOSO, 2014; VENDAS, 2017; SANTOS, 2018), bem como sua excelência acadêmica e relevância histórica, de modo que "sem estudar o Colégio Pedro II, não se compreende a instituição pública nacional" (SEGISMUNDO, 1987, apud GALVÃO, 2009, p. 226).

---

[63] O texto de Nelson Rodrigues intitulado *À sombra das chuteiras imortais*, publicado pelo Jornal *O Globo* em 1963 foi retirado do blog de um ex-aluno. Disponível em: <https://blogdoguilhermedecarvalho.wordpress.com/2010/12/22/nelson-rodrigues-ve-o-colegio-pedro-ii/>. Consultado em: 08 de fevereiro de 2020.

Afirmando sentidos da grandeza histórica da instituição, a narrativa da tradição exerce efeitos performativos na produção de uma identidade institucional, em que se inscreve o movimento estudantil:

> A tradição histórica do Colégio Pedro II que hoje se cultua, deve significativamente aos seus ex-alunos, que sempre participaram dos grandes fatos e momentos da história do Brasil. Não seria exagero o que dizem: sem os alunos do Colégio Pedro II, os movimentos estudantis em suas múltiplas ações, pouco prosperariam e seriam facilmente tornados irrelevantes e bloqueáveis (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 37).

O MECPII se destaca na memória política do Brasil com uma rica trajetória histórica,[64] que se estrutura com o "sistema nacional de educação" e com a definitiva configuração do movimento secundarista brasileiro na década de 1930 (HAUER, 2007, p. 97), a exemplo da participação dos estudantes do CPII na fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937. W. Choeri (2004) destacaria um nível de organização política do MECPII superior ao do ME universitário, com uma forte imprensa estudantil que chegava a 5 mil exemplares, circulando na cidade e fomentando a opinião pública sobre questões políticas relevantes nos idos anos de 1930.

Hauer (2007) aponta que, no breve período democrático brasileiro que antecedeu o golpe de 1964 e por este interrompido, os grêmios estudantis atuavam na instituição como sujeitos coletivos de formação política e de transformação social, caracterizando-se por motivações e sentidos próprios relacionados a "uma preocupação com os problemas da sociedade brasileira" (HAUER, 2007, p. 131). Outrossim, a ausência de pesquisas sobre o movimento estudantil[65] nas últimas décadas se contrasta com a relevância atribuída ao MECPII.

Quase uma década antes da eclosão das ocupações estudantis, na edição especial da *Revista Contemporânea de Educação* sobre o Colégio Pedro II, Cavaliere indicaria sobre a participação política estudantil na instituição que "a organização e atuação do alunado nos

---

64 Reproduzo aqui alguns dos argumentos desenvolvidos sobre a formação histórica do movimento estudantil do Colégio Pedro II, revisitada por mim anteriormente, no trabalho intitulado *Formas de organização do movimento estudantil do Colégio Pedro II*, apresentado no Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação, realizado em 2017 em Vitória/ES.

65 Fizemos um levantamento bibliográfico com o uso do descritor Colégio Pedro II no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em que foram encontrados 35 registros de pesquisas em diversos campos, sendo produzidos 2 trabalhos da década de 1980, 3 de 1990, 19 dos anos 2000 e 11 na última década. Verificamos a recorrência de abordagens em história da educação, didática e currículo, com produções de disciplinas pedagógicas variadas. Para além desta busca, buscamos ainda selecionar os materiais encontrados sobre juventude na Base Minerva, que integra bibliotecas e periódicos da UFRJ, e na base digital de publicações da PUC-Rio. Nestas buscas, entramos em contato com dissertações e com a edição especial da *Revista Contemporânea de Educação sobre o Colégio Pedro II* publicada em 2008. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/168 >. Acesso em 14/08/2019.

grêmios varia de unidade para unidade, mas, no geral, essas entidades não parecem ter a força que já tiveram nos anos 1960 ou mesmo nos anos 1990. Sinal dos tempos, e nisso o Colégio não está sozinho" (CAVALIERE, 2008, p. 195). Reafirmaria, porém, a potencialidade do CPII como campo de pesquisa em função da sua particularidade como "experiência de permanência" (CAVALIERE, 2008, p. 196) frente a um "país onde tudo parece recente e provisório, onde os sistemas públicos de educação sofrem com a instabilidade das políticas".

De acordo com estes apontamentos, consideramos que o estudo da tradição do MECPII contribui com o reconhecimento da reconstrução do ME brasileiro na redemocratização, das transformações dos modos de organização e de constituir demandas e, no que se refere aos nossos interesses de pesquisa, com os processos que resultam na e da politização das questões de gênero e sexualidade.

Vista de forma essencialista, a narrativa da tradição tem evocado uma perspectiva da instituição que se caracteriza pela convivência harmônica e sem conflitos, ainda quando "a partir de 2004, 50% das vagas dos concursos de admissão dos discentes passaram a ser dirigidas para alunos oriundos de escolas públicas" (GALVÃO, 2009, p. 221). Contudo, é possível reconhecer nas demandas estudantis outras nuances dos processos de identificação na instituição, ainda não discutidos, em que se revelam exclusões operadas nas valorizações e nos pertencimentos produzidos pelo discurso da identidade institucional pautada pela tradição diante da maior abertura da instituição à diferença com a adoção do sistema de cotas.[66]

Assim, as ações coletivas do MECPII indicam um rico território de disputas pela democratização desta instituição educacional que observamos pela perspectiva da diferença visível na produção de novas demandas por estudantes pobres, negros, LGBT, cotistas e feministas que, na atualidade, politizam múltiplas desigualdades.

Para discutir a atualidade do movimento secundarista brasileiro abordamos a tradição do MECPII, reconhecendo as diferenciações deste sujeito coletivo e o papel ativo dos sujeitos neste processo, deslocando sentidos estabilizados na memória histórica da instituição e reafirmando sua potência. De acordo com os apontamentos de Cavaliere:

> Tradição pode ser entendida como transmissão de narrativas ou valores de geração a geração. Algo como recordação, memória ou costume. Sendo a escola, pelo menos em sua concepção mais estrita, a instituição inventada com vistas à transmissão da tradição, uma escola tradicional seria aquela que acumulou saberes sobre a prática de transmitir as tradições. Ou seja, seria a tradição em dupla camada. Entretanto,

[66] Além da existência de "cotas para alunos carentes" na instituição até 1989, Galvão entende que a ideia de "diversidade" do corpo discente remonta às origens do CPII ainda no século XVIII, referindo-se à documentação de alunos internos classificados como "gratuitos", entre "pensionistas" e "meio-pensionistas" (GALVÃO, 2009, p. 188). Nos anos 1980, registra-se a adoção de sorteios e o posicionamento contrário da direção-geral a este tipo de acesso.

> essa definição estrita do papel da escola não mais exprime o que dela se espera hoje. Uma escola deve ser capaz de compreender as particularidades de seus alunos, traçar caminhos viáveis para eles, estimulá-los em sua criatividade, em seu espírito crítico, incorporar com rapidez as mudanças produzidas na sociedade e, até mesmo, romper tradições em favor da realização de todas essas coisas (CAVALIERE, 2008, p. 189).

Dependendo do modo como evocamos esta memória, aquilo que tende a ser valorizado como tradição ganha uma nova potencialidade junto aos sujeitos que agem no tempo presente. Ao abordar este histórico movimento estudantil como continuidade em permanente transformação, focalizada nas contradições, disputas, tensões em curso na atualidade, buscamos não apenas o que se consagrou e que se encontra investido do *status* conferido pela tradição; ao contrário, focalizamos o que se constitui como objeção no tempo presente, o que tem enfrentado risco de ser apagado da memória, acusado de ameaçar/destruir a tradição, ao mesmo tempo em que é – frequentemente sem reconhecimento – a força que a vivifica.

Para Derrida, o espectro de Marx permanece sendo "sempre um retornante" (DERRIDA, 1994, p. 27), pois seu espírito em ação é dotado de uma força que se encarna no presente de múltiplas formas. A crítica de Marx ao capitalismo e à desigualdade retorna mesmo que não se queira, se repete e se faz presente nas práticas dos que vivem relações de exploração agravadas no presente, constituindo urgências, tais como as que animaram as demandas políticas dos sujeitos coletivos no passado.

A relação entre tradição e herança desenvolvida por J. Derrida na obra *Espectros de Marx* foi especialmente inspiradora para a perspectivação do MECPII como força recriada no presente, não como mera ruptura de um novo elemento desconexo de sua própria história. Dialogando com o espírito e a presença do marxismo que para o autor constituem uma herança política para as novas gerações, Derrida oferece elementos fundamentais para uma "política da memória, da herança e das gerações" (DERRIDA, 1994, p. 11), evidenciando a força que possuem no presente, aqueles que não são necessariamente presença neste momento histórico.

Assim, herdamos de Marx uma "performatividade originária que não se dobra às convenções preexistentes" (DERRIDA, 1994, p. 50), uma herança política que, recebida, pode ser transformada em ação no contexto atual que "sempre permanece aberto, portanto, falível e insuficiente" (p. 9). Sem constituir uma referência dogmática, sem funcionar como um modelo fechado reproduzível, sem esvaziar a necessidade de escolha e decisão, a herança é diferencial.

Tais elementos motivam Derrida a propor o reconhecimento das dimensões dialógicas constitutivas da cultura política, num diálogo estreito com os que vieram antes e comprometido com o prolongamento das aberturas provocadas por suas decisões:

> Uma herança não se junta nunca, ela não é jamais uma consigo mesma. Sua unidade presumida, se existe, não pode consistir senão de injunção de reafirmar escolhendo. É preciso quer dizer é preciso filtrar, peneirar, criticar, é preciso escolher entre vários possíveis que habitam a mesma injunção. E habitam-na de modo contraditório, em torno de um segredo. Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a interpretação, não se teria nunca o que herdar. Seríamos afetados por isso como por uma causa – natural ou genética. [...] A escolha crítica pedida por toda reafirmação de herança diz respeito também, exatamente como a memória, à condição de finitude (DERRIDA, 1994, p. 33).

A herança requer, então, capacidade crítica de escolha e decisão diante da "heterogeneidade radical de uma herança" (DERRIDA, 1994, p. 33) que abre múltiplas possibilidades, "herdeiros que somos de mais de uma fala, como de uma injunção em si mesma desajuntada" (DERRIDA, 1994, p. 33). Assim, em *De que amanhã* (2004), Derrida coloca as implicações éticas e políticas do sujeito da herança, entendendo que preservá-la requer apropriação "de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável" (DERRIDA, 2004, p. 12-13), de modo que "é preciso primeiro saber e saber reafirmar o que vem 'antes de nós', e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob esse aspecto como sujeito livre".

Tais proposições de Derrida são pertinentes para nossa perspectiva pós-fundacional da ação política da juventude no CPII, na medida em que investigamos a importância da tradição para o presente do MECPII, para o modo como os estudantes – em contato com os que vieram e lutaram antes – constroem identificações. Consideramos, então, o estudante do CPII como um sujeito da herança, um herdeiro da tradição do MECPII e da própria instituição. Privilegiamos o diálogo entre gerações de estudantes que participam politicamente na contingência do espaço-tempo escolar vivenciado, observando as diferenciações constituídas, na atualidade, por esta "geração necessariamente segunda, originariamente tardia, e desde então destinada a herdar" (DERRIDA, 1994, p. 38-39).

Com apoio nas noções de tradição e herança propostas por Derrida para abordar os deslocamentos relativos à diferença de gênero e sexualidade, entendemos que as expressões feministas e LGBT do MECPII na atualidade desestabilizam esta tradição e afetam os processos identitários da juventude na instituição. Sem entender a tradição como determinação, consideramos que a ação política desses sujeitos se constitui pelo diálogo com o legado de gerações anteriores deste ME, mas também pela decisão. A apropriação do

político, portanto, pelas novas gerações não significa repetição, mas produção de recontextualizações a exemplo da produção de novas demandas.

As reflexões de Derrida sobre "assumir a herança" sem "devoção passadista" e adaptado aos "novos tempos" (DERRIDA, 1994, p.85) fornecem elementos importantes para o estabelecimento de um relacionamento insubmisso e dialógico com o legado de tradições emancipatórias, na medida em que a decisão se coloca como inescapável ao sujeito. Assim, apostamos na permanência movente do MECPII em relação com sua herança política, entendendo que "é preciso assumir a herança" que "não é jamais dada, é sempre uma tarefa. Permanece diante de nós, tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros" (DERRIDA, 1994, p. 78).

Tais considerações evocam uma nova dimensão da pesquisa sobre participação política da juventude relativa aos diálogos intergeracionais e ao processo de diferenciação do sujeito coletivo. Buscamos interpretar essa diferenciação pela noção de *geração como marcador identitário e performativo importante para a juventude que se organiza politicamente,* para além do já exposto sobre o conceito de geração no capítulo 2.

Numa conceitualização razoavelmente estabilizada de geração, com a qual julgamos produtivo dialogar ainda que demarcando certo distanciamento, geração pode designar subjetividades socialmente produzidas em função das diferenças etárias, em contextos em que tal diferença possui relevância, a exemplo dos contextos escolares (LEÓN, 2005).

Do ponto de vista de Mannheim sobre juventude, o conceito de geração designou a exposição comum dos sujeitos "aos sintomas sociais e intelectuais" (MANNHEIM, 1982, p. 86) do tempo histórico vivido e as experiências partilhadas que fazem passar de uma posição etária comum a "um vínculo concreto", critério de geração para este autor. Neste sentido, Mannheim rompe com uma noção "concreta e coesa" de geração, tornando-a dotada de múltiplos níveis configurados em função dos vínculos estabelecidos na dinâmica social de identificação de novas gerações em relações de desestabilização e tensão com gerações antigas, refletindo sobre os sentidos da inserção do indivíduo na cultura que podem ser de reprodução ou de transformação (MANNHEIM, 1982).

Interessa-nos a conceitualização de geração proposta por Mannheim – enquanto categoria dependente dos vínculos criados na experiência comum –, na medida em que se abrem novas dimensões como a da partilha de experiências, do estabelecimento de vínculos e da consolidação de modos de pensar e agir, que possibilitam uma abordagem pautada pela focalização do pertencimento, do reconhecimento e da identificação.

Entretanto, a mobilização do potencial político da abordagem da juventude pelo vínculo geracional proposta por Mannheim exige que demarquemos alguns distanciamentos. Um deles é a mobilização do conceito de geração como categoria basal da abordagem sociológica da mudança, da manutenção e da organização social. Acordamos com Mannheim quando o autor afirma que a mudança social depende da ação social, entretanto, buscaremos observar os vínculos geracionais e as diferenciações do MECPII enquanto sujeito coletivo, sem pretensão de afirmá-las como um fundamento macrossociológico da transformação social.

No desenvolvimento da teoria sociológica das gerações, o conceito emerge de modo relacionado a uma identificação, um elemento teórico especialmente elucidativo da construção de diferença em relações sociais referentes a juventude que se remete ao "quadro de referência no qual as identidades são construídas e a subjetividade toma forma" (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 195) em que "as fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, não podem deixar de ser ambíguas e atravessadas e, definitivamente não podem ser ignoradas (BAUMAN, 2007 apud FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 186).

Dada a pertinência da diferença etária nas hierarquizações que marcam os contextos escolares, a noção de geração interessa como variável analítica enquanto categoria que explora as relações sociais por atravessamentos etários e evidencia a importância da idade na configuração de relações de poder entre sujeitos desigualmente posicionados em função de marcadores da diferença. Mas geração também interessa como categoria performativa relacionada aos processos de identificação da juventude a partir das referências disponíveis numa certa cultura política. Nesse sentido, concordamos com Bauman que entende que "como os conceitos de 'nação' ou 'classe', o termo geração é uma expressão 'performativa' (que cria uma entidade para nomeá-la) – uma chamada ou convocação para uma batalha nas fileiras do imaginário, ou mais precisamente postulado, da comunidade" (BAUMAN, 2007 apud FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 185).

Considerando as definições de Butler de que "a performatividade é um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou acionar um conjunto de efeitos" (BUTLER, 2018, p. 35), mobilizamos geração como elemento da identificação performativa da juventude para diferenciar múltiplas expressões históricas que compõem a tradição do MECPII em seus diálogos internos, articulando identificação etária, relações intergeracionais, ação política e contingência histórica. Assim, já que "a performatividade não pode ser entendida fora de um processo de iterabilidade, uma repetição

regulada e restritiva de normas" (BUTLER, 2019, p. 168), o que faz surgir a geração não é o nascimento num tempo, mas a sua própria nomeação.

Deste modo, na pesquisa sobre a tradição de participação política da juventude no CPII, colocamos em perspectiva um sujeito coletivo que possui uma dinâmica histórica de pertencimento e continuidade. Destacam-se aí também as diferenciações internas a este mesmo (e movente) sujeito coletivo que, em certa contingência, constitui uma expressão que se destaca das anteriores em suas identificações e significações, constituindo-se como referência e permitindo seu reconhecimento como geração.

Em diálogo com Melucci, consideramos que "os indivíduos e os grupos participam com a sua ação na formação de sua identidade, que é o resultado de decisões e de projetos, além de condicionamentos e de vínculos" (MELUCCI, 2001, p. 89). Nesse sentindo, não é a tradição em si mesma que confere identidade, mas a identificação é uma construção relacional e a tradição é resultado de certa configuração histórica destes processos de identificação em que determinados elementos são incorporados como tradição, enquanto outros são excluídos.

4.1.2 A participação política estudantil no CPII dos jornais às redes sociais: pesquisa documental como política da memória

Elucidados estes primeiros elementos metodológicos da abordagem da tradição do MECPII como herança, faz-se necessário problematizar a tradição como uma significação construída coletivamente mediante fortes disputas. Para isso, mobilizaremos o conceito de memória como "um instrumento e um objeto de poder" (LE GOFF, 1990, p. 476) que possui lugar "onde cresce a história" (p. 477). Para Le Goff, "a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (p. 423).

Embora a participação política da juventude no CPII possua relativa documentação em textos institucionais e biográficos,[67] concluímos, na revisão bibliográfica realizada, que ela suscitou pouca pesquisa acadêmica. Por outro lado, reconhecemos uma recente política institucional de memória, constituída no CPII nos anos de 2010, contando com a articulação

[67] Alguns dos textos produzidos sobre a tradição da instituição possuem caráter biográfico, de iniciativa individual e coletiva, a exemplo das publicações *Histórias do Velho Colégio Pedro II*, de Wilson Choeri, em 2004, e *Ao Pedro II, Tudo ou Nada?*, obra coletiva feita por ex-estudantes que contam suas memórias sobre o cotidiano na instituição, que são reunidas por décadas e que contam com 4 volumes publicados entre 2002 e 2015.

da Comissão de Memória Histórica (CEDOM) em 2013 e com a criação do Centro de Documentação e Memória em 2014 (Colégio Pedro II, 2018).

Estes esforços foram motivados pela aproximação do período de comemoração de 180 anos do CPII e pela percepção da necessidade de "preservação da história e da memória da instituição" referenciada na "continuidade à 'Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo: 1837-1937', de Escragnolle Doria" (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 13), resultando em publicações recentes, tais como: *O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação* (2013) e *Memória Histórica do Colégio Pedro II 180 anos de História na Educação do Brasil* (2018), além da coleção digital *O Novo Velho Colégio Pedro II* (2017).

Enquanto materiais da memória (LE GOFF, 1990) estes textos são constituídos em suas próprias contingências, tendo em comum a enunciação da tradição da instituição. No último caso, destaca-se na coleção digital certa abertura das significações da instituição, na medida em que são incorporadas novas narrativas produzidas por professores-pesquisadores[68] que demarcam uma voz institucional mais heterogênea e múltipla (CERDERA, 2017).

Os documentos institucionais tratam o MECPII como parte importante da tradição do CPII, afirmando que "os estudantes do Colégio Pedro II sempre tiveram uma tradição de lutas" relativas a "questões internas do próprio Colégio Pedro II, da educação em geral, da cidade do Rio de Janeiro e do país" (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 186). A narrativa institucional registra, então, episódios ocorridos na década de 1930 em apoio "à Revolução Constitucionalista de 1932" (p. 186), na década de 1950 "no movimento contra o aumento da passagem dos bondes" (p. 187), além da participação estudantil na "Campanha das 'Diretas já' (1984), pela volta da democracia plena, e do movimento 'Fora Collor', conhecido como 'Caras Pintadas', em 1992" (p. 188).

A recontextualização construída pela voz institucional mobiliza ainda publicações de jornais produzidos pelos grêmios estudantis, apresentados sob a forma de catálogo (com imagem da capa, data, breve citação) como expressão "do pensamento crítico dos estudantes" (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 189). Tal acesso à memória do MECPII, possibilitado pela narrativa institucional da tradição, registra a existência, no decurso do século XX, de formas distintas de agremiações estudantis e publicações correspondentes, tais como grêmios

[68] A exemplo da coleção digital *O Novo Velho Colégio Pedro II* (2017) organizada como um painel político-pedagógico pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) em 8 volumes e publicada em 2017. A participação política da juventude, no entanto, não se constituiu como objeto das dezenas de trabalhos publicados, com exceção de um artigo no terceiro volume intitulado *O debate sobre gênero e sexualidade na escola: o Colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos* de Cristiane Cerdera.

designados como científicos e literários entre as décadas de 1930 a 1980, significados apenas como expressão “de uma rica cultura escrita” (p. 186).

A superficialidade desta narrativa se tornou mais evidente para nós em função do vazio que se segue a um jornal do grêmio intitulado *Vanguarda Estudantil* – que publicado em outubro/novembro de 1964 diz: “Vamos mostrar aos que nos atacam que Pedro II não é só quebra-quebra” (p. 199) – sendo seguido na página seguinte por *O Periscópio* de 1980 que, identificado apenas como boletim informativo nº 1 publicado em março de 1985, diz: “Hoje estamos recomeçando uma nova fase da vida do Colégio Pedro II, fase esta que começou no ano passado com a reabertura do GreCECII” (p. 200).

No virar de página proposto pela sequência textual da narrativa institucional, registra-se, simbolicamente, a interrupção da voz estudantil por um silenciamento de 21 anos, entre 1964 e 1985. Assim, os jornais são tanto um modo de escuta da voz estudantil de gerações passadas, quanto um elemento fundamental para a crítica da mobilização da memória pela narrativa institucional da tradição, que recorta, reduz e silencia gerações e heranças ao colocar a memória em função de uma certa perspectiva da tradição e das hierarquizações que lhe correspondem.

Nessa etapa documental da pesquisa, nos embasamos na discussão de documento proposta por J. Le Goff:

> É o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (LE GOFF, 1990, p. 548-549).

A discussão da tradição de participação política do MECPII como herança evoca as escolhas relacionadas à política de memória da instituição, em sua contingência e precariedade, já que, conforme Le Goff coloca, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545).

Com a mobilização da imprensa estudantil, coloca-se em questão também as múltiplas camadas de ação dos sujeitos da herança do MECPII. Numa cadeia de atos de construção da memória considerados neste *corpus* empírico, é possível dimensionar a trajetória de participantes do MECPII do momento da articulação política (a constituição do grêmio, da decisão e da ação política) e da construção de significações da ação estudantil (o jornal no

contexto de sua construção) até a preservação dos documentos (jornal como material da memória).

Destas múltiplas camadas de ação, evidencia-se a relação entre herança e memória: a herança depende da construção da memória, do diálogo intergeracional e da comunicação dos sentidos previamente construídos às novas gerações. Neste processo, e sob tal perspectivação, o documento é crucial, pois faz recordar, enuncia e itera, construindo realidades na medida em que constitui as referências das ações dos sujeitos no presente.

Para isso, é produtivo colocar estes documentos no "movimento incessante de recontextualização" (DERRIDA, 1991, p. 187), tomando-os da inscrição normalizadora da narrativa institucional da tradição para uma interpretação da diferença, desestabilizando o discurso institucional e as apropriações neoconservadoras deste discurso, em defesa do deslocamento representado pelas demandas de gênero e sexualidade enunciadas na atualidade do MECPII. *Trata-se de recontextualizar a própria tradição em que se inscreve o MECPII, colocando a tradição da participação política da juventude num novo lugar que não esteja em contraposição às expressões políticas da juventude no presente e que não colabore, portanto, com novos silenciamentos nos moldes dos ataques neoconservadores atuais*. A pesquisa documental é, assim, uma política da memória, muito pertinente ao caso peculiar do CPII enquanto instituição tradicional.

O silenciamento do MECPII no período da ditadura empresarial-militar foi investigado por Lícia Hauer, que destacou a atuação de mecanismos específicos de controle e sufocamento da cultura política da instituição, que constituía, então, significativa fração secundarista do ME brasileiro, tendo sido sistematicamente afetado (HAUER, 2007). Segundo a autora,

> Com o golpe militar, os grêmios do Colégio foram fechados e as publicações cessaram. O movimento estudantil secundarista, assim como o movimento universitário, foi desmantelado e suas entidades de nível nacional e estadual foram extintas. Nos primeiros meses após o golpe, os secundaristas iniciaram a reorganização do movimento, tendo de preparar novas lideranças e estruturas. [...] No ano de 1964, foi fundado o jornal Vanguarda Estudantil, com o objetivo de ser um meio de divulgação das lutas em defesa dos direitos dos estudantes (HAUER, 2007, p. 119).

Propondo-se a perseguir "as pegadas, quase apagadas pela memória silenciada, na qual se refugiam as lembranças que preferimos esquecer" (HAUER, 2007, p. 15), a autora mobilizaria "fontes recém-descobertas no arquivo da Secretaria de Ensino do Colégio" (p. 4) e organizadas pelo NUDOM, registrando que

> Num Colégio que se destaca pela sua história e tradição, a busca por informações sobre o período da ditadura nos revelou uma grande lacuna na narrativa canônica da instituição. Internamente, os documentos oficiais do Colégio são categóricos no esquecimento do período entre 1964 e 1979, como podemos comprovar nos históricos do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2000) [...]. Os livros de memórias de ex-alunos e ex-professores realçam tempos áureos do Colégio, que quase nunca passam pelos anos de 1960. Ao procurar os anuários publicados pelo Colégio, constatamos que o último editado é de 1963 e mesmo meros ofícios arquivados são extremamente escassos no período entre 1964 e 1979. [...] Na vasta historiografia sobre o movimento estudantil no período militar, pouco destaque é dado aos secundaristas e, dentre eles, aos alunos do CPII. Uma pequena exceção a essa lacuna apareceu não em trabalhos acadêmicos, mas na minissérie Anos Rebeldes, escrita pelo ex-aluno do CPII, Gilberto Braga (HAUER, 2007, p. 12-13).

A narrativa institucional sobre o período de redemocratização aponta para a retomada da participação política estudantil na instituição em função do ciclo democrático da sociedade e da educação brasileira:

> O clima político nacional refletiu no Colégio Pedro II, principalmente, a partir de 1984. Os Grêmios Estudantis, que haviam sido fechados em 1968, começaram a ser reabertos, com a denominação de Grêmio Científico e Literário, contando com o acompanhamento de um professor orientador. O primeiro a ser instalado foi o da Unidade Escolar Centro (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 117-118).

Algumas referências teóricas indicam os primeiros passos de reconstrução do ME secundarista brasileiro, contudo, já no Congresso de Reconstrução da UNE de 1979, que marca a ruptura secundarista que reivindicaria autonomia e representatividade no Manifesto da 1ª Reunião Nacional Secundarista (RAMAGNOLI; GONÇALVES, 1979, p. 50). Em 1985, a Lei do Grêmio Livre (nº 7398) garantiria o direito à organização aos estudantes "com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais",[69] contexto que, segundo os documentos institucionais,[70] acompanha a retomada do MECPII.

Para viabilizar a etapa documental da pesquisa sobre o MECPII, além da revisão bibliográfica de fontes secundárias, partimos do acervo de memória da instituição mantido pelo NUDOM, focalizando os jornais estudantis ligados aos grêmios a partir da década de 1980. Em visita ao NUDOM em julho de 2019, com o apoio da equipe de servidores do setor,

---

69 Disponível em < http://ubes.org.br/gremios/lei-do-gremio-livre/ >. Consultado em 26/08/2019.

70 O Relatório das atividades do GRECEPII (1984) registra a refundação do grêmio estudantil no campus Centro em ato solene com a designação de uma comissão organizadora pela direção que se daria após a colocação da possibilidade de transferência do campus Centro para o complexo de São Cristóvão. O documento registra, então, a atuação do recém-estruturado grêmio estudantil mobilizando a comunidade escolar em campanha contra a transferência da unidade, indicando que os estudantes colaboraram diretamente "na luta da nobre causa de manter a célula *mater* do Colégio Pedro II, sua tradição, seus alunos, professores e funcionários no velho casarão" (Relatório das atividades do GRECEPII, 1984). Recortes de manchetes de jornais do período, constantes no relatório, demonstram a repercussão do movimento: "Grêmio volta e defende Pedro II" (*Última Hora*, 01/11/1984), "Plebiscito no Pedro II: os alunos não querem mudar" (*O Globo*, 11/10/1984), "Pedro II prepara nova manifestação" (*Jornal dos Sports*, 06/11/1984). Dentre estas, o jornal *Última Hora* reporta que "ninguém sabia o que era um grêmio" e que um plebiscito contrário à mudança defendida pelo diretor geral, com massiva adesão, foi a "primeira atividade do Grêmio após passar 17 anos fechado" (Relatório das atividades do GRECEPII, 1984).

fizemos uma consulta aos documentos – jornais estudantis, dissertações, livros, relatórios, dentre outros. O acervo revelou ausências além de temporais, relativas também aos *campi* do CPII, sendo composto pela imprensa estudantil somente do *campus* Centro até meados da década de 1990, quando se encerrava.

A tabela a seguir sistematiza este primeiro agrupamento de materiais.

Tabela 1 – Jornais do Grêmio Estudantil do *Campus* Centro

Ano	Tipo de publicação	Dados da Edição	N.º de páginas
1980	*Renovação Cultural*	Publicação quinzenal; Ano I, nº 2	10p.
1984	*Relatório das atividades do Grêmio Cívico Estudantil Pedro II*	Referente ao período de atividades de 23/09/1984 a 30/11/1984	8p.
1985	*O Periscópio*	Março de 85, nº 1	1p.
		Sem identificação da edição, sem data, pouco legível	7p.
		Ano I, Agosto de 85, nº 3	7p.
1986	*O Pedrão*	Ano I N.º 0	12p.
1990	*A Gazeta Estudantil*	Ano 01 Número: 01 Abril/1990	4p.
1991	*Espalha Fato* (CPII Centro)	Ano 2, nº, 1991	4p.
1994	*Declare Guerra* (CPII Centro)	Mensal, Gestão 94	5p.

Fonte: DDEEJ

No parcial acervo preservado pelo NUDOM, além dos jornais produzidos pelas gestões do GE do *campus* Centro, encontramos no acesso de fontes secundárias novos rastros[71] da história de reconstrução do GE no *campus* Humaitá que, perseguidos, levaram – graças às iniciativas de preservação da memória, individuais e coletivas – ao segundo grupo de materiais, sistematizado na tabela abaixo.

Tabela 2 – O Cordel – Grêmio Estudantil do Campus Humaitá

Ano	Paginação no arquivo	Dados da Edição	N.º de páginas
1988	1 a 6	nº 1, Nov/1988	12p.
1989	7 a 13	nº 2, Mar-Abr/1989	8p.
	14 a 23	nº 3, Maio/1989	10p.
	24 a 31	nº 4, Jun/1989	8p.
	32 a 39	nº 5, Ago/1989	8p.
	40 a 48	nº 6, Set/1989	10p.
	49 a 58	Ano 1, nº 7, Out/1989	10p.
	59 a 66	Ano 2, nº 8, Nov/1989	8p.

[71] O livro colaborativo de memórias de ex-estudantes *Ao Pedro II tudo ou nada? Volume 4*, subintitulado *Memórias do cotidiano do Colégio Pedro II de 1942 a 2014* publicado em 2015, trazia em suas páginas *links* para acesso do acervo do jornal do grêmio estudantil do Humaitá *O Cordel*. Produzido entre de 1988 a 2013, *O Cordel* havia sido digitalizado e disponibilizado numa plataforma virtual por um de seus fundadores, André Amador, na ocasião da comemoração dos 25 anos do jornal no ano de 2013. Amador disponibilizou ainda o jornal *Vanguarda Estudantil*, fundado no CPII Centro em 1964 (AMADOR, 2015, p. 258). Ambos podem ser acessados no perfil pessoal de Amador na plataforma virtual *issuu*. Disponível em: < https://issuu.com/andreamador >. Consultado em: 09 de março de 2021.

Tabela 2 – O Cordel – Grêmio Estudantil do Campus Humaitá

Ano	Paginação no arquivo	Dados da Edição	N.º de páginas
1990	67 a 74	nº 9, Mar/1990	8p.
	75 a 82	nº 10, Abr/1990	8p.
	83 a 90	Ano 2, nº 11, Maio/1990	8p.
	91 a 96	Ano 2, nº 12, Jun/1990	12p.
	97 a 104	Ano 2, nº 13, Ago/1990	8p.
	105 a 110	Ano 2, nº 14, Out-Nov/1990	6p.
	111 a 114	Ano 2, nº 15, Dez/1990	4p.
1991	115 a 122	Ano 3, nº 16, Mar/1991	8p.
	123 a 130	Ano 3, nº 17, Ago/1991	8p.
	131 a 138	Ano 3, nº 18, XXXX/1991	8p.
1992	139 a 144	nº 19, Set/1992	6p.
	145 a 152	nº 20, Out/1992	8p.
1993	153 a 160	nº 21, Mar/1993	8p.
	161 a 168	nº 22, Abr/Mai/Jun/Ago/1993	8p.
1995	169 a 180	Extra, Mai/1995	12p.
	181 a 189	nº 2, Set/1995	16p.
	190 a 200	nº 3, Out/Nov/1995	20p.
1996	1 a 8	nº 4, Jun/1995	16p.
S/D[72]	9 a 10	Edição Extra	2p.
1998	11 a 18	Ano 9, nº 1, Abr/1998	8p.
	19 a 26	nº 2, Ago/1998	8p.
	27 a 34	nº 3, Set/1998	9p.
2001	35 a 38	Edição Extra	7p.
2002	39 a 47	Ano VIII, nº 1, Jan/2002	10p.
	48 a 57	Ano VIII, nº 2, Mai/2002	10p.
	58 a 65	Ano VIII, nº 3, Ago/2002	8p.
	66 a 74	Ano VIII, nº 4, Out/2002	9p.
	75 a 80	Ano VIII, nº 4, Dez/2002	12p.
2003	81 a 88	Ano XIII, nº 2, Maio/2003	8p.
	89 a 96	Ano XIII, nº 3, Jul/2003	8p.
	97 a 104	Ano XIV, nº 4, Set/2003	8p.
	105 a 116	Ano XIV, nº 5, Out/2003	12p.
	117 a 130	Ano XIV, nº 6, Nov/2003	14p.
2004	131 a 138	Ano XV, Mar/2004	14p.
	139 a 146	Ano XV, Maio/2004	16p.
	147 a 153	Jun/2004	13p.
	154 a 161	Ago/2004	16p.
2006	162 a 165	2006[73]	8p.
S/D	166 a 169	Edição Extraordinária	8p.
2011	170 a 177	Ago/2011	18p.
2012	178 a 185	nº 2, Set/2012	16p.
2013	186 a 195	Edição Especial, Ago/2013	20p.
	196 a 219	Edição Extra, Ago/2013	24p.

Fonte: DDEEJ

[72] Prováveis publicações nesse espaço de tempo, pois a 1ª edição de 1998 fala sobre redução do valor de venda do jornal.

[73] Corte na digitalização não permitiu identificar o mês da edição.

A construção do GE Humaitá foi acompanhada da constituição do *Cordel* e tanto o grêmio como o jornal contaram decisivamente com a participação do jovem secundarista André Amador entre os anos de 1988 e 1991. Figura fundamental para a memória do MECPII, Amador no capítulo do livro *Ao Pedro II Tudo ou Nada?* (2015) relembra que o ME foi "crescendo e aparecendo em uma atmosfera de redemocratização das instituições no Brasil" (AMADOR, 2015, p. 244). Ele próprio compôs esse processo de fortalecimento do movimento secundarista no Rio, atuando na construção do *Cordel* e de uma chapa para disputar as eleições do grêmio no CPII Humaitá, sendo eleito presidente do mesmo nas eleições de 1989:

> Nós nos dedicamos muito ao trabalho de construir um grêmio verdadeiramente representativo e participativo dos estudantes, e *O Cordel* foi fundamental na consolidação dessa marca no tempo, pois o jornal perenizou-se ao longo de várias gerações do CPII Humaitá (AMADOR, 2015, p. 252).

O processo de reconstrução da memória do MECPII com o qual Amador destacadamente contribuiu, se entrelaça à sua história familiar, colocando em cena diálogos intergeracionais constitutivos deste sujeito coletivo:

> Eu sabia que o meu tio Anselmo André Amador Junior tinha estudado no CPII Centro na década de 60 e que era um dos fundadores de um jornal estudantil, mas eu não conhecia o jornal *Vanguarda Estudantil* (os jornais estavam em alguma pasta da família, mas eu não tinha acesso). E como a história do meu tio teve um desfecho trágico (ele foi assassinado por um louco, aos 17 anos), falar sobre o Anselminho na minha família sempre foi um tabu, pois remexia em uma ferida emocional não cicatrizada. Agora conhecendo mais a história dele e do *Vanguarda Estudantil*, vejo, a partir de várias coincidências (na minha história e na do *Cordel*), que, mesmo sem saber, tive, sim, uma influência grande do meu tio (AMADOR, 2015, p. 257).

Aqui, duas trajetórias de participação desenvolvidas na instituição evocam duas gerações deste sujeito coletivo num diálogo intergeracional. Mesmo obstruído pelo silenciamento da geração da *Vanguarda Estudantil*, essa citação evoca a força da tradição como herança do MECPII. *Cordel* e *Vanguarda,* estes dois jornais fundamentais para a memória do MECPII, "acabaram se transformando em jornais de referência e símbolos de resistência e de lutas na história do movimento estudantil no CPII e no Brasil" (AMADOR, 2015, p. 259).

Os jornais dos grêmios constituem documentos-monumentos, instrumentos de poder da voz estudantil que marcam o seu tempo. Esses itens documentais transmitem sinais reconhecíveis às novas gerações, posto que, sobrevivendo ao passado e resistindo ao apagamento, fazem recordá-lo, recriando o presente. Considerar como Le Goff que "só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo" (LE GOFF, 1990, p. 545) significa considerá-los como registros das intencionalidades destes sujeitos, de suas disputas, de suas escolhas. No estudo de caso do MECPII,

recontextualizamos estes documentos como monumentos desta tradição de participação política, criando novas possibilidades de sua recuperação pela memória.

Reafirmando a atuação destes sujeitos na preservação da memória do MEPII e de sua importância para a presente pesquisa, um conjunto mais recente de jornais estudantis foi mantido pelos estudantes do *Grêmio Balbúrdia* do *campus* São Cristóvão III. Também estes itens foram agregados à etapa documental logo após a primeira entrevista realizada neste *campus*, quando, durante um relato sobre a recente rearticulação do GE no ano de 2019, que inclui reorganização da sede e até numa mudança de sala, seria apontada a descoberta da existência de documentos de gestões anteriores.

Com a permissão dos estudantes, acessamos este acervo, organizado por um gremista numa pasta mantida na sala do grêmio, selecionando os jornais estudantis abaixo catalogados.

Tabela 3 – Jornais mantidos pelo Grêmio do campus São Cristóvão

Ano	Instituição	Tipo de publicação	Dados da Edição	Páginas
2001	CPII-Humaitá	Jornal Borandá (Clube Literário)	Abril de 2001	5p.
2005	CPII-SC	Sem título (jornal do grêmio)	Ano 1, nº 1, Abril/2005, (tiragem de 600 ex. pelo Sinpro-Rio)	12p.
2005	CPII-SC	O Surto (jornal do grêmio)	Ano I, nº 3, Jun/Julho 2005	12p.
2006	CPII-SC	O Pensador (jornal do grêmio)	Ano 1, n. 0, Abril/Maio 2006	6p.
			Ano 1, nº 2, Set/Outubro 2006	12p.
2007	CPII-Tijuca	Traficando Informação (jornal do grêmio)	Edição nº 3, Junho/2007	12p.
2007	CPII-SC	IdeiaFix (jornal do grêmio)	Mês 1 Ano 1	12p.
2008	CPII-SC	? (Jornal do grêmio)	nº 1, Set/2008	16p.

Fonte: DDEEJ

A pesquisa documental com a imprensa estudantil escrita compreende documentos produzidos entre os anos de 1988 e 2013, nos *campi* Centro, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca do CPII. No entanto, tendo em conta que, na última década, a participação política da juventude se destaca também por uma expressiva incorporação das mídias digitais – com novas potencialidades de organização e de comunicação –, realizamos uma etapa da pesquisa documental *on-line* sobre a atuação do MECPII em plataformas digitais.

Investigando o papel dos meios digitais nos repertórios de ação política da juventude portuguesa entre os anos de 2014 e 2015 num contexto em que "as ruas continuam a apresentar-se como espaço simbólico por excelência do combate ativista" (SIMÕES; CAMPOS, 2016, p. 145), Simões e Campos apontam para a constituição de um novo "paradigma de comunicação" (p. 142). Este estaria ancorado na "integração desses novos recursos àquilo que eram procedimentos e formas de atuação estabelecidos, tendo em conta, principalmente, a capacidade de articulação entre o ativismo fora e dentro da internet" (p. 141).

Este processo é apontado como especialmente consistente entre os jovens "utilizadores proficientes de toda uma panóplia de equipamentos e plataformas digitais" (SIMÕES; CAMPOS, 2016, p. 147), trazendo diversos efeitos sobre a mobilização política. Para os autores

> Se, por um lado, o digital parece integrar-se a práticas e modos de fazer ativismo pré-digitais, por outro lado, essa integração possui um caráter transformador na medida em que se geram novos repertórios de ação. Verificamos que são diversas as plataformas e os recursos usados, sendo que o seu emprego depende de diferentes fatores (características específicas dos recursos digitais, perícia tecnológica dos atores sociais, tipo de coletivo, natureza do trabalho ativista etc.). Há, ainda, que ter em consideração a **forte conexão entre as práticas on-line e off-line, uma vez que a rua se apresenta como local primordial de participação política e cívica, sendo o terreno digital uma espécie de prolongamento do primeiro** (SIMÕES; CAMPOS, 2016, p. 147, grifos nossos).

Em relação às práticas que caracterizam a participação política da juventude no CPII, tanto o espaço-tempo escolar como a rua seguem sendo espaços primordiais da ação coletiva secundarista. Em paralelo, a última década se destaca pela profunda mobilização das redes e das mídias digitais por parte dos movimentos estudantis. Neste sentido, mapeamos as páginas nas redes sociais[74] – *Facebook* e *Instagram* –, criadas e mantidas pelo movimento estudantil dos *campi* Niterói e São Cristóvão[75] em suas múltiplas expressões: grêmios, coletivos, ocupações.

Assim, na etapa *on-line* da pesquisa documental seguimos o rastro de menções – feitas pelos estudantes nas suas interações no espaço virtual – de uma página a outra, de um *link* a outro, num entremeado de relações que constituem uma contextualidade/hipertextualidade cada vez mais aberta, múltipla e de imensurável complexidade. Estes nos levaram a uma infinidade de perfis e páginas com distintos interesses e objetivos, como páginas de humor no *Facebook*, de que são exemplos *CPII do Povo, Gastação CP2 e CPtwo*.

No levantamento realizado, algumas páginas do MECPII se repetem em todos os *campi* com o mesmo objetivo, relativas ao contexto histórico, a exemplo das páginas das

---

[74] Cabe destacar que alguns destes rastros não puderam ser seguidos, a exemplo dos perfis e das comunidades do *Orkut*, rede social filiada ao *Google*, criada em 2004 e desativada em 2014. Sobre as interações dos estudantes do CPII nesta plataforma precursora do *Facebook*, o jornal do grêmio de São Cristóvão em 2005 registraria na seção "Na rede" que: "A sensação do momento na internet é o *Orkut*. É um *site* que você pode encontrar seus amigos, inclusive os antigos, e também pode conversar com pessoas que tenham os mesmos interesses que os seus. E o Pedro II não ficou de fora dessa. Existem mais de 180 comunidades relacionadas ao nosso colégio. Só em uma comunidade geral de todos os CP2 juntos, tem mais de 50.000 membros! É... isso nos prova que 'uma vez Pedro II, sempre Pedro II' (Grêmio Estudantil de São Cristóvão, 2005, p. 11).

[75] Inicialmente o trabalho de campo previa a realização desta etapa em quatro *campi* da instituição, sendo dois mais antigos (Centro e São Cristóvão III) e dois mais recentes (Niterói e Duque de Caxias). Contudo, os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o ano letivo de 2020 resultaram na abreviação do trabalho de campo, restringindo-o à etapa realizada no último trimestre de 2019 no Complexo de São Cristóvão (*campi* III e II) e no *campus* Niterói. Com efeito, não foi possível estabelecer comparações do MECPII nos *campi* em função do caráter mais tradicional e mais recente.

ocupações, denominadas *Ocupa CPII*. Destaca-se também a *Grêmios CPII*, página de articulação *intercampi* para divulgação pelo *Facebook* das reuniões gerais entre os grêmios no período de 2014 a 2016. Existem ainda páginas relacionadas ao movimento negro estudantil como a *Meninas Lélia*, do coletivo de meninas negras do CPII-Tijuca atuante entre 2015 e 2016; além da página da *Frente Negra do CPII – São Cristóvão* entre 2015 e 2017, e da página do coletivo *Negrxs Somos* do CPII Niterói, que registra atividade entre 2017 e 2018. Há ainda menções a outras plataformas digitais utilizadas pelos estudantes, a exemplo do *Twitter* e do *WhatsApp*, que inevitavelmente compõem as interações estudantis, mas que não foram incluídas nos *corpora* da pesquisa.[76]

Assim, indicamos a impossibilidade da totalidade e que "a finitude de um contexto nunca está assegurada nem é simples. Há uma abertura indefinida de todo contexto, uma não totalização essencial" (DERRIDA, 1991, p. 188). Reconhecendo o espaço virtual como de massiva interação, nesta etapa *on-line* da pesquisa documental enfatizamos a atuação do MECPII dos *campi* Niterói e São Cristóvão através de páginas no *Facebook* e no *Instagram*, plataformas que concentram a atuação pública deste sujeito coletivo, além de, como sabido, serem as mais amplamente utilizadas pela população brasileira. Chegamos, então, à seleção abaixo.

Tabela 4 – Perfis do MECPII Niterói e São Cristóvão em Redes Sociais

Página/Organização	**Rede**	**Campus**	**Período de atividade**
Feminismo de ¾	Facebook	Niterói, Humaitá, Engenho Novo, Tijuca, São Cristóvão e Realengo	07/09/2013 a 22/08/2018
Retrato Colorido	Facebook	Niterói	05/09/2014 a 01/11/2018
Grêmio CPII Niterói	Facebook	Niterói	11/06/2011 a 06/04/2019
Ocupa CPII Nit	Facebook	Niterói	26/10/2016 a 07/06/2018
Frente Feminista CPII SC	Facebook	São Cristóvão II e III	01/10/2015 a 25/02/2019
Grêmio Estudantil – Colégio Pedro II São Cristóvão	Facebook	São Cristóvão II e III	17/06/2015 a 24/08/2018
Ocupa CP2 SC	Facebook	São Cristóvão II e III	25/10/2016 a 26/03/2018
@gremio_cp2nit	Instagram	Niterói	28/09/2018 a 09/04/2019
@gremioligiamaria	Instagram	Niterói	29/04/2019 a 30/11/2020*
Grêmio Balbúrdia	Instagram	São Cristóvão II e III	19/06/2019 a 21/12/2020*

Fonte: DDEEJ. *Perfis em atividade, conforme verificado em 30/12/2020.

[76] Neste corpus não explorado no recorte da pesquisa, identificamos oportunidades de novos estudos e pesquisas sobre o MECPII.

Os materiais obtidos nestas duas etapas da pesquisa documental – jornais estudantis/documentos impressos e redes sociais/documentos *on-line* –, constituem ampla base de narrativas documentais que buscamos perspectivar enquanto monumentos que disputam a memória da trajetória do MECPII, compondo a tradição que buscamos recontextualizar por meio da sua problematização. Assim, contestamos o privilégio da narrativa institucional, que também chamamos de voz institucional, trazendo os documentos – jornais e páginas produzidos e mantidos por estudantes – do contexto da narrativa institucional, para destacar as narrativas estudantis, recuperando-as para a memória coletiva (LE GOFF, 1990).

Nos caminhos percorridos até a constituição destes *corpora* empíricos, entendemos que estes grupos de documentos (expostos nas tabelas) têm níveis de reconhecimento e valorização variáveis. Enquanto alguns figuram na política de memória da instituição nos textos institucionais (recontextualizados, recortados), conforme verificamos nas fontes secundárias (inclusive em publicações recentes), outra parte – a maior e mais recente – parece passar ao largo destas políticas, compondo a narrativa institucional somente como aquilo que atesta a tradição e a permanência de algo que sempre esteve aí, a exemplo das páginas do MECPII nas redes sociais.

Assim, é possível distinguir a recontextualização dos jornais estudantis mais antigos, inscritos na narrativa institucional como pilares da tradição do CPII, dos materiais da memória recentes, como as páginas nas redes sociais, etapa documental *on-line*. Estes últimos são relacionados ao que se encontra plenamente presente e resiste à normalização.

Recorremos aos apontamentos de Simões e Campos (2016) sobre o uso das mídias digitais na participação política da juventude para dimensionar os desafios da "cultura do instantâneo e do efêmero". A participação política no atual paradigma comunicacional se caracteriza pelo "desenvolvimento de episódios 'virais', a mobilização rápida, a 'indignação instantânea'" (SIMÕES; CAMPOS, 2016, p. 144) que se somam às já reconhecidas dificuldades de continuidade do movimento secundarista relativas à transitoriedade da condição estudantil. Para os autores, tem sido gerada "uma 'cultura da transitoriedade' que não favorece uma apreciação mais aprofundada da informação" (SIMÕES; CAMPOS, 2016, p. 146).

Na contingência do MECPII, as novas configurações da participação política se caracterizam pelo espaço público alargado pela intensificação das disputas, pelas novas interlocuções que estendem os diálogos extra institucionalmente, pela renovação das formas

de organização política produzindo contextualidades mais amplas, dentre outros aspectos que a abordagem de temporalidades distintas deste sujeito coletivo nos permite reconhecer.

É fundamental compreender a dinâmica dos processos de significação com base nas narrativas estudantis presentes nos documentos do MECPII – tanto relativos aos jornais impressos dos grêmios estudantis (*off-line*) quanto os relativos às páginas nas redes sociais das gestões mais recentes dos grêmios estudantis, mas também pelas ocupações e pelos coletivos (*on-line*). Essas manifestações, produzidas em contextos distintos, exigem recontextualizações específicas e nos permitem observar a repetição significante e movente. Elas também mobilizam estabilizações provisórias presentes nas iterações de sentidos da ação estudantil, mas sem reproduzir fixações redutoras deste sujeito coletivo, colocando em perspectiva as desestabilizações de sentido e os deslocamentos que se destacam na atualidade do movimento secundarista, a exemplo das questões de gênero e sexualidade.

4.1.3 Operacionalizando entrevistas coletivas sobre a participação política estudantil no CPII

Na abordagem das subjetividades coletivas constituídas na contingência do espaço-tempo escolar do CPII, temos as entrevistas com estudantes, professores e gestoras como uma etapa definitiva para "alcançar uma voz não monológica" (ARFUCH, 2010, p. 266). A pesquisa perspectiva, assim, o MECPII não como um bloco homogêneo pressuposto, mas em função da pluralidade que marca a participação política da juventude e dos processos de identificação estudantil na instituição.

Pondo em perspectiva a atualidade do espaço-tempo escolar, o processo de produção de entrevistas coletivas nos *campi* do CPII recoloca a voz da pesquisadora-professora diante do pretensamente já conhecido, na posição de entrada nos territórios afetivos dos estudantes, de onde se enuncia o convite ao diálogo e se busca produzir situações de escuta destes jovens estudantes, entendendo que não é possível reconstruir o contexto, somente produzir recontextualizações.

Na construção de entrevistas com jovens na presente pesquisa, demarcamos a especificidade não monológica das Ciências Humanas e reafirmamos uma perspectiva dialógica, em que se considera que

> Abrir-se para o outro é, em certa medida, permanecer também voltado para si. O critério que orienta esse tipo de conhecimento não pretende alcançar exatidão, mas se preocupa com a densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do sujeito cognoscente (o pesquisador) e seu outro. O pesquisador do

> campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. Nesse âmbito, vale destacar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos. Vale dizer que aqui não importa o "certo" ou o "errado", pois esse critério pertence ao interesse e registro de uma verdade que se pretende universal e que tem a pretensão de ser comprovada e validada a partir de critérios de exatidão (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 656).

Neste sentido, cabe destacar nossa distância com relação a usos mais tradicionais de entrevistas como, por exemplo, suporte metodológico para a obtenção de relatos. De modo distinto, temos em consideração que

> Toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma complexidade infinita, cuja compreensão total é estritamente impensável. Seja qual for a técnica, a análise de conteúdo é uma redução e uma interpretação do conteúdo, e não uma restituição de sua integridade ou de sua verdade oculta (KAUFMANN, 2013, p. 40).

No tocante ao CPII, buscamos ampliar o acesso às narrativas estudantis já iniciado na etapa documental da pesquisa para a produção da narrativa *in loco* nos territórios de suas subjetivações, na heterogeneidade da temporalidade e da espacialidade que constituem as experiências estudantis em tela. Revisitados como campo de pesquisa entre os meses de outubro a dezembro de 2019, estes espaço-tempo escolares previamente conhecidos – os *campi* Niterói e São Cristóvão II e III –, revelaram novos aspectos que compõem este *corpus* empírico.

Partindo do contato[77] com estudantes das gestões dos grêmios,[78] após nos apresentarmos às direções de cada *campus* na condição de fazer pesquisa na instituição,[79] buscamos imediatamente as salas dos grêmios de cada *campus*. Pedindo licença para entrar neste espaço territorializado por estudantes e interrompendo brevemente o curso de suas interações, fizemos o convite para falar sobre participação política estudantil no CPII, articulando disponibilidades, horário e lugar em que as conversas poderiam se dar, além de explicar sobre as documentações necessárias aos que se mostravam interessados.

---

[77] Em função da lotação da autora como servidora do *campus* de Niterói, onde leciona a disciplina de Sociologia, muitos dos membros do *Grêmio Lígia Maria* eram previamente conhecidos, sendo contatados com relativa facilidade. No *campus* de São Cristóvão foi preciso contar com indicações de colegas, também professores de Sociologia, nos primeiros contatos com os membros do *Grêmio Balbúrdia*. Ambos os contatos foram iniciados após a autorização da pesquisa pelos Comitês de Ética da UERJ e do CPII.

[78] No ano de 2019, o GE do *campus* Niterói era gerido pela Chapa Lígia Maria Salgado Nóbrega (https://www.instagram.com/gremioligiamaria/?hl=pt-br) e o GE dos campi São Cristóvão II e III pela Chapa Balbúrdia (https://www.instagram.com/gremiobalburdia/?hl=pt-br).

[79] O trabalho de campo da presente pesquisa foi realizado no ano letivo de 2019 como parte de um projeto de caráter colaborativo com pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ e ao ProPEd-UERJ.

Este momento de entrada no território político do MECPII e de aproximação destes interlocutores se distingue absolutamente das experiências anteriores com os estudantes na condição de professora, de encontros marcados predominantemente pelas atividades curriculares e pelos interesses correlatos a tais atividades, pelo ordenamento do tempo por aulas e turnos, pelo espaço claramente delimitado em que transitamos cotidianamente da sala de aula à sala dos professores, passando apressadamente pelo pátio e pelos corredores.

A heterogeneidade recorrentemente experimentada na confluência de relações que constitui todo espaço-tempo escolar – feito não só de mecanismos de ordenamento, mas também de todas as interações destes jovens no contexto escolar – é mais evidente quando transitamos na escola em função das territorialidades constituídas pelos estudantes, como pudemos notar ao entrar na sala do grêmio para falar com estudantes que supomos participar politicamente sobre participação política estudantil na instituição.

Como espaço dos estudantes, a sala do GE é em si mesma um objeto de constante disputa política entre estudantes e atores institucionais, de modo que o que os estudantes fazem dentro desta sala é com frequência objeto de tensão e tentativa de controle por parte dos adultos, conforme verificamos nas entrevistas e abordaremos no desenvolvimento das análises.

Assim, bater na porta, pedir licença, interromper as interações[80] em curso com um convite ao diálogo sobre participação política, envolve certa deriva das regras que usualmente marcam meus encontros com os estudantes do CPII na condição de professora (de posições hierarquicamente constituídas acerca das relações pedagógicas) e com o MECPII na condição de membro da comunidade escolar que também participa politicamente (de posições menos evidentemente hierarquizadas marcadas pela solidariedade política).

Enquanto ambas as posições me concedem tipos distintos de legitimidade com certas (e mais habituais) possibilidades dialógicas, na pesquisa, se trata de fazer um convite que pode ser aceito ou recusado. Assim, cabe registrar tanto o recorrente reconhecimento da escuta possibilitada pela pesquisa por parte dos estudantes entrevistados – de poderem, sendo jovens, falar e ser ouvidos –, como pontuais recusas que também nos chamaram a atenção,[81]

---

[80] Em Niterói, na sala do GE certa vez encontramos estudantes ouvindo música e dançando; noutra, estudantes sentados conversando. Fizemos os convites em ambas as ocasiões, perguntando sobre os membros do GE, já que, para além das atividades diretamente ligadas à política, a sala do GE era notoriamente um espaço de convivência. Em São Cristóvão, a primeira visita ao GE ocorreu num horário em que se propuseram a nos receber, de modo que ao chegarmos nos deparamos com um grupo reunido numa mesa, numa disposição mais evidente de diálogo da qual pudemos partir.

[81] Conforme registramos anteriormente, interações no *campus* Niterói foram marcadas pela proximidade da autora com os estudantes. Esta fala se deve à uma estudante do coletivo cristão que foi muito cordial ao ser abordada no pátio durante o intervalo das aulas, mas espontaneamente recusou ao convite desta forma

como de uma estudante do *campus* Niterói que respondeu ao nosso convite com um *"Deus me livre!".*

Paralelamente ao convite feito aos estudantes-membros dos GEs, convidamos os demais estudantes para conversar sobre participação política, contando com a ajuda dos próprios estudantes que nos indicaram seus espaços de vivência, lugares e horários mais frequentados, de modo a tornar a divulgação da pesquisa mais assertiva.

Seguindo as dicas recebidas, circulamos com placas com frases como "*Vamos conversar sobre política*?" e *"Quer conversar sobre movimento estudantil?"* no pátio, na cantina, na fila do refeitório, na entrada da quadra de esportes, nos espaços de estudo, nos corredores em todos os horários de circulação, abordando os estudantes destes *campi*, nos recreios do turno da manhã e da tarde e intervalos entre turnos, com o intuito de divulgar a pesquisa o mais amplamente possível.

O esforço de tornar a pesquisa acessível a todo corpo discente seria ajustado algumas vezes, na medida em que reconhecíamos estes espaço-tempo escolares e seus sujeitos.[82] Embora esta forma ampliada de procura de interlocutores não tenha se mostrado a mais eficaz – dado o volume considerável de convites não atendidos[83] em ambos os *campi* –, acreditamos que foi fundamental para a constituição de grupos mais heterogêneos de estudantes que não atuam no MECPII, possibilitando outros diálogos e produzindo aberturas não imaginadas, a exemplo da participação de um grupo de estudantes do campus São Cristóvão II do 6º ano do Ensino Fundamental, recém-ingressas na instituição e bastante interessadas no tema.

Além da maior disciplina dos estudantes-membros dos GE para participar, destaca-se sua cooperação imprescindível para a realização das entrevistas, mobilizando colegas nos meios de comunicação já utilizados, como os grupos de *Whatsapp*, dando dicas para o contato com mais interlocutores e convidando colegas potencialmente interessados em participar da pesquisa, dentre tantas contribuições.

---

quando informada do tema participação política. Apesar dos esforços de convites ampliados nos espaços de convivência dos estudantes, somente um estudante do coletivo cristão participou das entrevistas. Estes elementos podem indicar um atravessamento da participação política estudantil por questões religiosas, porém, os dados da pesquisa não nos possibilitam abordar a questão.

82 Por exemplo, a placa no pátio teve de ser complementada com uma visita ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), para que o convite pudesse ser estendido aos estudantes cegos/com deficiência visual, dificuldade de mobilidade, dentre outras NE – ainda que estes não tenham efetivamente participado nas entrevistas.

83 Na primeira semana de campo realizada no *campus* de Niterói em outubro de 2019, de 33 estudantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa, apenas 7 compareceram às entrevistas marcadas, sendo a entrevista com estudantes não-ativistas a que mais se destacou pelas ausências: de 12 estudantes somente 1 compareceu. Num resultado próximo, em São Cristóvão, convidamos 22 estudantes para a primeira entrevista e somente 6 compareceram.

Outro elemento importante a ser destacado consiste nas dificuldades de participação na pesquisa manifestada por diversos estudantes em função da confluência de atividades, havendo ainda enunciações de interesse sem anuência dos pais, o que coloca novas questões sobre o direito da juventude à participação política. Logo no primeiro contato com estudantes dos *campi* SCII e SCIII na sala do GE, enquanto explicávamos sobre a necessidade de autorização[84] dos pais, uma estudante inicialmente interessada declinou da entrevista articulada com o grupo por considerar que era impossível que seu pai consentisse com sua participação.

Tentamos explicar os procedimentos da pesquisa[85] que a protegeriam, mas suas expressões corporais e verbais mudaram notoriamente de uma postura de diálogo para outra muito fechada, desviando o interesse e acenando negativamente com a cabeça. Entendemos, então, sua manifestação de que não tentaria convencer seu pai, o que despertou o pronunciamento de outra estudante que disse também ter pais com posicionamentos políticos contrários aos dela, mas que felizmente não se importavam que ela participasse de pesquisas e atividades acadêmicas.

Registramos, então, certa afetação da pesquisa com jovens estudantes como efeito das relações de poder assimétricas constitutivas da condição destes sujeitos, refletidas como restrição do alcance desta na medida em que o não reconhecimento do direito à participação política da juventude resulta de modo prático em estudantes impedidos de participar da pesquisa, afetando tanto sua liberdade de expressão como a própria pesquisa.

Embora as entrevistas tenham sido articuladas visando a construção de grupos para a produção de narrativas, elas foram realizadas de modo contingente. Algumas destas se caracterizaram por grupos mais coesos, formados por estudantes que se conheciam e possuíam vínculos, convergindo mais na enunciação de memórias e vivências dos eventos ocorridos, sobre os quais produziram recontextualizações, refletiram mais profundamente e elaboraram sínteses. Outras entrevistas foram mais heterogêneas, colocando em diálogo grupos distintos e provocando momentos de reconhecimento entre estudantes que pouco se conheciam até então, diálogos de jovens que participam politicamente com outros jovens que

---

84 Os documentos em questão são o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes menores participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais de estudantes menores e para os estudantes maiores, respectivamente ANEXOS 1, 2 e 3.

85 Dentre estes procedimentos destaca-se a desidentificação dos participantes da pesquisa, o não uso da imagem dos mesmos e a possibilidade de desistência em caso de constrangimento ou mal-estar.

não têm experiências diretas de participação,[86] apesar do interesse por política, jovens com longo pertencimento ao MECPII e outros de identificação mais recente, ainda em curso nas oportunidades geradas pela ação coletiva estudantil naquele ano letivo.

O desafio de fazer pesquisa sobre o MECPII nos aproxima das proposições metodológicas de Leonor Arfuch (2010) de uma "posição dialógica, sensível aos matizes, consciente do funcionamento da linguagem e da narração e disposta a reconhecer ao outro seu caráter de protagonista" (p. 267) a partir da qual buscamos operacionalizar a produção das entrevistas e sua interpretação.

Partindo da noção de descentramento do sujeito e da razão dialógica bakhtiniana para pensar a construção da narrativa biográfica em entrevistas, Arfuch entende que não existe a "captação fiel e a reprodução exata dos acontecimentos passados" (ARFUCH, 2010, p. 54). A narrativa se caracteriza por "uma dupla divergência" relativa ao tempo da ação (entre o vivido e o narrado) e à identidade do sujeito que, sendo simultaneamente sujeito da ação e da narrativa, não é o mesmo, já que "o narrador é outro, diferente daquele que protagonizou o que vai narrar" (p. 54).

Face à essa "heterogeneidade constitutiva", a relevância da narrativa para a autora não consiste na verdade ou "[n]o 'conteúdo' do relato por si mesmo", mas "[n]a qualidade autorreflexiva, [n]esse caminho da narração, que será, afinal de contas, *significante"* (p. 73). No estudo do MECPII, mobiliza-se a proposta de entrevista narrativa para colocar em cena outra dimensão da juventude, como sujeito da narrativa, considerada não como "objeto" ou "caso", mas como interlocutora "cuja narrativa pode contribuir, num universo de vozes confrontadas, para a inteligibilidade do social" (ARFUCH, 2010, p. 273).

Problematizando o retorno do sujeito e do biográfico (ARFUCH, 2010), posto pelo aumento do interesse nas narrativas vivenciais e na experiência dos sujeitos, [87] a autora coloca suas proposições metodológicas próximas da perspectiva pós-fundacional, focalizando o sujeito por um "posicionamento contingente e móvel nas diversas tramas em que sua voz se torna significante" (p. 32), para além da pretensão de totalidade, razão e da unicidade.

Considerada deste modo pertinente à processualidade da constituição do sujeito, a narração da experiência reconstrói as dimensões da história e da memória coletivas contra a uniformização dos sujeitos sociais (ARFUCH, 2010) e contra a mera constatação da

---

[86] Destaca-se uma entrevista coletiva realizada exclusivamente com estudantes do Ensino Fundamental (*campus* São Cristóvão II) produzida com um grupo misto de 4 estudantes, sendo metade de estudantes do 9º ano, membros do GE Balbúrdia, e metade de estudantes do 6º ano, ingressantes em 2019.

[87] Que se configura nas Ciências Sociais a partir dos anos de 1970, com o esgotamento do estruturalismo e com a primazia dos métodos qualitativos, segundo a autora.

fragmentação política, compondo um aparato conceitual produtivo para a abordagem das práticas políticas que se constituem na atualidade do MECPII, tal como a constituição de novas expressões relativas às questões de gênero e sexualidade.

Não mais considerada como relato da verdade, a entrevista narrativa pressupõe "um sujeito habitado pela alteridade da linguagem" (ARFUCH, 2010, p. 29), em que a construção de sentido deriva do "vazio constitutivo do sujeito que convoca a necessidade de identificação" (p. 30). Coloca-se aqui uma noção de identidade como articulação, que contempla o dialogismo da entrevista narrativa que "permite a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de 'si mesmo como outro'" (p. 54-55).

Neste sentido, como aponta a autora, "contar uma história de vida é dar vida a essa história" (p. 42) de tal forma que a narrativa produz um valor biográfico autoatribuído pelo sujeito à sua própria experiência, reordenada do caos e dos fragmentos que formam sua identidade. Devemos, então, considerar "o caráter narrativo, construído, de toda experiência" (p. 256), na medida em que são acessados os processos de significação produto-produtores dos sujeitos nas entrevistas.

Ferreira (2017) entende que, na pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, em que "conversas induzidas pelo pesquisador com os sujeitos de estudo têm sido dispositivos metodológicos" (p. 57) recorrentes e produtivos, a priorização de contextos grupais para as pesquisas com jovens podem auxiliar os pesquisadores a criar espaços mais interessantes, mais propícios às interações e à "produção de dados discursivos" (p. 65), mitigando possíveis efeitos da formalidade da pesquisa acrescida das questões etárias, que podem resultar na não cooperação de estudantes, por exemplo.

Temos, nos apontamentos de Weller, elementos convergentes sobre o caráter produtivo da perspectiva coletiva nas pesquisas sobre Juventude e Educação. Mobilizando grupos de discussão, a autora aponta que

> o grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente (WELLER, 2006, p. 250).

Considerando que tratamos da participação política de jovens nos espaços-tempos escolares do CPII, reafirma-se a pertinência do caráter coletivo indicada por Ferreira (2016) e Weller (2006). As relações de poder que marcam os contextos vivenciais das experiências convocadas a serem narradas apresentam distinções que marcarão as recontextualizações nas

interações possibilitadas pela entrevista daquelas experiências, desde outros lugares de afetos numa dinâmica de reconhecimento e não de negação, por exemplo.

Reconhecendo a dialogia da produção narrativa em que o sujeito entrevistado não pode ser entendido como o sujeito da razão e da verdade, coloca-se o caráter produtivo da narrativa e a "autoria conjunta, indissociável da cena da interação, da subjetividade colocada em jogo" na entrevista (ARFUCH, 2010, p. 241), diante da qual "o pesquisador deve construir um contexto de inteligibilidade, em que o jogo interativo gerado pela entrevista faz parte do universo a ser estudado" (p. 251).

Para Arfuch, o desafio colocado na pesquisa consiste em tomar "um acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial" (ARFUCH, 2010, p. 258). Neste sentido, a autora indica a importância da observação das "lógicas comunicacionais que se estabelecem entre os diferentes grupos, posições e identidades e, prioritariamente, entre as geradas no curso da entrevista, entre o pesquisador e seus interlocutores" (p. 256).

As proposições de Arfuch nos trazem alternativas para o risco científico de fixação e de exclusão da abordagem das singularidades do social, constituindo contribuições metodológicas fundamentais para a produção de identificações dos sujeitos. Incluem-se aí nas oportunidades abertas pela pesquisa de reflexão sobre os sentidos – o "orgulho" e o "peso" – de ser estudante do CPII, sobre a importância da participação política e sobre os sentidos da tradição, buscando "manter sempre aberta a cadeia de identificações" (ARFUCH, 2010, p. 79).

Destacamos ainda que as entrevistas foram orientadas tendo a "experiência um núcleo essencial de tematização" (ARFUCH, 2010, p. 15) e organizadas em função das questões de pesquisa, além do surgimento de temas e eventos não previstos inicialmente, mas que, sendo pertinentes, demandaram ajustes do percurso e adaptações do roteiro.

Assim, as entrevistas coletivas com estudantes do CPII sobre participação política nos permitiram entrar em contato com aquilo que eles qualificavam desta forma e produzir coletivamente reflexões sobre estas significações. Também se observam práticas vêm sendo colocadas em cena e como os estudantes relacionam suas práticas às significações já existentes da participação política estudantil na instituição.

Ademais, as contribuições de Arfuch (2010) também advertem a respeito das pretensões de representatividade já que "nenhum significante pode representar o sujeito –, nenhuma identificação, por mais intensa que seja, poderá operar como elo final dessa cadeia" (p. 80), sem negar, contudo, que existem construções significativas que constituem a diferença na repetição, tornando-se reconhecidas num certo contexto. Referenciam-se também

efeitos de deslocamento nos processos de identificação, tais como as que abordamos com os contextos de iteração construídos com base nas enunciações estudantis.

Na pesquisa com o MECPII, a recolocação da voz da professora-pesquisadora diante de sujeitos previamente conhecidos levanta questões sobre o que fazer com a voz do pesquisado, a exemplo de possíveis idealizações relacionadas aos sentidos políticos do fazer científico – como o "dar voz". Na escuta da voz estudantil, a compreensão dos fenômenos observados numa dinâmica relacional a que se pertence, exige o reconhecimento da heterogeneidade do sujeito e de sua instabilidade constitutiva, além da ruptura com uma noção de identidade idealizada, fixada, "abstrata, normativa e mítica" (p. 265), para – assumindo que se trata de um processo dialógico e comunicacional e não de uma retratação do real – criar condições para a "ampliação do espaço do dizer", das entrevistas narrativas à interpretação dos dados produzidos (p. 267).

Destacamos, então, a centralidade das narrativas estudantis sobre a participação política na instituição, que buscamos potencializar por meio de conversas polifônicas produzidas coletivamente ou relativamente aos desdobramentos coletivos, ainda que individualmente. Deste modo, narrativas de professores e gestoras foram produzidas de forma complementar em função das menções dos estudantes nas entrevistas coletivas, tendo sido realizadas três entrevistas com gestoras e três com professores.

A proposição de espaços de diálogo para falar da ação coletiva constitutiva deste sujeito igualmente coletivo – o MECPII – e da tradição de participação política na instituição, se coloca também como momento de elaboração destas trajetórias, de percepção dos processos de identificação estudantil e de criação de subjetividades coletivas. Indica-se, assim, a atualização do "eu" pela enunciação tal como proposto por Arfuch (p. 124) ou, em termos mais adequados à pesquisa com sujeitos coletivos, de construção de sentido sobre esse "nós" vivido, produzindo-se na narrativa construída uma posição relacional do sujeito.

No diálogo direto entre os estudantes ocupantes do *campus* Humaitá e o ex-aluno André Amador,[88] possibilitado por um encontro ocorrido na unidade em 2017, são feitas reflexões fundamentais sobre as experiências de ativismo destas duas gerações do MECPII e sobre os sentidos produzidos pelas mesmas quanto às perspectivas de participação política e formas de organização, bem como sobre a presença das questões de gênero e sexualidade no interior do movimento em cada contexto.

---

[88] Na entrevista produzida como parte de uma pesquisa de ICJr, Amador abordou a permanência de sua participação política na instituição que, na ocasião, se dava na condição de pai de estudante e apoiador do movimento de ocupação.

Neste diálogo marcado por aproximações e distanciamentos, Amador rememora sua militância apontando o GE ao final da década de 1980 motivado por demandas como "ter mais voz, ter mais participação e virar realmente protagonista na escola" (SANTOS, PORTO e COSTA, 2018, p. 33).

Refletindo sobre a conjuntura recente do MECPII, os estudantes ocupantes apontam, então, para novas formas de organização política da juventude, em que o GE assumiria novas configurações[89] e múltiplas ações envolvendo novos atores seriam conflagradas no espaço-tempo escolar, com destaque para a presença de frentes de mulheres, de LGBT e de pessoas negras que caracterizam o período recente como de mudanças expressivas no MECPII. Como se destaca nesta entrevista:

> Francisco: Acho que tem uma questão interessante. Apesar de não ter um Grêmio, a gente ainda tem frentes [atualmente]. Apesar de algumas não se reunirem com a mesma frequência que em outros anos, a gente tem frente de mulheres, frente de negres, enfim. Então, temos uma questão que seria: essas questões feministas, raciais e LGBT já estavam em pauta nessa época?
> André: Boa pergunta. Assim... não. Na época não tava muito em pauta isso. Já existia movimento negro, já existia movimento feminista, LGBT também já deveria ter, mas dentro da escola talvez não tanto, ou não era muito o foco dentro da escola ter essas questões. Mas, por exemplo, na época que a gente era do Grêmio tinha um casal de duas meninas que eram namoradas. E elas atuavam no Grêmio. E até uma delas foi convidada a se retirar da escola, porque tinham essa relação. Na época tinha, assim, Legião Urbana, Cazuza, as músicas bem libertarias, né. Mas, a sociedade ainda era muito conservadora. Então, os artistas saíram na frente pregando bandeiras libertárias e a juventude já estava se antenando, mas ainda não era tão forte. Hoje em dia está muito mais forte isso, essas mobilizações (SANTOS; PORTO; COSTA, 2018, p. 36).

Diante da lacuna de produção acadêmica sobre o MECPIIII no período da redemocratização, especialmente urgente no que se refere às questões de gênero e sexualidade, buscamos ir além da perspectiva do "novo" como ruptura, partindo da tradição do MECPII para investigar as atuais expressões de gênero e sexualidade na atualidade dos movimentos estudantis, que ganham visibilidade com a eclosão das ocupações estudantis no Brasil entre 2015 e 2016.

Da ideia de identificação comum em que se caracteriza o CPII como um espaço singular de "diversidade" (GALVÃO, 2009) para o reconhecimento que há na instituição um "processo de construção e fortalecimento de uma cultura de direitos" (CERDERA, 2017) que

---

[89] Um dos ocupantes relembra que "logo depois desse último ano do O Cordel [2013], os Grêmios não tinham presidente. Acho que nem em 2013 tinha, nem em 2011 também, mas em 2014 os Grêmios eram divididos em seções também, tinha a comissão sociocultural, a comissão do meio ambiente, tinha comissão esportiva... e cada comissão tinha um grupo de pessoas diferente da outra, e eles organizavam coisas diferentes na escola. E o Grêmio funcionava assim, sem ter um presidente. Só que aí chegou 2016 e a gente ocupou a escola. Na greve a gente ocupou a escola e a gente ocupou a escola sem ter eleito um Grêmio" (SANTOS; PORTO; COSTA, 2018, p. 25/26).

conta com a ação estudantil – a exemplo dos coletivos de gênero e sexualidade –, coloca-se a pertinência da superação das perspectivas essencialistas e uniformizadoras em favor da ação dos sujeitos jovens na construção de demandas de democratização frente às relações de poder que afetam a juventude nos contextos de escolarização.

A experiência de permanência num país sem memória representada pelo CPII, tal como apontou Cavaliere (2008), indica oportunidades e desafios relacionados à enorme complexidade e à intensidade das disputas que geralmente caracterizam tudo que se refere à instituição, sem configurar homogeneidades, de modo que cada *campus* possui uma história e muitas peculiaridades, além de especificidades do ME.

Como escola pública acessível aos filhos das classes populares que permanece valorizada pelas classes média e alta, enquanto escola tradicionalmente significada como de qualidade, as transformações do público que compõe o corpo discente do CPII no século XXI se intensificaram com a democratização do acesso à instituição pelo aprimoramento da política de cotas em 2014.

Tal democratização[90] do acesso e da permanência dos estudantes na instituição se contrapõe ao entendimento do CPII como uma instituição educacional elitista – crítica presente nas enunciações estudantis. Ademais, cabe resgatar que o CPII recentemente foi

> integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos termos da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a redação dada pela Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que o equiparou aos Institutos Federais. Com a equiparação, o CPII teve que se adequar a uma nova realidade, que preconizava a necessidade de realizar um desenvolvimento institucional, atrelado a um planejamento estratégico (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 11).

Assim, atualmente o CPII integra a rede federal de educação do RJ[91] com um corpo discente de mais de 12 mil estudantes (segundo dados abertos de 2018), possuindo 14 *campi* sendo 12 na cidade do Rio de Janeiro, além dos *campi* nas cidades de Niterói e Duque de

---

[90] Sobre a democratização do acesso e da permanência são importantes duas ocorrências recentes, a Lei de Cotas de 2012, cumprida pela instituição a partir de 2014, e o tardio fim em 2015 do jubilamento que vigorava na instituição deste sua fundação em 1837, conforme tratado por Couto: "no ano de 2014 para cumprir com a Lei nº 12.711/12, conhecida como 'Lei das cotas raciais', o Colégio Pedro II começou a destinar, para negros, indígenas e alunos provenientes de escolas públicas, 50% das vagas do concurso de admissão para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o 1º ano do Ensino médio. No ano de 2015, o Reitor Oscar Halac através da Portaria 1343 de 24/04/2015, extingue o jubilamento. Até este momento, o discente que repetisse a mesma série duas vezes consecutivas era expulso do Colégio. Vale ressaltar, que esta Portaria foi feita de forma tardia, pois o jubilamento é ilegal" (COUTO, 2016, p. 2).

[91] A rede federal no RJ é formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) que possui 12 *campi* em cidades 12 distintas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) que possui 12 *campi* em 11 cidades distintas, pelo Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckhow da Fonseca (CEFET-RJ) que possui 8 *campi* em 7 cidades e pelo Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que possui 1 *campus*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/. Acesso em: 08 de fevereiro de 2020.

Caxias. Nesta integração, a instituição tem ampliado as modalidades de Ensino Superior, além de EJA e Ensino Técnico, mantendo a concentração de sua proposta pedagógica na Educação Básica Regular.

Apesar da expansão[92] da instituição, o CPII permanece espacialmente concentrado na região metropolitana do RJ. Seus 2 *campi* mais recentes são os únicos fora da cidade do Rio de Janeiro, enquanto os institutos federais majoritariamente se constituíram de modo descentralizado à capital, numa estratégia de interiorização da rede federal de educação – a exemplo do IFRJ que também possuía em 2019 quase 12 mil estudantes, distribuídos em 12 *campi* em 12 cidades distintas. Assim, a instituição concentra um contingente significativo das vagas ofertadas pela rede federal no Rio de Janeiro aos jovens estudantes da capital, atraindo ainda jovens oriundos de cidades próximas na busca por educação.

A pesquisa de campo foi realizada em três *campi* do Colégio Pedro II: Niterói e São Cristóvão II e III. Estes dois últimos, embora constituam unidades escolares autônomas, com gestões distintas e diversas peculiaridades, serão considerados conjuntamente, em função da atual configuração do grêmio estudantil, que integra estudantes de Ensino Fundamental de SCII e de Ensino Médio de SCIII.

Sobre a estrutura destes *campi*, os dados abertos da instituição indicam que em Niterói a comunidade escolar era composta – além de 105 servidores e 32 trabalhadores terceirizados – por 555 estudantes no ano de 2019, enquanto SCIII era composta de 863 estudantes e SCII era composta de 985, sendo de 12.409 estudantes o efetivo discente total do CPII na Educação Básica.

Foram realizadas 14 entrevistas, sendo 7 em Niterói e 7 em São Cristóvão (II e III somados), envolvendo estudantes que participam politicamente do MECPII – tanto nos grêmios, quando nos coletivos –, mas também com estudantes que se interessaram pelo convite para conversar sobre participação política da juventude, ainda que não se definam como membros do MECPII. Foram entrevistadas ainda professoras/es e gestoras, na medida em que foram mencionadas nas entrevistas com estudantes, conforme a tabela 5.

Tabela 5 – Entrevistas nos campi Niterói, São Cristóvão II e III

Campus	Nome Fictício	Idade	Série	Ingresso
Niterói Entrevista 1	Maria Clara	15 anos	1º ano EM	2019
	Dandara	16 anos	1º ano EM	2019

[92] Segundo Silva (2015), a estrutura do CPII passa por três ciclos de expansão, sendo o primeiro na década de 1950 no governo de Getúlio Vargas quando surgem as denominadas seções norte (Engenho Novo) e sul (Humaitá). O segundo ocorre na década de 1980 com novas unidades como São Cristóvão e Tijuca e com a oferta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, os "Pedrinhos". O terceiro ocorre entre 2004 e 2010, quando são criadas as unidades de Realengo, Niterói e Duque de Caxias.

Niterói Entrevista 2	Rukia	16 anos	1º ano EM	2019
Niterói Entrevista 3	Marraia	19 anos	3º ano EM	2016
	Sandra	17 anos	2º ano EM	2017
	Jéssica	16 anos	2º ano EM	2018
	Simone	17 anos	3º ano EM	2017
Niterói Entrevista 4	Gestora 1	-	-	-
Niterói Entrevista 5	Cuca	16 anos	2º ano EM	2018
	Regina	17 anos	2º ano EM	2018
	João Pedro	16 anos	1º ano EM	2019
Niterói Entrevista 6	Cody	16 anos	1º ano EM	2019
	Aline	17 anos	2º ano EM	2018
	Ruby 1	16 anos	1º ano EM	2018
	Singularidade	16 anos	1º ano EM	2019
	Miguel	17 anos	3º ano EM	2017
	New	16 anos	1º ano EM	2019
Niterói Entrevista 7	Gestora 2	-	-	-
São Cristóvão 3 Entrevista 1	Angela	18 anos	3º ano EM	2017
	Leila	17 anos	2º ano EM	2014/EF
	Ana Júlia	16 anos	2º ano EM	2014/EF
	Olga	17 anos	2º ano EM	2010/sorteio
	Fidel	16 anos	2º ano EM	2018
	Estrela	16 anos	1º ano EM	2019
São Cristóvão 3 Entrevista 2	Summer	15 anos	1º ano EM	2019
São Cristóvão 3 Entrevista 3	Lyra	18 anos	3º ano EM	2017
	Vanessa	18 anos	2º ano EM	2014
	Roberta	19 anos	3º ano EM	2006
	Andy	16 anos	1º ano EM	2019
	Manoela	16 anos	1º ano EM	2019
	Rainbow Dash	13 anos	6º ano EF	2019
São Cristóvão 2 Entrevista 4	Hugo	15 anos	9º ano EF	2016
	Magali	15 anos	9º ano EF	2016
	Ruby 2	13 anos	6º ano EF	2019
	Layla	13 anos	6º ano EF	2019
São Cristóvão 3 Entrevista 5	Docente 3	-	-	-
	Docente 2	-	-	-
São Cristóvão 3 Entrevista 6	Docente 1	-	-	-
São Cristóvão 2 Entrevista 7	Gestora 3	-	-	-

Fonte: DDEEJ

Em pesquisa institucional recente, *CPII em Números 2019,*[93] o colégio divulgou o perfil discente sendo: a composição do quadro geral de ingressantes na instituição era 53,37% de estudantes do sexo feminino e 46,61% do sexo masculino; 18,32% informaram renda familiar de até 1 salário-mínimo e 31, 84% de até 2,5 salário-mínimo; 56,33% se autodeclararam brancos e 37,44% pretos e pardos. No *campus* Niterói, 57,61% de estudantes

[93] Disponível em: https://cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/225-noticias/10734-prodi-atualiza-o-perfil-discente-do-cpii-em-n%C3%BAmeros.html. Acessado em 16 de junho de 2021.

são do sexo feminino e 42,21% do sexo masculino; 23,37% informaram renda familiar de até 1 salário-mínimo e 32,57% de até 2,5; 50,54% se autodeclararam brancos e 45,84% pretos e pardos. No *campus* São Cristóvão III 55,22% de estudantes são do sexo feminino e 44,78% do sexo masculino; 15,12% informaram renda familiar de até 1 salário-mínimo e 29,49% de até 2,5; 52,54% se autodeclararam brancos e 37,67% pretos e pardos. Em São Cristóvão II 49,85% de estudantes são do sexo feminino e 50,15% do sexo masculino; 16,18% informaram renda familiar de até 1 salário-mínimo e 40,77% de até 2,5 salários; 57,71% se autodeclararam brancos e 39,67% pretos e pardos.

Estes dados divulgados pela instituição sobre a composição do corpo discente refletem a democratização do acesso e contestam a ideia de uma instituição educacional elitista, conforme anteriormente indicado. No recorte da pesquisa, não buscamos focalizar fatores como local de moradia, classe e raça, embora estes tenham se destacado nas narrativas de alguns dos entrevistados e indiquem oportunidades de desenvolvimento de futuros estudos.

4.2 **Contextos de iteração das enunciações de estudantes do CPII**

Para focalizar a tradição do MECPII como herança a partir da qual, contingentemente, se constituem as expressões feministas e LGBT em destaque na atualidade, tomamos as demandas estudantis de gênero e sexualidade como deslocamentos deste sujeito coletivo, que se relaciona às identificações coletivas produzidas pelos estudantes do CPII, tais como "soldados da ciência". Assim, nossa interpretação da participação política estudantil na educação escolar prioriza as demandas estudantis – consideradas como elementos de construções subjetivas relativas à agência deste sujeito coletivo (RETAMOZO, 2006) frente às normas constituintes/constituídas do/pelo mesmo – construídas pelo MECPII.

Acessando os documentos-monumentos da imprensa estudantil e aprofundando a escuta da voz estudantil nas entrevistas coletivas, tomamos as enunciações políticas dos estudantes, sejam escritas, orais ou na forma de ações, como iterações de sentidos pelos quais os sujeitos se constituem e constroem a chamada realidade, compondo a processualidade do fazer-se deste sujeito coletivo na ressignificação da tradição como herança iterada.

Tal como proposta por Derrida (1991), a noção de "iteração não é simplesmente repetição" (DERRIDA, 1991, p. 174), mas aquilo que torna possível a identificação e que cria diferenciação, dada a impossibilidade da mesmidade de sentidos que se repetem sem ser idênticos neste processo. Pelo contrário, permite certas estabilizações provisórias que constituem sua comunicabilidade, seu reconhecimento e sua apropriação.

Neste sentido, focalizamos as narrativas estudantis para abordar a relação entre participação política e identificação performativa da juventude (LEITE, 2017a), organizando as enunciações estudantis para o desenvolvimento das questões de pesquisa em quatro contextos de iteração: I) enunciações e configurações da participação política da juventude estudantil; II) relações de poder na escola; III) processos de identificação estudantil; e IV) inscrições da diferença de gênero e sexualidade no espaço-tempo escolar, como passamos a analisar.

4.2.1 Participação política da juventude

Neste item discutimos as recentes transformações do MECPII quanto às formas de organização (grêmios e coletivos), às formas de comunicação (jornais impressos e redes sociais) e às demandas de democratização no período analisado, entre 1989 e 2019, tendo como base a pesquisa documental e as entrevistas coletivas, observando a importância da tradição-herança do MECPII para a participação política dos estudantes no presente.

A retomada da ação política estudantil no Colégio Pedro II na década de 1980, conforme os documentos analisados, se iniciou pelo *campus* Centro onde a produção de jornais precedeu a rearticulação dos grêmios estudantis (GE), a exemplo do jornal *Renovação Cultural* (Informativo cultural dos alunos do Colégio Pedro II), em cuja composição – relacionada à "poesias, pensamentos e mensagens de alunos" (*Renovação Cultural*, 1980, Ano I, nº 2, p. 1) – se destaca a demanda estudantil pela superação do autoritarismo político e por voz para os jovens:

> DIREITO DE FALAR
> Humanidade bloqueada
> Sem ter o direito de falar
> Vive sempre deprimida
> Mas não pode reclamar [...]
> (*Renovação Cultural*, 1980, Ano I, nº 2, p. 4)

As enunciações estudantis indicam o ano de 1985 como marco de rearticulação política do MECPII, com a eleição do GE e a criação do jornal *O Periscópio* no *campus* Centro. A pesquisa documental indica que, desde o ano anterior (1984), havia intensa mobilização dos estudantes diante da possibilidade da transferência do *campus* Centro para o Complexo de São Cristóvão, conforme consta no *Relatório das atividades do Grêmio Cívico Estudantil do Pedro II*, sobre a refundação do GE em ato solene, com a designação pela direção de uma comissão organizadora. Assim, na edição nº 1 do jornal *O Periscópio*, os estudantes manifestam expectativas de "maior liberdade de ação" estudantil com o grêmio e

de fortalecimento da participação política na instituição, indicando a centralidade do GE neste processo:

> Companheiros estudantes:
> Hoje estamos recomeçando uma nova fase na vida do Colégio, fase esta que começou no ano passado com a reabertura do GreCEP II. O que é o Grêmio? O Grêmio, que para alguns pode ser conhecido como CCE (Centro Cívico Escolar) é uma entidade estudantil tendo como integrantes alunos da casa. Sua finalidade é ser ponte entre a Direção e os alunos, à procura de mudanças na vida escolar diária (*O Periscópio*, 1985, n. 1, p. 1).

No *campus* Humaitá, a reconstrução do grêmio estudantil de daria ao final da década de 1980, contando também com a iniciativa independente de três estudantes que, inspirados nas aulas de literatura, criaram o jornal estudantil *O Cordel*, em torno do qual se aglutinaria um grupo de jovens secundaristas que se colocaria à frente da mobilização estudantil do CPII Humaitá, após disputar e vencer as eleições do GE em 1989.

Na processualidade do agir coletivo do MECPII vemos que os jornais precedem os GE, exercendo um papel fundamental na organização política, na abertura do diálogo interno aos *campi*, na criação de vínculos basilares da produção de demandas, subjetivações e, portanto, do próprio sujeito coletivo. Com efeito, elaboram-se críticas aos mecanismos autoritários legados pela ditadura que resistiram à Lei do Grêmio Livre e à redemocratização, incidindo sobre a participação política estudantil no CPII:

> 'X- Abster-se de participar de movimentos coletivos contrários à boa ordem dos trabalhos ou às finalidades educativas do colégio. XI- Abster-se de frequentar ou manter subordinação a qualquer organização estudantil, política ou cultural, sem prévia e expressa autorização do diretor-geral do colégio e do responsável. XII- Abster-se de criticar escrita ou oralmente as autoridades do país e do colégio.' Pode parecer mentira que isso aí esteja escrito na nossa caderneta, mas está. É incrível como podemos chegar a várias conclusões lendo o 'nosso' (será?) regulamento interno (*O Cordel*, Ano 1, out/1989, nº 7, p. 10).

Um sentido amplo de democracia marca as reivindicações do MECPII nesta década de retomada relacionando-se, em primeiro lugar, à possibilidade de existir desde o espaço-tempo escolar. Destaca-se também o engajamento no pleito eleitoral de 1989, nas enunciações de convocação do corpo discente a votar e a qualificar o voto, enquanto "direito que muitos ainda não puderam realizar – o de escolher democraticamente o futuro presidente da república" (O Cordel, Ago/1989, nº 5, p. 8).

Como efeito performativo, a identificação da juventude estudantil com o processo democrático logo afetaria as relações de poder estabelecidas nos espaços-tempos escolares, transformando-se em reivindicações estudantis de democratização da instituição nas unidades São Cristóvão e Centro, como exemplifica o texto intitulado "Diretas para diretor no CPII"

que questiona: “Se nós podemos votar para presidente, para dirigir o país, por que não podemos votar para diretor, para dirigir o colégio?” (*O Cordel*, Ano 1, out/1989, nº 7, p. 2).

Nossas observações indicam que tanto a democracia brasileira quanto a democracia da instituição permanecerão como preocupações recorrentes do MECPII, destacando-se o fortalecimento de interesses próprios e posicionamentos, na política nacional e interna, tal como na relação de crítica e oposição estabelecida com as políticas neoliberais desde o governo Collor[94] e que se aprofundam com o governo FHC.[95]

De modo distinto, as enunciações estudantis indicam expectativas de “participação política ativa, aproveitando a eleição de Lula para a presidência do Brasil” (*O Cordel*, Ano VIII, n. 4, out/2002/Ed. 36, p. 4), ainda que tendo como “precipitado considerá-lo a salvação do CPII, do ensino público e da sociedade brasileira como um todo” (p. 4). Neste sentido, a vitória eleitoral do PT marca um período de otimismo e aberturas de novos diálogos[96] com a participação do *Cordel* no Fórum Social Mundial e no Fórum Mundial de Educação.

Apostando num contexto de maior abertura para as reivindicações discentes, a gestão *Paratodos* do GE Humaitá entenderia “que se faz o bom ME: com um pé na rua e outro nos gabinetes” (*O Cordel*, Ano XIV, n. 4, Set/2003, Ed. 40, p. 7), numa posição de diálogo com a política institucional externa, enquanto nos espaços decisórios internos defenderia o caráter apartidário do MECPII e se colocando como oposição à ação de partidos na instituição.

Neste contexto, as enunciações estudantis indicam frustração com a AMES que, então, obstruiria a participação política de frações do ME autônomas em relação a partidos, impactando a participação do MECPII no congresso da entidade em 2003.[97] Já ao final do primeiro governo Lula, surgiriam esforços de construção de entidades alternativas às dinâmicas de poder já estabelecidas, demarcando uma crise das entidades secundaristas.[98] Temos uma sustentação da crítica do MECPII com relação a tais entidades nos anos 2000 e 2010, com alguns episódios mais claros de desconfiança, embora a importância dos espaços articulados por estas permaneça sendo reconhecida. Com efeito, buscam-se outras

---

94 Conforme constam nas edições de nº 11, 13 e 16 do *Cordel*.

95 As edições 34 e 35 do Cordel registram a participação estudantil nos enfretamentos do período, como a greve em 2001, a ocupação da reitoria no pós-greve em 2002 e a “Campanha em defesa do Pedro II” em contraposição ao reformismo curricular.

96 Conforme constam nas edições de nº 38 e 40 do *Cordel*.

97 Conforme consta na edição de nº 40 do *Cordel.*

98 Naquele contexto, as enunciações estudantis indicam a compreensão do MECPII de que “as antigas entidades que representavam aos estudantes e trabalhadores hoje estão nos braços do governo” (*O Pensador* - Jornal do GE, Ano 1, n. 0, Abr/Mai/2006, p. 3).

articulações, diálogos e mobilizações locais que abrem novas possibilidades de participação em defesa da Educação e em oposição aos governos.[99]

As enunciações estudantis destacam a força do MECPII no movimento secundarista estadual e nacional,[100] mas também a heterogeneidade do nível de mobilização do MECPII: "em São Cristóvão e no Engenho Novo, os grêmios estão desativados. Na Tijuca, o Grêmio está em processo de construção e eleição" (*O Cordel*, abr/1990, nº 10, p. 1). Além disso, mesmo nos campi em que o MECPII foi observado com maior estabilização na pesquisa documental, como Centro e Humaitá, registram-se desestabilizações em função de divergências políticas em contextos eleitorais[101] dos GEs, reafirmando sua processualidade e contingência.

As enunciações estudantis indicam a coexistência dos GEs com outras instâncias como o Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART), com significações variáveis que vão de "insuficiente e ilegítimo" (*O Periscópio*, S/D [1990], p. 2) à chance de articulação para resolver "o problema de comunicação do Grêmio com os alunos" (*O Cordel*, nº 3, Maio/1989, p. 5). Com o surgimento de demandas estudantis relativas às questões político-pedagógicas, surgiram proposições do MECPII para o CART contra "a ideia de que os estudantes devem apenas 'receber os informes daquilo que já foi decidido' e não opinar, participar e decidir" (*O Cordel*, Abr/Mai/Jun/Ago/1993, nº 22, p. 6) como "garotinho[s] de recados".

Entre os anos de 1993 e 1995 destaca-se a articulação dos grêmios das unidades da Tijuca, de São Cristóvão, Centro e Engenho Novo pela constituição do Grêmio Central Estudantil do Pedro II (GCE), pela constituição do regimento interno e do Código de Ética Discente, tarefas consideradas prioritárias para o MECPII, que colocam uma preocupação com a validade jurídica de suas instâncias de organização. Como se destaca:

> o único Estatuto que existe do Grêmio Estudantil Pedro II Humaitá é datado de 10 de julho de 85, poucos meses antes de entrar em vigor a 'Lei do Grêmio livre' assinada pelo então presidente da república Jozé [sic] Sarney, em 4 de novembro de 85. Esta lei define a organização de entidades estudantis de 1º e 2º graus cujo seu funcionamento, organização e atividades são definidas pelo seu Estatuto, aprovado em assembleia geral dos alunos. Significa então que o único que existe do nosso grêmio está ligado ao Centro Cívico, criado pela ditadura militar. [...] Os Grêmios anteriores eram conhecidos pelas eleições anuais, mas ilegítimos por não ter um estatuto que estabelecesse claramente os objetivos, a forma de administração e o regime de funcionamento das atividades do nosso Grêmio. Enquanto isso foi dando

---

99 Conforme constante na edição nº 2 do jornal *O Pensador* (2006) e na página do GE São Cristóvão no *Facebook* em post de 03/11/2015.

100 Conforme consta na edição de nº 8 do *Cordel.*

101 Por exemplo, no GE Humaitá os primeiros anos de sólida atuação e ampla participação seriam sucedidos por um contexto eleitoral disputado e divergente entre os anos de 1993 e 1994, conforme constante na edição de nº 22 do *Cordel.*

> certo, por acomodação ou alienação, os outros Grêmios abandonaram a discussão da legitimação com a aprovação do estatuto (*O Cordel*, nº 1, Ago/1995, p. 17).

Nas décadas seguintes, a questão do estatuto seguiu sendo recolocada como demanda, de modo a reafirmar a importância dos GEs para a participação política estudantil na instituição: "Há praticamente 10 anos, o Grêmio Estudantil do CPII – Humaitá se encontra sem um estatuto aprovado" (*O Cordel*, Edição nº 1, 2006, p. 3). Na repetição de enunciações sobre o GE,[102] destaca-se a convergência de esforços dos estudantes e a produção de significações desta instância de organização estudantil em torno da noção de união e de pertencimento coletivo: "O GRÊMIO SOMOS NÓS!!! NOSSA FORÇA É NOSSA VOZ!!" (*O Cordel*, Ano 3, nº 16, Mar/1991, p. 1).

De acordo com as enunciações estudantis, diálogos e articulações entre os GEs do CPII seguiram sendo constantes e contingentes em suas configurações, tanto na forma de chapas que se apoiariam mutuamente e caminhariam em diálogo em seus anos de gestão, quanto na construção de posicionamentos unificados em certos momentos. Entretanto, um exemplo da não linearidade deste sujeito coletivo, consiste na articulação do Grêmio Central que, fracassaria inicialmente,[103] mas registrando reconstruções em duas configurações mais recentes que são a página *Grêmios CPII* no *Facebook* que, entre os anos de 2014 e 2016, fez a "divulgação da reunião geral dos grêmios" e a construção do CONGREP em 2019, segundo enunciações de estudantes entrevistados.[104]

Tais instabilidades das instâncias podem ser interpretadas conjuntamente às repetições relativas à participação política estudantil. Também denotam uma dinâmica de existência institucional que em si mesma exige grandes esforços, como exemplificam as repetições relativas à tentativa de tornar o GE solícito e útil, acessível e próximo dos estudantes: "Você sabe o que é o Grêmio? Sabe onde ele fica? Pra quê ele serve?" (*O Cordel*, Ano 3, nº 16, Mar/1991, p. 1).

De modo convergente, é possível identificar nas enunciações estudantis tentativas de estabilização do sujeito coletivo através da sublimação das disputas pela articulação das diferenças:

---

[102] As edições de nº 2 de 1989, 16 de 1991, 21 de 1993 e *Extra* de maio de 1995 trazem textos – bastante próximos do *Periscópio* de 1985 e repetidos – sobre "O que é o grêmio?", compelindo os estudantes à participação política e ao vínculo com o MECPII, bem como à composição de novas chapas, disputas eleitorais e gestões.

[103] Segundo a interpretação do *Cordel*, o GCE conforme a denominação da década de 1990 "não saiu graças a disputas de outros Grêmios, que emperraram um processo por pura disputa de cargos" (*O Cordel*, Edição Extra/1997, p. 1).

[104] O CONGREP (Conselho dos Grêmios do CPII) seria mencionado na primeira entrevista realizada em Niterói por uma gremista, que fez menção também à participação do MECPII no CONGRERJ que reúne o movimento secundarista do Estado do RJ.

> não deixe o Grêmio acontecer, faça o Grêmio acontecer! Não somos os donos da verdade e estaremos dispostos a discutir suas críticas ou sugestões. O importante é não ficar apático e não cair no contraditório e cômodo discurso de que 'Esse Grêmio é uma panelinha!'. Se isso costuma ocorrer, a culpa em grande parte é de todos nós alunos que permitimos isso, não questionando ou participando das ações daqueles que são eleitos por nosso voto. Informe-se sobre as nossas reuniões gerais ou por diretoria em nossos murais. Elas são abertas a todos os alunos: compareça e nos ajude meter a mão na massa. A maioria dos nossos diretores e colaboradores não possuem muita experiência – ainda bem! – e estão começando a conhecer o Grêmio neste ano (*O Cordel*, nº 1, Ago/1995, p. 3).

Colocam-se, assim, as dificuldades enfrentadas pelo MECPII na constituição deste "nós" operacionalizado, no sentido do seu agir político pelo GE. Tais dificuldades se relacionam à representatividade, quando esta incorre na distinção e no distanciamento de gremistas e não gremistas, desdobrando-se numa dinâmica de significação que desidentifica e gera o não pertencimento.

A participação política reivindica outras significações da juventude e enfrenta sedimentações de sentidos que nos parecem ser tão difíceis de fazer deslocar, quanto fáceis de retroagir, como vemos na enunciação: "o Grêmio não é formado por zoneiros, comunistas malucos ou capitalistas alienados, e sim por pessoas dispostas a lutar por e com você"[105] (O Cordel, Edição Extra, Mai/1995, p. 1). Contra as significações negativas, estas repetições evocam os sentidos de união e coletividade e a legitimação da participação política estudantil.

Na pesquisa documental com a imprensa estudantil produzida pelo MECPII, destacamos – as disputas pela significação da ação política deste sujeito e, nestas, a importância dos jornais estudantis potencializando a voz estudantil e os sentidos construídos pelos sujeitos sobre suas ações. Revisitando estes documentos-monumentos com breve recontextualização, relativa aos limites da pesquisa, buscamos entender a importância da tradição do MECPII para a participação política, bem como quais são as relações entre participação política estudantil e processos de identificação da juventude.

Destaca-se ainda a importância das formas de comunicação do MECPII que, no decurso destas décadas, se transformou da predominância dos jornais estudantis e da imprensa escrita, para as páginas em redes sociais que agregam imagens e vídeos, agregando novas possibilidades de interação abertas pelas novas tecnologias da informação (SIMÕES; CAMPOS, 2016).

No jornal do GE São Cristóvão (sem título) de 2005, na seção intitulada *Na rede*, registra-se a apropriação das novas tecnologias para as práticas políticas do MECPII: a eleição do grêmio coloca, então, a possibilidade de "votar no site de grêmio, onde já está no ar uma

[105] Este trecho é repetido nas edições de nº 16 de 1991, 21 de 1993 e Extra de maio de 1995 do *Cordel.*

enquete" (Jornal do GE/sem título, Ano 1, nº 1, Abril/2005, p. 8). Encontramos na pesquisa documental breves referências[106] à existência de perfis do MECPII na plataforma *Orkut* nestes anos, no entanto, conforme já informado, com a extinção da plataforma, não foi possível resgatar os registros dessa atuação, estando a pesquisa documental com redes sociais concentrada nas plataformas usadas na última década, *Facebook* e, em menor medida, *Instagram*.

No decurso dos anos 2010, as redes sociais já se colocam como principal instrumento das expressões públicas deste sujeito político no contexto do novo paradigma comunicacional (SIMÕES; CAMPOS, 2016, entre outros). É simbólico então que, no ano de 2013 – marco de diversas transformações relativas à participação política da juventude brasileira – tenha se dado o encerramento do mais longevo jornal impresso do MECPII, *O Cordel.*

Na última edição do *Cordel* – enquanto documento-monumento da memória (LE GOFF, 1990) do MECPII –, as enunciações estudantis sinalizam, então, "para quem não viveu [...] saber quem lutou antes de nós!" (*O Cordel*, Edição Especial, ago/2013, p. 2) que, "durante 25 anos, [o jornal] fez e ainda faz parte" das lutas secundaristas. Dimensionando a participação política estudantil neste percurso, a edição aponta que

> Muitos alunos que construíram essa história, construíram também muitas outras: foram protagonistas no constante – e ainda atual – processo de democratização do colégio e do país. As páginas continuam a ser escritas, mesmo que por diferentes mãos, em diferentes temas, com o olhar crítico característico de um aluno do Pedro II. Esse olhar não vem à toa! Ele é fruto dos muitos anos marcados pelo autoritarismo dentro e fora de sala de aula (*O Cordel*, Edição Especial, ago/2013, p. 2).

Coincidindo com as Jornadas de Junho de 2013, a última edição do *Cordel* reporta ainda a participação do MECPII naquelas lutas, qualificando-a como "fundamental" (*O Cordel*, Edição Especial, ago/2013, p. 2). Entretanto, as afetações do MECPII pelas Jornadas de Junho de 2013 se evidenciam não somente pela participação dos estudantes nas manifestações, mas por expressivas transformações da cultura política, como o próprio surgimento dos coletivos evidenciaria.

Em Niterói, a gestão recém-eleita do GE criaria, em junho de 2013, uma página no *Facebook,* que documenta a atuação desta fração do MECPII num período de intensa participação política estudantil na instituição que se estende até junho de 2018. A autodefinição da chapa como "cooperativa, dinâmica e horizontal (portanto livre de hierarquias)" (Grêmio CPII Niterói/Facebook, Post de 27/06/13) reflete significações

[106] Conforme consta na edição de nº 1 do *?* (2008), jornal do GE de São Cristóvão.

mobilizadas por essa parcela da juventude que caracterizam a participação política naquele contexto.[107]

Motivado pelas manifestações, o GE Niterói buscaria discutir as questões postas naquela conjuntura pela ação política de pessoas jovens:

> Para que possamos ir às ruas com segurança (ideológica) e sabermos o por quê/pelo quê e como vamos lutar o Grêmio do Campus Niterói promoverá um debate (que é, antes de qualquer outra coisa, um diálogo) entre os alunos para discutir sobre os recentes acontecimentos. Propomos o debate de algumas questões: 'Qual a diferença entre antipartidarismo e apartidarismo?' 'O movimento deve ser apartidário?' 'Como devemos encarar o vandalismo e a repressão policial?' (Grêmio CPII Niterói, Post de 27/06/13).

Poucos meses depois, viria do *campus* Niterói a criação do primeiro coletivo secundarista feminista da instituição – o *Feminismo de ¾* – que mobilizaria estudantes de todos os *campi* em torno de demandas de gênero e sexualidade, constituindo uma nova forma de participação política da juventude na instituição. Em articulação com as formas mais tradicionais do MECPII, o coletivo feminista abriria caminho para a emergência de novos sujeitos coletivos, buscando desde primeira hora se articular com o movimento LGBT.

> Por que o Feminismo é aliado ao movimento LGBTT*? Os valores impostos pela nossa sociedade notoriamente patriarcal não ofendem/ferem/diminuem somente as mulheres: com os padrões que estabelecem os papéis de gênero (homem forte, ativo, imponente, "machão" x mulher sensível, submissa, elegante) engaiolamos a subjetividade em um binarismo pernicioso que nos diz ser anormal qualquer coisa que escape ou esteja à margem do socialmente aceito (lê-se imposto). Os padrões de gênero ferem as mulheres, os homens, as lésbicas, os gays, os bis e os trans*. [...] O Feminismo, por defender uma ideologia essencialmente libertária, [...] defende uma sociedade que seja livre dos padrões de gênero, do binarismo, da limitação e aprisionamento do ser humano em qualquer âmbito ou por qualquer meio. O Feminismo luta contra qualquer tipo de violência e opressão, mas, acima de tudo, luta pelo direito de sermos quem somos. Sem amarras. Sem pressões. Pelo fim da homofobia (e da transfobia) (Feminismo de ¾, post 04/10/2013).

A proximidade do movimento LGBT e de um "feminismo interseccional" (*Feminismo de ¾*, post 03/04/2014 no *Facebook*) se refere às próprias peculiaridades do corpo discente que se aproxima da participação política estudantil nos caminhos abertos pelo coletivo, como nova expressão política e forma de organização do MECPII. Este movimento possuirá grande importância no enfrentamento de opressões no espaço-tempo escolar do CPII, conforme trataremos no item 5.2.4, em movimento presente também em outras escolas e universidades.

---

[107] Em sua abordagem sobre as Jornadas de Junho de 2013, Sousa entenderia que as "formas encontradas para essa atuação, ainda que possam ser descritas como uma renovação ou um novo fôlego para se pensar e agir politicamente, recuperam, na verdade, teorias que historicamente têm nutrido a formação de movimentos anarquistas libertários e socialistas, com ênfase nos anarquistas e autonomistas, com sua resistência contra o poder do Estado e as estruturas autoritárias de poder e pelas práticas alternativas horizontais de participação e decisão" (SOUSA, 2014, p. 154).

Deste modo, se entrelaçaria à forte presença das mulheres na conjuntura política brasileira daqueles anos, que culminam com a chamada *Primavera Feminista*.

Outrossim, registram-se conflitos entre feministas e o contingente masculino do MECPII que se relacionam à legitimação delas nos espaços decisórios:

> SILENCIAMENTO DE IRMÃS: NÃO PASSARÁ!
> A Assembleia Geral dos Estudantes do Colégio Pedro II, ocorrida ontem (30/04) na Tijuca, me foi extremamente frustrante. [...] é impossível negar e não me pronunciar a respeito das atitudes absurdamente machistas dos nossos companheiros de plenária e mesa. É fato que nós mulheres, apesar de maioria em número, somos sempre minoria nos momentos das decisões e discussões políticas. Isso não ocorre por nos esquivarmos dos espaços públicos ou fugirmos das brigas, muito pelo contrário, nossa falta de voz se deve a momentos como aqueles de ontem, onde somos simplesmente caladas pela necessidade de discutirmos problemas "mais importantes". [...] ao ser formada a mesa, constatamos que esta era composta quase que exclusivamente por homens – havia apenas duas mulheres – e algumas companheiras manifestaram a sua insatisfação por não se sentirem representadas pela mesa vigente. [...] abriu-se na pauta um momento para discutir a validade da mesa, já que as mulheres presentes, insatisfeitas por não serem ouvidas, berravam da própria plenária que não se sentiam representadas. Entretanto, toda a discussão foi pautada sob os argumentos de "temos coisas mais importantes para fazer", "a assembleia é sobre greve, não feminismo", "não há necessidade disso, homens e mulheres são iguais na sociedade" etc. Em vários momentos, os meninos em posse do microfone tentavam dar continuidade sem resolvermos o problema, ignoravam-nos [...] a esquerda é e sempre foi tão machista quanto a direita. Me pergunto até quando vamos aceitar a desigualdade de gênero dentro do movimento social, até quando vamos empurrar com a barriga as questões de gênero e sexualidade, até quando vamos sobrepor a luta de classes a libertação da mulher, até quando? (*Feminismo de ¾*, post 01/05/2014)

Nos conflitos internos neste momento de surgimento do coletivo no interior do MECPII, manifesta-se a heterogeneidade deste sujeito coletivo e os deslocamentos relativos a uma cultura política mais marcada pela diferença, processo que pode ser relacionado ao que Cerdera (2017) interpretou como a criação de uma cultura de direitos na instituição.

Reafirmando a escola como espaço público participativo (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010), o *Feminismo de ¾* construiria novos lugares de participação política e expressão focalizados nas demandas das estudantes que se consolida tanto no campo virtual – como uma página no *Facebook* que contaria com 130 mil seguidores,[108] se mantendo atuante entre setembro de 2013 e agosto de 2018 – quanto no espaço-tempo escolar – articulando diversas atividades como cineclubes, rodas de conversa e saraus – de onde se expande rapidamente: "precisamos da força de vocês para expandir nossa militância secundarista dentro e fora dos muros de nossa escola" (Feminismo de ¾, post 08/07/2014).

Inicialmente o coletivo se constituiria como uma instância de organização política estudantil *intercampi* – "além de Niterói e Humaitá, a nossa coletiva também ta [sic] no

[108] Segundo consulta feita em dezembro de 2020.

campus Engenho Novo! [...] SE CUIDA SEU MACHISTA! O CPII VAI SER TODO FEMINISTA!" (*Feminismo de ¾*, post 18/04/2014) – desdobrando-se numa pluralidade de frentes feministas nos *campi*, configuradas em função da contingência dos espaços de organização, de modo que se registram nas enunciações estudantis a "Frente Feminista CPII SC" (*Feminismo de ¾*, post 04/10/2015), a "Frente de mulheres do campus Engenho Novo" (*Feminismo de ¾*, post 14/10/2015), o "Coletivo de mulheres negras Meninas Lélia (campus Tijuca)" (*Feminismo de ¾*, post 23/11/2015) e a "Frente de Mulheres do Grêmio Marcos Nonato da Fonseca" (*Feminismo de ¾*, post 12/04/2016).

Em 2014, iniciaria no *campus* São Cristóvão III o coletivo secundarista LGBT do CPII, *Retrato Colorido*, igualmente significativo para diversas transformações da instituição, como, por exemplo, a abolição da binaridade do uniforme escolar, que se tornaria – no rastro da problematização do fetichismo do uniforme feminino feita pelo *Feminismo de ¾* – a principal demanda do movimento a repercutir na mídia.

Num contexto mais amplo de transformações institucionais relativas à equiparação do CPII aos Institutos Federais (COLÉGIO PEDRO II, 2019), o confronto da cisheteronormatividade do espaço escolar ganharia espaço nas instâncias de participação política estudantil que então se estruturavam: "Por um uniforme não binário, vote na chapa Quero Me Livrar Dessa Situação Precária nas eleições do ConSup!" (*Retrato Colorido*, post 12/12/2014).

Reivindicando a abertura – pela ação estudantil – do interdito campo das questões de gênero e sexualidade na escola, o *Retrato Colorido* colocaria que:

> A juventude secundarista as vezes é esquecida, ainda mais quando o assunto é gênero e diversidade sexual. Tais assuntos sempre são discutidos em universidades (mesmo que (e na maioria das vezes) por iniciativa dos estudantes) mas e nas escolas de ensinos médio e fundamental? É como se não fôssemos maduros para discutir sobre. Mas que maturidade é essa tão esperada? [...] Não me lembro de ter estudado ou discutido no ensino fundamental, 6º ano por exemplo, sobre gênero, mas me lembro de antes disso já sofrer na pele os preconceitos que o meu gênero feminino carrega aos olhos dos outros. Também não me lembro de ter estudado ou discutido diversidade sexual no meu 1º ano do ensino médio por mais que, até mesmo antes disso, eu já sentisse na pele o incômodo que minha orientação sexual causava nos outros. Apenas no final do Ensino Médio descobri que existia assexualidade, pansexualidade, crossdresses, gêneros não binários e outros. Mas isso não foi porque a escola me disse e sim, porque tenho amigos que são. Mas como eles foram introduzidos nesse assunto? Bem, pela escola eu sei que não foi. Então, por que não incluir os secundaristas nessa discussão? E por que não falar sobre gênero e diversidade sexual voltado para a realidade secundarista? Aprendi a não esperar tanta coisa da minha instituição (por mais que também seja papel dela falar sobre) mas aprendi algo muito melhor: eu mesma mais os jovens secundaristas falaremos sobre estes temas (Retrato Colorido, post 01/05/2015).

Relacionando a interdição do debate sobre gênero e sexualidade na escola ao adultocentrismo – em mais uma ocorrência em que a perspectiva do jovem como sujeito de direitos é suplantada pela noção do jovem como vir a ser –, os estudantes tentam abrir caminho para a abordagem destas questões pela participação política estudantil em suas novas expressões e formas de organização.

Através da participação política ampliada com a ação dos coletivos estudantis de gênero e sexualidade, os estudantes produzem novas reivindicações de direitos da juventude e novas demandas à escola, atuando em parceria e de modo cada vez mais articulado aos GEs e demais espaços de participação, contando também com docentes e servidores reunidos em determinados espaços abertos nas atividades curriculares e extracurriculares, como no ELOS – "núcleo que nosso coletivo constrói com outros servidores" (Retrato Colorido, post 11/08/2015).

Neste processo, a constituição destas novas formas de participação política na instituição não se contrapõe às suas formas tradicionais. Ao contrário, veremos a entrada das demandas de gênero e sexualidade nos GEs e a incorporação destas novas demandas às pautas do movimento secundarista mais amplo, marcando a renovação das organizações políticas mais tradicionais.

Com efeito, as proposições e os posicionamentos da gestão eleita para o GE São Cristóvão no período refletiriam estas articulações do MECPII: múltiplas instâncias de participação reunidas numa "frente de movimentos sociais" (Retrato Colorido, post 18/06/2015) em resposta à "necessidade de uma organização" destas pautas e com base na visão do grêmio como "o espaço ideal para unir o corpo estudantil e construirmos uma luta por mais direitos a essas minorias". Estes elementos constituem uma perspectiva dialógica convergente no MECPII entre formas tradicionais de participação, como o GE, e as novas formas de participação nos coletivos feminista e LGBT.

Neste sentido, a chapa e gestão *Vinícius Machado* do GE São Cristóvão apresentaria sua perspectiva política "não como liderança des alunes ou qualquer posição de domínio sobre es mesmes, mas sim como um grupo que possa representa-les", mobilizando-se pela "democratização do ensino, por escolas que não funcionem como fábricas de produção de conhecimento e sim espaços de desenvolvimento do mesmo" (Grêmio Estudantil CPII São Cristóvão, S/D).

Entendemos tal posicionamento como um aprofundamento de princípios políticos relacionados a uma noção de igualdade com respeito às diferenças e de uma ética política da representatividade sem usurpação da construção coletiva, de modo que são acolhidas as

demandas de gênero e sexualidade na reinvenção da defesa da educação e dos direitos da juventude – pautas históricas do MECPII.

No contexto das ocupações estudantis das redes estaduais de SP e do RJ, destaca-se uma convergência de apoio destas articulações do MECPII, num sentido próximo ao proposto por Alvim e Rodrigues (2017) de ação coordenada entre coletivos e ocupações, em que a atuação prévia dos coletivos – enquanto "micromáquinas de resistências" (p. 80) – preparou o caminho para ações intensificadas contra as opressões normativas nos espaços escolares em que se constituem, mas ultrapassando-os.

As enunciações estudantis indicam, então, a convergência de GEs e coletivos no apoio às ocupações estudantis:

> Nós, grêmios estudantis do Colégio Pedro II, expressamos por meio desta nosso imenso apoio e orgulho por todas as escolas ocupadas até agora. Repudiamos ainda toda e qualquer ação da polícia e do governo que não seja o diálogo. A luta desses estudantes é legítima e precisamos urgentemente incluí-los no processo de construção das escolas. Elas são nossas, e ninguém pode fechá-las (Nota conjunta do Grêmio CPII Niterói com outros campi, post 15/11/2015)

> O Retrato Colorido solidariza-se com os estudantes da rede estadual que ocupam suas escolas em defesa da educação e de direito. Especialmente às bichas e às sapas que se articulam pra segurar essas ocupações. Repudiamos toda e qualquer tentativa de desarticulação e ataque a esses movimentos LEGÍTIMOS e democráticos. [...] Vai ter LGBT lutando pela educação e tendo papel protagonista na construção do futuro emancipador SIM! #OcupaTudo #OcupaMendes #OcupaCairu #ocupaiepic (Retrato Colorido, post 13/05/2016)

Abrindo um período de instabilidade democrática mais evidenciada, a partir de 2016, a persistente participação política dos estudantes contou com um contexto mais adverso e hostil às manifestações de oposição ao governo, de modo que a ida aos atos foi significada como "ir ao combate sem temer" (Grêmio CPII Niterói, post de 18/05/17 no *Facebook*) e a segurança pessoal dos estudantes passou a ser uma questão de destaque nas enunciações estudantis sobre participação política no período:

> Boa noite, seus bando [sic] de fora temer! Vai rolar esse ato [...] lá na Cinelândia [...] acho importante dizer que não sabemos como esse ato vai se desenvolver. Existem grandes possibilidades de uma repressão muito forte da polícia. Então, se forem, estejam cientes e preparados pra isso. Pelo que conversamos no grupo da caravana a maioria -ou todos- de nós vamos sair assim que der algum problema com a polícia, porque não temos a menor condição de enfrentar (Grêmio CPII Niterói, post de 05/09/16).

Para o MECPII, o ápice deste processo de resistência à corrosão democrática se daria com as ocupações deflagradas nacionalmente em oposição à Reforma do Ensino Médio e à aprovação da PEC do Teto de Gastos no último trimestre de 2016. No CPII, GEs e coletivos convergiram na estratégia das ocupações, de modo que os estudantes ocuparam,

simultaneamente, todos os *campi* de Ensino Médio e Fundamental, como passamos a tratar nos limites da pesquisa.

Tal como problematizado por outros autores sobre os enfrentamentos de estudantes ocupantes à subalternidade reservada aos jovens em seus espaços de formação (COUTINHO; ANDRADE, 2017; GROPPO; TREVISAN; BORGES; BENETTI, 2017; LEITE, 2017; RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017), como sujeitos incompletos e em formação, as ocupações secundaristas no CPII apontam para uma experiência brusca e provisória de subversão das relações de poder do espaço-tempo escolar, perceptível na posse e na manutenção da escola pelos ocupantes. Como apresenta a *Ocupa Nit* em nota:

> Vimos no movimento de nossos colegas uma forma de protesto usando o que é nosso por direito: a escola. A ferramenta mais óbvia e acessível. Até porque, não há escola sem aluno, ou seja, ela é nossa! [...] Dividimo-nos em comissões de alimentação, comunicação, segurança, entre outras, para administrar o colégio, prezando sempre pela solução mais pacífica e benéfica quando o assunto são funcionários terceirizados e a própria direção. A limpeza é feita por todos, e nosso maior orgulho é dizer com o peito estufado: o movimento é horizontal, apartidário, nosso. É uma responsabilidade enorme ministrar uma escola, cozinhar diariamente e limpar com suprimentos doados, promover eventos que ocupem o dia, fiscalizar quem entra nas dependências do colégio. Mas, mesmo com a dificuldade emocional, o perigo, a não aceitação do movimento por parte de alguns ou por vezes o menosprezo de outros, permaneceremos nesta luta para atingir nossos objetivos antes que a situação piore (Ocupa Nit, Post de 07/11/16).

As enunciações estudantis expressam, também no contexto das ocupações, o diálogo do MECPII com a sedimentação de sentidos do não reconhecimento da juventude como sujeito político, apontando para um conjunto de ações que deslocam estes sentidos. Projetando-se à frente do movimento de defesa da Educação no CPII em 2016, as assembleias estudantis locais aprovariam a greve estudantil e a ocupação dos *campi*, sendo seguida do apoio dos servidores em greve, numa relação invertida em comparação às greves anteriores.

Contudo, nas entrevistas com os docentes, o diálogo da ocupação foi lembrado como sendo de “uma ruptura muito grande” (Docente 2, São Cristóvão) em relação à solidariedade com os demais sujeitos políticos da instituição (como o Sindscope e a ADCPII), em comparação à ocupação da rede estadual, por exemplo: “a escola estadual você chegava lá propondo alguma coisa [...], a abertura era muito maior”.

Com efeito, o diálogo político aberto pelos ocupantes com responsáveis, docentes e gestores, embora cordial, se pautou pela rejeição da tutela e pela reivindicação de autonomia política, demandando um reconhecimento recorrentemente negado do jovem como sujeito político e desestabilizando as relações de poder entre jovens e adultos:

> Caros pais e responsáveis, com muito amor e orgulho estamos convidando vocês a conhecerem nossa escola durante a ocupação e entender melhor o movimento. Nessa quarta (2/11), feriado de finados, haverá a reunião de pais às 14h. Mostraremos como estamos cuidando do CPII e de nós mesmos e, contando com o apoio de vocês, inclusive para críticas e sugestões, a fim de construirmos juntos essa luta. Pedimos que tragam suas identidades, pois haverá fiscalização e controle na entrada. Para aumentar a segurança de todos, informamos que ocorrerá uma revista nas bolsas, evitando a entrada de possíveis itens ilegais (*Ocupa Nit*, Post de 31/10/16).

Muitas preocupações marcaram estes diálogos abertos pelos ocupantes simultaneamente com responsáveis legais, agentes da instituição escolar, poderes público e midiático, contra as hierarquizações correspondentes. Além do cuidado com a segurança da ocupação frente à constante ameaça de criminalização do movimento e ao medo de reacionarismos violentos contra a participação política estudantil – ambos cada vez mais prováveis no contexto de polarização e instabilidade democrática –, a possibilidade de violência institucional demandou proteção jurídica das ocupações secundaristas até que se obtivesse uma decisão judicial contrária à reintegração de posse dos *campi*:

> Se o oficial de justiça chegar para informar a reintegração, especialmente se acompanhado da força policial, deve ser exigida a presença de advogado ou advogada, da Defensoria Pública e do Conselho Tutelar no local para garantir que não ocorra nenhuma violação (Ocupa SC, post de 02/11/2016).

A não legitimação do direito à participação política de jovens estudantes por parte dos adultos que – numa escala ampliada pela ação política de ocupar a escola envolve as desvantajosas relações de poder da juventude com múltiplos agentes –, se configuraram como reações hostis dentro e fora da escola, apesar do esforço de diálogo dos estudantes com a sociedade. Inúmeros comentários nas páginas das ocupações analisadas deslegitimam a participação política estudantil naquele contexto:

> Estudar ninguém quer... estão apenas servindo como massa de manobra [...] (Comentário à Ocupa SC, Post de 03/12/2016)

> Ocupação é o que deveriam arrumar para fazer. Estão tirando o direito de quem quer estudar isso sim. Sou contra a ocupação e assim como eu tenho certeza que muitos outros pais tb são. O Digníssimo senhor Reitor deveria acabar com essa ocupação e deixar de ser omisso com acontecimentos como esse na escola (Comentário à Ocupa SC, Post de 16/12/2016).

Os ocupantes insistiriam no diálogo, buscando esclarecer as motivações do movimento: “Nossa luta é para q possamos continuar estudando e para q as gerações futuras também possam” (Ocupa SC, Post de 03/12/2016). Entretanto, no contexto de corrosão da democracia, as demandas estudantis tenderam ao não acolhimento:

> Queremos conversar com o reitor e aproveitar o momento para construirmos uma escola mais justa e com maior participação estudantil em decisões que nos afetem

> direta ou indiretamente. Também queremos que o ministro da educação e o presidente da república nos escutem e percebam que nossa causa é pelo futuro do Brasil. (...) Ocupar é um ato de manifestação, de resistência e luta. Acreditamos em algo. Não somos impositores. Somos estudantes abertos ao diálogo e estamos à espera que ele seja feito (Ocupa Nit, Post de 22/11/2016)

Como momento de intensificação da ação coletiva, o legado das ocupações estudantis no CPII no que se refere às relações de poder na instituição e aos processos de identificação da juventude exige maior atenção. Em relação à participação política, as ocupações marcam um ápice, na mesma medida em que a desocupação marca o início de uma inflexão do MECPII, evidenciando avolumadas dificuldades políticas vinculadas à desqualificação da ação estudantil num contexto em que prevalecem a polarização e os discursos de ódio.

Aqui, cabe ressaltar os sentidos que marcam as enunciações estudantis – enquanto "sujeitos desejantes que reivindicam e recriam a escola" (COUTINHO; ANDRADE, 2017, p. 48) – sobre a desocupação dos *campi*:

> juramos que faríamos de tudo para não deixar o Colégio Pedro II Campus Niterói voltar àquela monotonia que, muitas das vezes, deixam os alunos exaustos e depressivos (Ocupa Nit, Post de 10/01/2017)

> recriamos o espaço escolar e temos a certeza que a partir daqui a escola será mais nossa, maior que provas, cadeiras, quadros (...) sempre nos terão como obstáculos (...) Somos pedrosegundenses, estudantes, brasileiros e nunca nos calarão. Desocupamos ontem, porém, isso não significa o fim (Ocupa SC, Post de 01/01/2017)

Se durante toda a ocupação a dinâmica do espaço-tempo da participação política estudantil revelou sua incompatibilidade da "lógica burocratizada" (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1270) que orienta a organização da escola, possuindo "dinâmica e organização próprias" (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1270), ao final da ocupação, os eventos que se seguiram nos *campi* observados foram adversos aos desejos e aos esforços de diálogo destes jovens, evidenciando um nível de radicalização do conflito e de desgaste do MECPII, que o impeliu à desarticulação política (especialmente no caso do GE São Cristóvão) e impôs a deslegitimação da ocupação.

No *campus* São Cristóvão III, a desocupação foi marcada por um episódio de depredação da cantina por alguns estudantes que discordaram da decisão da maioria. Os ocupantes manifestariam seu desacordo com tais ações, afirmando que "infelizmente a minoria ignorou a voz da massa e escolheu o ato direto, repudiado veemente por este movimento, que respeita as decisões de seu corpo discente" (Ocupa SC, Post de 04/01/2017).

Este episódio, que marca a dispersão do MECPII no Complexo de São Cristóvão e na inativação do GE no período subsequente à gestão *Vinícius Machado* (2015/2016), entre os anos de 2017 e 2018, foi narrado pelos estudantes nas entrevistas da seguinte forma:

> Quando teve a ocupação, em 2016, tinha um grêmio antes da ocupação. E aí, tipo, eles fizeram uma assembleia pra falar sobre a possibilidade de ocupação, não sei o quê, porque tava ocorrendo nas escolas, algumas do Rio, mas a maioria em São Paulo. E aí, tipo, um grupo de pessoas invadiu a assembleia e decretou a ocupação. Tipo, esse grupo de pessoas não fazia parte do grêmio. Aí quando aconteceu isso, tipo, o grêmio meio que não soube o que fazer. E aí tá, eles ocuparam o colégio, aí o grêmio até ajudou, mas depois, assim, o grêmio sumiu. Tipo, sumiu, porque eles não tavam mais no comando da situação, entendeu? Da questão de ocupação. Então, tipo, depois o grêmio sumiu e aquelas pessoas que tavam na frente, né, tomando a frente, continuaram fazendo a ocupação, né, no período seguinte, e depois que a ocupação acabou o grêmio não voltou. A maioria das pessoas eram do terceiro ano, entendeu? Sumiu, assim. E depois disso ninguém mais ninguém fez greve, não fez nada, se perdeu a organização (Leila, 17 anos, 2º ano EM).

Neste mesmo sentido, outra estudante do GE *Balbúrdia* caracteriza a atuação do MECPII naqueles anos como um "período de despolitização" relacionando-o a 2013, quando entende que "teve um crescimento de um discurso de horizontalidade no Pedro II que acabou desorganizando muito [...], era uma organização mais autônoma que preteria o grêmio" (Olga, 17 anos, 2º ano EM).

A narrativa docente, porém, nos ajuda a entender as significações negativas e os autoritarismos postos em jogo neste processo e os efeitos exercidos sobre o MECPII no *campus*:

> a ocupação, ela teve uma repercussão negativa pela narrativa que foi elaborada também por determinados setores da escola que a ocupação tinha quebrado, tinha destruído determinadas coisas. Alguns alunos que participaram mais ativamente da ocupação eles foram transferidos, até por algumas situações que aconteceram dentro da escola, relatos e áudios vazados, né. Mas a nossa ocupação ela poderia ter sido momento de aglutinar todas essas demandas, construir pautas e parece que não foi (Docente 2, São Cristóvão).

No *campus* Niterói, a retomada da gestão regular da escola não apenas ignorou as demandas estudantis e os sentidos construídos pelos ocupantes, como buscou apagar estas marcas, conforme documentam as enunciações estudantis sobre a acusação de supostos danos ao patrimônio que, na verdade, se referia à intervenção artística da ocupação com grafite no pátio da escola. Assim, o retorno do ano letivo após a desocupação foi de reação da gestão contra os estudantes, com severas negativas às expressões que não chegam a resultar na dissolução das instâncias do MECPII, em função da resistência dos estudantes.

Ao desocupar o *campus*, os estudantes grafitaram símbolos da ocupação com a cooperação de um artista local: um pássaro quebrando gaiola e correntes acima de inscrições políticas relativas às expressões dos coletivos negro, feminista e LGBT. Estas expressões

foram deslegitimadas e atacadas na época, conforme relataram os estudantes em carta aberta à comunidade escolar, referindo-se ao conselho do *campus*[109] como um "tribunal hierarquizado" e injusto:

> fomos recebidos com paus e pedras pela direção e por alguns servidores, que não pouparam palavras para infundadamente acusar e difamar o movimento de ocupação. Sem nenhuma prévia do que ocorreria, fomos injustamente acusados, humilhados, com direito a apenas três falas de defesa, e bombardeados com acusações sem fundamentos, as quais nunca imaginaríamos receber. O movimento estudantil encontra-se profundamente entristecido com a forma que nossa representação foi tratada no último COPAS, e vem repudiar a forma com que vários servidores e diretores trataram dois adolescentes que apenas buscavam diálogo. Os tempos da inquisição já se foram, caros amigos, e não aceitaremos que nós e o movimento sejamos jogados na fogueira desta forma, nem que o movimento seja caluniado, e que isso passe em branco. [...] Como repetimos exaustivamente, a ocupação acabou fisicamente, mas seu legado é eterno, e ficará para sempre nas mentes e corações dos que a compuseram, alimentando nossas forças e motivações para que nenhum direito nos seja tirado. Movimento estudantil Colégio Pedro II – Campus Niterói (*Ocupa Nit*, Post de 22/03/17)

A situação de conflito se agravaria com a tentativa de apagamento das expressões – insistentemente estigmatizadas como pichação – da ocupação pela gestão do *campus*, que geraria reações de revolta entre os estudantes com ofensas a servidores:

> houve pessoas que por indignação com a retirada da pichação/grafite junto ao tratamento que viemos recebendo no COPAS, acabaram expondo, de forma errada, os seus sentimentos nas redes sociais, e isso realmente não tem uma justificativa. Dentro disso, buscamos uma conciliação com todos aqueles que se ofenderam [...], oferecendo uma reunião para que todas as partes sejam ouvidas e possam dialogar sobre o movimento estudantil e os ganhos da ocupação [...]. Entretanto, as acusações feitas após a ocupação, sobre roubo e destruição do patrimônio de alguma forma, que foram listadas no primeiro COPAS deste ano, serão averiguadas por uma comissão de estudantes e servidores na abertura de um PAD, que foi de pedido de nós mesmos, pois vemos a necessidade de averiguar quantidades absurdas de alimentos e objetos que deram como roubados após o fim da ocupação. Temos consciência de que não somos culpados por tamanho absurdo, afinal, são números exorbitantes, que assustam quem os vê, e entram em contrassenso com o fato de havermos recebido muitas doações, que sobraram e inclusive foram doadas por nós mesmos à comunidade do entorno do *campus* (Ocupa Nit, Post 24/03/2017).

Além dos desafios internos, o período que se segue é marcado pelo avanço do neoconservadorismo sobre a instituição e sobre a Educação brasileira com a atuação do programa *Escola Sem Partido*, pressionando pela obstrução de abordagens curriculares sobre gênero e sexualidade criminalizadas como "ideologia de gênero" (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; MISKOLCI, 2018). Este processo contaria com a oposição do MECPII que entende que o ESP "tira o caráter social da educação, transforma o processo educacional

[109] Após a greve de 2012, com o reordenamento institucional do Colégio Pedro II como instituto federal, os *campi* passaram a contar com Conselhos Pedagógicos e Administrativos, substituindo a instância anterior que reunia as esferas pedagógica e administrativa: o COPAS. Contudo, discentes ainda utilizam a nomenclatura anterior para designar os Conselhos Pedagógicos, alternando entre as siglas CONPED e COPAS.

em mera transferência de informações, criminaliza a profissão do educador, e ignora e cerceia o senso crítico dos estudantes" (Grêmio Niterói, Post de 15/07/2017).

Não obstante, a crise da democracia brasileira seguiria se agravando com a expressiva vitória eleitoral do bolsonarismo, contexto em que estudantes e professores passam a ser tratados como inimigos, ao mesmo tempo em que o MEC imporia novos cortes de verbas e mais ataques à Educação. Subvertendo uma das significações autoritárias mais marcantes neste contexto de ataques à Educação, estudantes dos *campi* São Cristóvão II e III se reúnem na chapa *Balbúrdia* e rearticulam o GE:

> Em momentos como esse, de perseguição e desmonte da educação pública, é de suma importância a existência de um grêmio para representar os interesses do corpo estudantil, tanto em assuntos internos como em externos. E como o governo afirma que ocorre balbúrdia nas instituições de ensino públicas, nós decidimos nos reunir e formar uma chapa para mostrar o que a verdadeira Balbúrdia é; um emaranhado de ideias e vozes pensantes da nossa escola, de forma que represente todos no colégio (*Chapa Balbúrdia/Grêmio Balbúrdia*, post de 19/06/2019).

Do exposto até aqui, caracterizamos a tradição do MECPII como uma permanência movente composta de estabilizações importantes, mas também de heterogeneidades e instabilidades. Tais peculiaridades nos permitem problematizar algumas das possibilidades e dificuldades da participação política da juventude em contextos escolares.

Destacam-se, nos mais diversos contextos de atuação deste sujeito coletivo, a sedimentação de sentidos relacionados ao não reconhecimento dos jovens como sujeitos políticos e com direito à participação política, a exemplo de enunciações estudantis que se repetem na denúncia de reações hostis às expressões da juventude no espaço escolar:

> Cartazes de nosso interesse foram arrancados na maior covardia. Esse ato volta e meia acontece. Por que não chegam à qualquer um de nós e falam o que pensam? (*O Cordel*, Ano 2, nov/1988, nº 8, p. 6)

> fomos todxs surpreendidxs com atos de vandalismo contra os cartazes que espalhamos pelo colégio. Esses [...] foram ofensivamente rabiscados com desenhos obscenos e outro foi surrupiado (*Feminismo de ¾*, post de 15/11/2015)

Com efeito, a persistência coloca-se como marca da participação política estudantil no CPII – "tenha certeza que vamos vencer... se não for pela coerência, será pelo cansaço" (O Cordel, Ano 2, nov/1988, nº 8, p. 6) – sendo associada ao cansaço e ao desgaste quando abordam mais diretamente as condições da participação na instituição:

> Esta é a nossa primeira edição do jornal da gestão 'Quem vem com tudo não cansa'! Ufa! Demorou mas saiu! (...) estamos cheios de gás pra realizar muita coisa neste ano de 2007, recheado de mudanças (...) Tivemos nossa sala tirada de nós no meio das férias, sem ninguém nos avisar sobre a atitude (a mudança da sala estava sendo discutida ano passado, porém ninguém confirmou conosco nem informaram datas),

> nossa nova sala não tem cadeiras decentes, os móveis estão quebrados, os arquivos em péssimas condições, nosso caixa está praticamente zerado, a chave de nossa sala foi tirada de nós pela diretora do complexo, muita gente que estava na chapa saiu, enfim... Está complicado realizar as coisas que desejamos. Mas agora estamos conseguindo um diálogo bacana com as direções, para conseguirmos realizar coisas legais e também estamos com gente nova trabalhando à beça conosco. Precisamos muito do apoio de vocês, alunos, para estarmos lutando por esse nosso espaço dentro da escola, a única representatividade do alunado dentro do CPII. Muitas vezes somos sufocados dentro e fora da escola, e se a gente não brigar para poder ter também voz ativa e participação (pra reivindicar nossos direitos), ninguém poderá fazê-lo por nós (*IdeiaFix* Jornal do GE, Mês 1, Ano 1, 2007, p. 2).

As obstruções à participação política estudantil, se não constituem um impeditivo destas atividades, atuam como condicionantes que merecem ser problematizadas, pois, conforme as enunciações estudantis manifestam, implicam em problemas relacionais, políticos e até emocionais, que se apresentam como desentendimentos entre os membros, desistências e renúncias de cargos assumidos e desarticulação política. Entre os jornais estudantis e documentos mantidos pelo GE *Balbúrdia*, registram-se numerosos comunicados de desligamento das atividades do GE em contextos distintos: "Gostaríamos de comunicar que os secretários [...] estão se desligando de suas respectivas secretarias por motivos de falta de tempo" (*O Surto* Jornal do GE: Ano I, nº 3, Jun/Jul/2005, p. 4).

Aqui, cabe retomar os apontamentos de Martins e Dayrell (2013) sobre a coexistência de duas lógicas opostas na escola: "a lógica da participação no grêmio e a lógica dos tempos escolares" que dificulta a participação política estudantil, na medida em que se caracteriza como uma "estrutura rígida dos tempos, bem como o funcionamento tradicional hierárquico e a centralização do poder [que] são obstáculos enfrentados pelos jovens" (MARTINS; DAYRELL, 2013, p. 1271).

Como efeito de uma juventude que possibilita a democratização da educação e a abertura da escola aos novos desafios (MENEZES; COSTA; FERREIRA, 2010; ALMEIDA; BASTOS, 2015), sob o imperativo da competição, registram-se descompassos entre iniciativas individuais e trabalho coletivo que tornam possível ir do alegre início de uma gestão por "um grupo que tem muitas ideias e força de vontade" (*O Cordel*, nº 1, Ago/1995, p. 3) até a frustração com "o pouco caso por parte da maioria dos integrantes do Grêmio" (*O Cordel*, nº 4, Jun/1996, p. 3), a exemplo do ocorrido com a chapa/gestão *Atitude* no *campus* Humaitá:

> O Grêmio este ano correu o risco de fechar suas portas novamente por mais um ano. A maioria das pessoas do ano passado haviam saído por estarem no 3º ano, sobrando algumas que se omitiram diante de tal responsabilidade. Das pessoas que haviam se dedicado ao Grêmio anteriormente, ninguém mais quis queimar o seu filme com Grêmio ou formando chapas. [...] Entrei de cabeça mesmo faltando muitas aulas e me dando mal em muitas provas, mas não me arrependo em organizar a eleição, montar a chapa 'ATITUDE!' ou tocar o GRÊMIO em frente. Eu só lamento o

> comportamento de algumas pessoas que não souberam assimilar minhas orientações para que tudo corresse bem, me classificando como ‘chato’, ‘autoritário’ ou ‘como um cara sem ação, que apenas fica atrás da mesa dando ordens’. Todos sabem que não é bem assim. Nunca me autodenominei ‘presidente’ do GRÊMIO até por temer o desgaste que muitos outros já sofreram nas mãos desse cargo (*O Cordel,* nº 3, out/nov/1995, p. 15).

Estas enunciações reincidentes colocam as dificuldades enfrentadas por gremistas em suas trajetórias de participação. Nelas, o ânimo de participar, por vezes, arrefece frente à negação destas expressões, às sobrecargas de tarefas políticas e operacionais, às expectativas elevadas, somadas a uma rotina de estudos reconhecida e descrita como exaustiva.

Contudo, as narrativas estudantis produzidas nas entrevistas e reunidas neste contexto de iteração apontam que o ingresso dos estudantes na instituição trouxe a possibilidade de participar politicamente. Esse contato foi iniciado pelo movimento estudantil, com as ações do GE, as manifestações e atividades políticas construídas pelos estudantes. Alguns estudantes reconhecem em si mesmos motivações anteriores à participação política na instituição, que se fortalecem com sua chegada de tal forma que, quando encontram neste espaço “oportunidade” de participar do MECPII, começam efetivamente suas trajetórias:

> **isso sempre foi uma vontade minha, só que eu acho que eu nunca tive oportunidade (**Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói, grifos nossos)

> **eu sempre tive essa vontade de me envolver politicamente**. Não por parte de família ou pessoas ao meu redor, mas porque eu mesmo por conta própria eu via essa diferença, essa desigualdade no mundo e **sempre desenvolvi essa vontade de querer mudar alguma coisa, sabe** (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II, grifos nossos)

Uma das gremistas de Niterói manifesta sua identificação ao MECPII antes mesmo de seu ingresso, de modo que as experiências de participação política estudantil com as quais teve contato e se identificou orientaram seu desejo de pertencimento a este sujeito coletivo: “quando eu entrei em 2017, **eu já queria participar do Grêmio**, já conhecia as pessoas que eram do Grêmio anteriormente, já sabia o que tinha acontecido na escola” (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói, grifos nossos), reafirmando o alcance da tradição de participação política estudantil na instituição.

Destaca-se a recorrência de contrapontos estabelecidos pelos estudantes entre o CPII e suas escolas anteriores no tocante à participação política estudantil, apontando a inexistência de oportunidades de participar e a restrição da experiência estudantil: “representante de turma era pra ir na reunião do conselho e acabou, minha escola não tinha grêmio, não tinha coletivo, nenhum tipo de movimento de estudantes, o estudante ia pra escola estudava e saía (Singularidade, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Se para alguns a falta de contato anterior com questões políticas ou possibilidades de participação política foi fator de distanciamento superado na chegada ao CPII, outras experiências trouxeram um afastamento da política mesmo diante do acesso e do incentivo familiar, evidenciando a importância da identificação e do pertencimento no contexto escolar para a participação política destes jovens:

> eu não era nem um pouco engajada com causas políticas, nem racismo, machismo, nem desigualdade social, mas porque eu não prestava muito atenção. **Minha mãe e meu pai, cara, eles tentavam sempre me ensinar as coisas**, mostrar como existia desigualdade no Brasil, me explicar e tal, mas eu não via isso de perto, sabe, porque até eu entrar no Pedro II em 2016, eu estudava em colégios particulares, então, por mais que, a única coisa que eu percebia era que tinha dois negros na escola, eu e mais um, **eu não percebia muita coisa, eu não me importava**. Então, **quando eu entrei no Pedro II, eu comecei a ter contato com as causas sociais**, eu vi que tinha frente feminista, frente preta, eu vi que tinha um grêmio, eu vi que tinha um movimento estudantil, eu percebi cada vez mais desigualdades sociais que existem dentro do Pedro II que é um colégio bem diverso, tem gente de vários lugares com várias classes sociais, com várias cores, etnias, né (Magali, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II, grifos nossos).

Cabem aqui alguns apontamentos sobre a importância das referências familiares para a participação política estudantil. Quando o incentivo familiar foi narrado, ele não foi identificado como determinante para o engajamento. A maior parte dos estudantes entrevistados, porém, relata não contar com apoio familiar para participar e que, ao fazê-lo, geraram uma demanda conciliatória relevante e imprevisível: “em alguns momentos acontece deles impedirem que eu faça alguma coisa e participe de alguma coisa por ser uma ideologia diferente” (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Como o gremista Hugo, o integrante do coletivo cristão de Niterói, o *Papo Vertical*, João Pedro (16 anos, 1º ano EM, 2019) trouxe narrativas relativas à afetação da participação por expressões neoconservadoras de seus familiares:

> eu ia falar sobre as questões dos meus pais, né? É, bom, até hoje eles falam assim “eu gosto do seu colégio, mas não gosto do político”, sabe? (...) Também tem minha vó, ela é um pouco ignorante em política, ela viveu a ditadura, mas acha que foi tudo bom e não sei o quê, e eu fico “não, não foi” (...) e ela “você não tem como discutir porque você não viveu”, ela às vezes usa desse argumento e eu falo “mas eu estudei sobre” (João Pedro, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Os aspectos do familismo excludente, autoritário e subalternizante da juventude, representado pelo ESP, sistematicamente afirmado no espaço político-institucional contra a atitude de negociação da escola e em favor de um controle agravado da juventude, serão abordados mais detidamente nos próximos subitens.

Aqui, cabe destacar que, a exemplo do que foi trazido por estes estudantes, a falta de incentivo familiar pode não chegar a impedir a participação política de alguns destes jovens –

“eu acho que isso não atrapalhou, pelo contrário, fez com que eu queresse [sic] cada vez mais participar do movimento estudantil” (Dandara,16 anos, 1º ano EM). Contudo, outros estudantes com menos espaço para negociar esses limites são impedidos de fato, conforme pudemos constatar antes mesmo das entrevistas, quando estudantes declinaram do convite ao saber que teriam que obter autorização dos responsáveis para participar.

Portanto, de certa forma, participar das entrevistas já constitui uma afirmação de liberdade política, de modo que as entrevistas foram entendidas pelos estudantes como uma oportunidade de participar em contraponto às recorrentes significações negativas:

> ver que os professores também tão falando do movimento estudantil (...) é muito legal (...) eu fico muito feliz por isso e acho que é isso, é pra conseguir passar pra vocês como o movimento estudantil é pra mim, pra gente e tal (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

> é interessante que as vozes do movimento estudantil sejam ouvidas porque existe muita calúnia em relação ao movimento estudantil do lado de fora porque da nossa bolha de estudante secundarista e tal, parece que é muito fácil a vida de militar no movimento estudantil, só que não é, porque do lado de fora tem um monte de gente falando um monte de coisa, tem os pais que não deixam você ir em ato, aí você tem que ir no conselho do colégio e você não pode, é tipo uma coisa muito difícil de conciliar (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

A chegada na instituição é enunciada ainda como um momento de muitas transformações quanto aos modos de pensar e ver o mundo em que, o contato com outros sujeitos que participam, transforma a experiência estudantil desde uma nova conexão com as questões do seu tempo, em que os sujeitos constroem demandas e criam os sentidos de sua participação: “eu tinha um posicionamento muito diferente do que eu tenho agora e eu fui desenvolvendo acho que um pensamento político a partir do momento que eu entrei em contato com o movimento estudantil” (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Destaca-se que a significação destas aberturas da possibilidade de participar politicamente, estabelecida com o ingresso na instituição, é marcada por uma associação dos jovens à ampliação de suas possibilidades de agir no mundo em consonância com seus anseios: “vi que, tipo, sim, existia movimento estudantil, e eu queria participar disso, de alguma forma eu quero fazer alguma coisa, tipo, alguma mudança pra esse mundo, porque o nosso mundo tá um caos” (Estrela, 16 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III).

Estas enunciações reafirmam o que expusemos anteriormente neste item. Os dados analisados indicam que coletivos e grêmios – novas e tradicionais formas de participação política na instituição – não se contrapõem, mas as narrativas estudantis convergem na indicação de que o GE segue ocupando lugar de destaque no MECPII, permeável às novas expressões políticas e às novas demandas estudantis, quando as correlações de força indicam

esta necessidade de articulação, ao mesmo tempo em que comporta militâncias mais tradicionais, como as relacionadas a partidos políticos.

No tocante às entrevistas, há certa diferenciação entre os *campi* Niterói e São Cristóvão II e III. Enquanto em Niterói os estudantes se utilizam do termo movimento estudantil para designar coletivos e grêmios, sem hierarquizar estas instâncias, os estudantes de São Cristóvão utilizam mais frequentemente o termo grêmio, destacando-o como a instância que tem mobilizado os estudantes nas experiências recentes.

No *campus* São Cristóvão III, sublinhamos ainda entrevista com o docente 3 que, como ex-aluno do CPII, fez algumas considerações sobre a diferença que enxerga entre o grêmio no seu tempo e na atualidade:

> não existia essa problematização que hoje se coloca à entidade grêmio, né? O grêmio era algo assim "Cara, é O Grêmio!", entendeu? "A gente tem que proteger essa entidade com unhas e dentes", entendeu? É uma tradição, o grêmio do Pedro II, assim, pô é com G maiúsculo, cara. Então, isso na nossa época era algo intocável, né? [...] Pertence aos estudantes, a gente tem que valorizar, mudando o que tem que ser mudado, mas a gente tem que valorizar, essa instância é nossa, a gente construiu, né? Resultado do nosso esforço. Hoje, como eu falei em respostas anteriores, né, existe já uma resistência de parte dos alunos às instituições que eles caracterizam como instituições burocratizadas, instituições verticalizadas (Docente 3, São Cristóvão).

De acordo com as indicações de Ratto, Grespan e Hadler (2017) que correlacionam questão de gênero e sexualidade às novas formas de fazer política do movimento secundarista, possibilitando "a desconstrução dos discursos homofóbicos, racistas e sexistas" (p. 111), as enunciações estudantis sobre seus inícios de participação política no CPII trazem uma recorrente marca de diferenças de gênero, sexualidade e raça, indicando aberturas da possibilidade de pensar-agir-ser no mundo, em contraposição aos padrões de dominação:

> eu não tinha um contato muito grande, só que eu entrei aqui e houve vários convites de várias formas, não tão explícitas, mas implícitas mesmo, pra eu me empoderar em várias questões, sabe? Como estudante, como mulher estudante, como mulher não branca estudante, como mulher não hétero estudante, sabe? E foi algo que me convidou o tempo todo pra eu aprender a falar disso (...) (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

A existência de um ME ao qual se pode pertencer é um convite à participação política para os jovens que chegam à instituição e um suporte para seus modos de ser, de forma que a tradição do MECPII pode ancorar as ações e expressões dos jovens no presente: "no Pedro II abri mais a minha cabeça sobre, poxa, quais são as questões que envolvem a gente que é estudante e o que a gente pode fazer hoje, agora pra que quem vem depois da gente, né, que não faça o progresso inverso" (Cody, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

No contexto do CPII, a partir de níveis muito diversos de engajamento, as narrativas estudantis apontam para as oportunidades de participação decisivamente abertas pelas iniciativas dos próprios estudantes, a exemplo da retomada do GE São Cristóvão pela Chapa *Balbúrdia*: "Eu realmente era bastante despolitizada. E aí esse ano a Leila falou que 'precisamos voltar com o movimento estudantil', e ativou todas as frentes, e eu sou uma das responsáveis pela frente LGBT" (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

A reativação do GE em São Cristóvão no ano de 2019, recolocou o MECPII naquele *campus* em movimento, abrindo oportunidades de participação e identificação junto aos estudantes que respondem ao convite: "eu sempre tô envolvida nas questões da escola, eu não sou do grêmio porque não tive a oportunidade de entrar no início, [...] mas agora eu tô na comissão do grêmio" (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III).

Nas manifestações recentes, quando o MECPII passa a se mobilizar "pelo corte de verba, pelo contingenciamento de orçamento do colégio, [...] por causa do Future-se", novos vínculos se constroem nas ações coletivas, como a estudante Summer relata:

> o primeiro ato que eu fui foi em frente ao colégio militar no Pedro II Tijuca. [...] eu nem sabia o que era direito, mas depois eu fui pesquisando mais e entendendo, e nos outros atos já mandavam mensagem me chamando pra ir divulgando e aí eu divulgava também, eu já encontrava com amigos lá, marcava pra se encontrar, o grêmio também [...] tá conseguindo marcar pelo *Instagram* do grêmio um lugar para nos encontrar, então eles tão conseguindo abranger mais alunos (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III).

As enunciações estudantis indicam as manifestações como momentos de adesão mais ampla em que muitos podem participar, vinculando-se ou não ao GE e demais formas de organização, de modo que a participação não se constitui como trajetória linear.

> participei da ocupação e do movimento estudantil também mais intensamente naquele ano, em 2016. [...] Apesar de eu estar no grêmio, eu tô um pouco mais afastada em relação ao que eu era antes no ME. Mas ainda assim eu procuro tá participando de protesto, das atividades que o grêmio faz e, basicamente, mais do movimento estudantil, a questão do grêmio e tal (Vanessa, 18 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Os espaços de participação são igualmente diversos, bem como os interesses que impelem os estudantes à participação são múltiplos, de modo que as formas de participação são bastante heterogêneas:

> participo do grêmio e das frentes e quando tem uma manifestação eu vou participar e tá apoiando. É, manifestações e atos, por exemplo, na Candelária ou em frente ao colégio, mas é, minha participação talvez seja isso nas questões estudantis e da minha questão de resistência humana como negro. É, procuro estar sempre buscando, buscando estudar sobre questões de raça, questões de gênero. Mas, atuar

> mesmo, só em atos e protestos e, é, na questão estudantil (Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III).

No conjunto dos dados produzidos pelo MECPII, interpretamos que, de modo geral, não há contrariedade entre lutas relacionadas às políticas da diferença – como as que se relacionam aos movimentos feminista, negro e LGBT, sendo comumente qualificadas como identitárias –, e lutas relativas às questões de ordem socioeconômica, mais associadas a políticas universalistas, sendo a cultura política estudantil, simultaneamente, marcada por estas expressões. Outrossim, na primeira entrevista realizada em São Cristóvão III com integrantes do GE *Balbúrdia* se destacam considerações críticas relativas aos movimentos feministas e LGBT da instituição, que, embora minoritárias, merecem atenção e serão aprofundadas no item 4.2.4.

As narrativas estudantis produzidas nas entrevistas indicaram apropriações distintas sobre outras questões políticas como a questão dos partidos políticos no MECPII. Mesmo diante da constatação de que "todo o movimento estudantil tem uma rejeição a partidarismo muito grande" (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III), alguns dos estudantes que constroem os GEs com destacada participação possuem vínculos políticos com outras organizações de esquerda, como partidos e movimentos, como a estudante Leila, uma das gremistas à frente da rearticulação do GE no *campus* São Cristóvão com a gestão *Balbúrdia*:

> eu sou militante há muito tempo, mas eu comecei como militante da causa Palestina no movimento estudantil, desde 2015. E em 2015 também teve um ato em que a gente invadiu a reitoria [...]. E aí em 2016 teve a ocupação. Eu vim pra ocupação, eu não dormia aqui, mas vinha de tarde. E na ocupação que eu conheci mais gente e tal, e acabei indo pra UJS, que é a juventude do PCdoB. Aí fiquei militando lá em 2016 e 2017, conheci um pouco mais do partido, mas depois eu saí porque, enfim, não me identificava mais. Continuei militando até, depois eu conheci a UJR, que é do PCR, e comecei a me aproximar mais e agora em 2019, eu basicamente comecei esse movimento grande de movimento estudantil aqui (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

De modo distinto, as narrativas estudantis nas entrevistas coletivas produzidas com os estudantes de Niterói manifestaram preocupações com a participação política de pessoas com vínculos partidários no MECPII e, mencionando um caso recente, rejeitaram quem "chega aos 30 anos de entidade estudantil pra se tornar presidente [e ter] [...] importância dentro da entidade" (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Colocando em cena possíveis contraposições de interesses entre as pautas do MECPII e as pautas de outras organizações, a estudante Aline coloca que "a gente sempre quis evitar dentro do Grêmio, porque a intenção do nosso movimento estudantil pelo menos aqui no colégio em si, não é formar pessoas pra serem políticas e sim [...] pra conseguir nossas pautas".

Para além da questão partidária, a participação política estudantil na instituição passa, na atualidade, por múltiplos espaços, desde as instâncias de organização nos *campi*, como os grêmios, coletivos e frentes, até a representação estudantil nos espaços decisórios institucionais internos a cada *campus*, os conselhos locais, além do CONSUP, até as articulações do MECPII *intercampi* e do ME secundaristas externas à instituição, municipais, estaduais e nacionais. Contudo, ao se referirem às suas trajetórias de participação, os estudantes expressam descompassos entre aparentes oportunidades e efetivas possibilidades de participar destes espaços:

> eu faço parte do CONSUP, só que por muitos problemas pessoais que eu tive durante o decorrer desse ano né, porque acho que o segundo ano foi com certeza o ano mais conturbado pra mim, talvez até porque ter me envolvido tanto no movimento como eu fiz, porque eu realmente me enfiei de cabeça (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

> eu vou me arrastando pras coisas sem perceber, quando vejo eu já tô no meio das coisas. E aí terminei no coletivo LGBT, e esse ano fui pra chapa do Grêmio, me arrependo um cadinho? Me arrependo, não queria ter feito isso da minha vida não, porque é muito trabalho (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Nestas experiências estudantis reafirmam-se dificuldades relacionadas à escassez de tempo, que indicam que a participação política estudantil requer uma democratização mais abrangente do espaço-tempo escolar, tendo em consideração que "em uma perspectiva pedagógica a 'escola' não é uma instituição ou um tipo de concha organizacional, mas o arranjo sempre artificial do tempo, do espaço e da matéria" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 56/57).

Numa escola marcada pelo fechamento da possibilidade de decisão sobre o tempo em função de outras destinações, mais compatíveis com a noção do jovem como sujeito da ação e com o reconhecimento dos "inícios desse sujeito no mundo" (BIESTA, 2013, p. 175), a participação política estudantil é associada à sobrecarga de tarefas, que comprometem as trajetórias de quem participa e se traduzem em dificuldade de mobilizar outros estudantes e produzir novos engajamentos.

Assim, nas entrevistas repetem-se enunciações como "se eu entrasse no Grêmio seria algo que iria me deixar com menos tempo" (Rukia, 16 anos, 1º ano EM, Niterói) e "eu acabei repetindo e não participei mais" (Marraia, 19 anos, 3º ano EM, Niterói), de modo que o rendimento escolar aparece como um dos fatores relevantes para a decisão de não participar do ME.

Outras dificuldades relacionadas a distanciamentos entre estudantes e instâncias de participação também se destacam, como vemos nas enunciações dos gremistas de São

Cristóvão: “eu achava que o grêmio era muito inatingível, sabe? Então eu não me via fazendo parte” (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III) e “eu tinha um certo receio de participar, eu falava que não tinha nem potencial pra isso, e quando eu entrei, tô me entendendo como uma potência agora” (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Nesse sentido, a despeito das diferenças entre os *campi* – já que, conforme um estudante coloca, “parece que cada *campus* é um país diferente” (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói) – destacam-se nas entrevistas diversas enunciações comuns, a exemplo das dificuldades de mobilização política dos estudantes enfrentadas por ambos os GE.

> é muito difícil sinceramente, é muito difícil mobilizar alguns estudantes, muito difícil mesmo, só os do terceiro ano, a gente entende que eles, todos aqui, têm várias responsabilidades, e não têm tempo, e a gente faz todos os eventos no entreturnos né, entre 12h e 13h e a gente traz pessoas de fora, outros professores, então mas é bem, bastante difícil mobilizar, mas a gente tenta (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Deste modo, as enunciações estudantis convergem nos apontamentos de uma participação política estudantil contingente, que, mesmo num espaço-tampo escolar marcado pela tradição, não pode ser caracterizado por uma prévia disposição da juventude ao engajamento político, neste sentido contestando as apropriações mais recorrentes do mito do poder jovem (POERNER, 1968). Com efeito, as narrativas estudantis convergem para a ideia de um potencial reafirmado pela tradição, pelas práticas anteriores, mas sempre abertas às disputas e demandando grande investimento de tempo e esforço dos que se predispõem a participar.

Nas entrevistas, pudemos também questionar os estudantes sobre como entendem que sua participação política vem sendo recebida em seus contextos escolares, encontrando novas convergências. Em Niterói, gremistas entrevistadas indicaram “particularidade[s] de cada *campi*” (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói) quanto à participação política estudantil, considerando que há uma “liberdade maior em outros lugares”, referindo-se a outros *campi* e caracterizando de modo mais amplo o CPII da seguinte forma: “as nossas demandas, elas vão até um certo ponto. Se tá mexendo demais na estrutura do colégio, se tá dando poder demais pros estudantes, aí já não querem, não pode” (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

As reflexões do GE *Balbúrdia* são bastante próximas deste sentido:

> Angela: Eles desmerecem muito nosso posicionamento dentro do colégio. Qualquer coisa que a gente fale eles falam: ‘Ah, vocês não estão entendendo, quando vocês crescerem vão entender’, ‘não é a hora de vocês falarem tal tipo de coisa, vocês ainda não estão...’.
> Valéria: Só a direção?
> Fidel: Todo mundo.

> Angela: Tem a direção, a reitoria...
> Leila: Absolutamente todo mundo do colégio. (Entrevista 1, São Cristóvão III)

No caso do MECPII, a "valorização positiva da ação coletiva" dos estudantes posta por Dayrell, Gomes e Leão (2010), relacionada a espaços escolares marcados pela participação política estudantil, não se apresenta como a significação preponderante, segundo as enunciações estudantis, mas as indicações vão no sentido contrário.

Assim, no próximo item buscaremos interpretar as enunciações estudantis relacionadas ao contexto de iteração relações de poder na escola, aprofundando tais aspectos. Neste ponto da análise, sublinhamos que, para além dos obstáculos, a participação política dos estudantes no CPII constitui-se como elemento fundamental do percurso formativo e dos processos de identificação estudantil na instituição. Como coloca Ana Júlia:

> Eu acho realmente [que] se não fosse o Pedro II eu não seria o que eu sou. É o que me formou e tem me formado, é algo que não vou esquecer nunca. E o movimento estudantil pra mim é a minha casa, vem muita gente de fora falar que o movimento estudantil dá preguiça, que o movimento estudantil é muito difícil, "você vai cansar do movimento estudantil" e eu falo "não, eu amo o movimento estudantil, eu tô aqui e eu não vou largar de mão o movimento estudantil". Às vezes da vontade? Às vezes dá vontade! Mas é isso, tô na luta (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Neste primeiro contexto de iteração, portanto, focalizamos as enunciações da participação política estudantil no CPII, observando o que se repete e o que se desloca, as regularidades e as excepcionalidades na permanência movente da tradição do MECPII, quanto às suas formas de organização e meios de comunicação, às demandas de democratização das relações de poder, defesa da escola e direitos da juventude.

4.2.2 Relações de poder na escola

No contexto de iteração abordado neste item questionamos como a ação política estudantil, particularmente quando mobilizada por questões de gênero e sexualidade, afeta as relações de poder no espaço-tempo escolar, considerando que a democratização da escola é uma das demandas observadas na trajetória da participação política estudantil no CPII, pondo desafios ao poder institucional sobre como lidar com os jovens estudantes enquanto sujeitos.

Vemos na problematização da participação política da juventude no CPII que as lutas estudantis pela democratização da instituição afetam as relações de poder, que motivam a constituição de demandas discentes por transformações da cultura institucional. Neste sentido, ao pressionar por eleições na instituição, as enunciações estudantis apontam que "nosso

colégio sempre teve uma estrutura antidemocrática. Alunos, pais, técnico-administrativos e professores, enquanto segmentos, nunca participaram das discussões e decisões" (*O Cordel*, Ago/2004, p. 2).

A condição aparentemente comum destes segmentos frente às relações de poder não implica em posicionamentos homogêneos e convergentes, do mesmo modo como as relações não afetam os sujeitos da mesma forma e não são estáticas.

Encontramos na pesquisa com os jornais estudantis divergentes posicionamentos de servidores quanto às relações de poder, como exemplifica a edição nº 41 do *Cordel* composta por opiniões opostas de duas professoras do *campus* Humaitá sobre a democracia institucional. Para uma docente de matemática o entendimento era de que "este colégio [...] já passou do limite da democracia" (*O Cordel*, Ano XIV n. 5/Ed. 41, Out/2003, p. 3), enquanto outra docente de português entrevistada criticava "a falta de transparência na gestão de recursos financeiros, pois não participamos das decisões e sequer sabemos de quanto é a verba destinada ao Colégio e quais são as prioridades na sua aplicação" (p. 5).

Além dos interesses nem sempre convergentes entre gestores e responsáveis, docentes e demais servidores, as divergências sobre as relações de poder se ampliariam com o fortalecimento da participação estudantil na trajetória histórica observada: "somos o maior segmento do CPII, sabemos o que queremos para o ensino de nossa instituição e já demos prova disso em diversos momentos" (*O Cordel*, Ago/2004, p. 3).

Neste processo em que se produz o sujeito político, MECPII, problematizamos – desde as aberturas provocadas pelos questionamentos estudantis à tradição – o assujeitamento da juventude como lugar socialmente conferido aos estudantes nas relações de poder desta escola tradicional: "Lembre-se, esse ano você tem que estudar. [...] Procure não questionar nada, simplesmente armazene informações [...]. Nunca afronte nenhum integrante da hierarquia do colégio (isso pode contar no conselho de classe)" (*O Cordel*, nº 1, Ago/1995, p. 16).

Os enfrentamentos que se manifestam nas narrativas estudantis possibilitam questionar o lugar superficialmente ocupado pela tradição do MECPII no discurso institucional, sugerindo que a participação política não acontece de modo harmônico e não é univocamente legitimada entre agentes da Educação. De modo distinto, veremos que participar politicamente tem implicado em importantes deslocamentos das significações da juventude na e despertado apoio e incentivo por um lado, mas também reações hostis e tentativas de controle, por outro lado.

Partimos do *campus* Niterói, onde as narrativas produzidas nas entrevistas indicam uma configuração majoritariamente hostil à participação política da juventude. Significações

negativas presentes neste espaço-tempo escolar sobre a ação política estudantil surgiriam repetidamente desde as primeiras entrevistas, quando uma das gremistas apontaria que "não é um mar de rosas que parece, sei lá, 'ah tem muito diálogo com os professores e direção', até porque a maioria detesta a gente" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

As enunciações estudantis neste *campus* convergem na interpretação de que o movimento secundarista é desqualificado desde situações cotidianas, como a suposta fala de um professor sobre estudantes "muito engajados e tal, mas essas atividades [...] não fazem ninguém passar na faculdade" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói), trazida na entrevista como demonstração de que "eles acham que a gente é um bando de vagabundo que não quer estudar", segundo a interpretação estudantil.

Aqui se evidenciam "parâmetros classificatórios dos educandos" (ARROYO, 2007, p. 789) como elementos presentes na cultura escolar, mas também disputas de sentidos da educação pelos jovens através da participação política estudantil, de modo que a sociabilidade juvenil (DAYRELL, 2007) reinventa a escola (PEREIRA, 2007) para além destas visões mais conservadoras tão recorrentes entre servidores e responsáveis.

No decurso das entrevistas realizadas, as narrativas estudantis apontariam que as significações negativas sobre a participação política estudantil constituem obstáculos e, possivelmente, obstruções das algumas destas articulações, na medida em que, nos espaços decisórios e nas questões rotineiras, prevalece "uma posição muito contra a gente [...] porque alguns têm uma aversão enorme ao Grêmio" (Jéssica, 16 anos, 2º ano EM, Niterói). Nesta entrevista, as gremistas do *campus* apontam:

> Jéssica: É, a gente sabe que não gostam do Grêmio.
> Simone: A gente é muito desacreditado. Não falando sobre os alunos, falando desacreditado que a gente não é levado a sério nos COPAS e tal, nosso posicionamento não tem...
> Jéssica: Eu acho que não só desacreditado, existe uma certa aversão, por motivos simples e totalmente aleatórios (Entrevista 3, Niterói).

Este problema marca fortemente as narrativas estudantis neste *campus*, tendendo a ser lido pelos estudantes como um conflito com a direção. Contudo, as narrativas produzidas com gestoras recolocam as significações negativas sobre a ação estudantil no *campus* Niterói em dimensões mais amplas – "as pessoas lançam mão de argumentos, assim, quaisquer para calar a boca do grêmio. Tem professor que tem pavor do grêmio" (Gestora 1) – como uma dinâmica relacional que abrange os servidores, que muitas vezes "nem se dão a oportunidade de ouvir, de avaliar, o Grêmio já está [colocado] no lugar do malfeito" (Gestora 2). Neste *campus*, então, indica-se que:

> eu diria que 90% dos técnicos são avessos às atividades gremistas (...) se eu for pro grupo de docentes, eu vou fazer um quadro percentual diferente, aí eu não sei muito bem, mas talvez, 50, 50 (...) nos docentes, eu acho que tem aquele grupo da "adesão total", "não adesão", "mais ou menos, vamos avaliar o que tá acontecendo" (Gestora 2).

As afetações políticas destacadas até aqui são ainda mais profundas e possuem um caráter prático, como podemos constatar nas assimetrias de poder que constituem os espaços decisórios e que são problematizadas nas narrativas estudantis:

> No COC, no CONPED, a gente só tem 2 votos, enquanto vocês são o quê? 40,50,100, a gente é 500 e vocês têm 17 votos, a gente tem 2, né, o CART, dos representantes de turma, e o Grêmio. Então é muito disso, a gente ter como participar das decisões e das coisas que a gente julga importante porque é pra gente, né?! (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Repetidamente evocada neste *campus*, a percepção de que "é muito difícil a gente aprovar alguma coisa por voto nosso" (Singularidade, 16 anos, 1º ano EM, Niterói) manifesta as condições de sub-representação estudantil vigentes na estrutura institucional, sendo também reiterada nas narrativas da direção do *campus*: "Nisso eu acho que eles têm razão: que no conselho eles têm a menor representação, né? Então, eles tendem a perder as votações todas" (Gestora 1).

As reflexões sobre as condições da participação estudantil na instituição geradas nas entrevistas narrativas manifestam precariedades que caracterizam a democracia institucional do CPII, problema que, no caso recente do *campus* Niterói, tem trazido substanciais tensões relacionais e duras críticas estudantis.

> Aqui no CPII uma coisa que eu percebo muito é que, mesmo enquanto a gente já tem um pequeno grau de participação nas instâncias burocráticas da escola, a escola não tá moldada pra funcionar pro aluno. A gente percebe muito isso quando a gente começa a frequentar COPAS, CONPED, CONSUP, essas reuniões que envolvem conselhos pedagógicos ou administrativos e a gente começa a perceber que o estudante aqui, ele é botado pra ser minoria mesmo. Então, é algo muito estressante pelo menos pra gente, que tá envolvido nisso, não creio que seja tão estressante pro pessoal que tá mais de fora, mas, eu vejo isso como uma demanda muito importante da gente reformular toda a estrutura do colégio com relação a essas instâncias burocráticas (Jéssica, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

A narrativa dos estudantes que participam dos espaços decisórios é de que "a gente tem voz, mas a gente não tem voto pra aprovar nossas demandas, [...] a gente ainda tem que conquistar maior participação" (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Coloca-se, assim, a necessidade de uma apropriação mais ampla dos estudantes quanto à representatividade restrita e reivindicação por mais participação, uma vez que se percebe que "dentro do colégio falta muito pra gente poder ter esse lugar de fala, pra gente conseguir ter essa organização" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Por outro lado, entende-se que o corpo discente mais recentemente "começou a ficar consciente nessa questão, não só externa, política externa em geral, mas interna mesmo" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói), e que "é muito problemático que os estudantes em geral não saibam o que é esse tipo de representação".

Narrativas das gestoras indicam certa convergência com as demandas estudantis por maior representatividade, dentro dos limites institucionalmente colocados à participação estudantil: "Eu sempre tento ponderar os debates pelas coisas que eles trazem e tal, mas se houver uma discordância mesmo [...] eles perdem, entendeu, eles vão perder" (Gestora 1). Colocam-se, então, mais elementos sobre as tensões políticas internas relacionadas à legitimidade da ação estudantil, que tornam mais nítidas as obstruções da participação política da juventude:

> Eu acho que é importante, faz parte do amadurecimento, mas o problema do *campus* também é que boa parte do corpo docente e servidor técnico-administrativo acha que essa participação é um abuso, uma afronta. A maior parte acha isso, então, isso dificulta muito até a participação deles e até onde eu posso ir, dando voz para eles, porque eu sou cobrada (Gestora 1).

Estas não são as únicas dificuldades encontradas por estes estudantes para participar politicamente. Também no âmbito externo ao *campus* Niterói, nos espaços decisórios mais amplos, como o CONSUP, enunciam-se problemas com a reitoria, a exemplo do que coloca um estudante sobre a experiência de representar o corpo discente neste fórum:

> entendi a importância que o CONSUP tem e o quanto é importante que os alunos estejam lá, porque se não estiverem eles passam por cima e se os alunos também estiverem eles também tentam passar por cima da opinião dos alunos, como se a gente fosse meio que trivial pra discussão, então foi meio que um negócio de pertencimento tipo esse espaço aqui também é meu, eu sei que você aí que tem a sua caneta mágica, que você adora canetar, que não tá acostumado com alunos falando com você, mas eu vou falar (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Aparentemente a possibilidade formal de participação política aberta aos estudantes no CPII não trouxe à instituição reflexões pedagógicas acerca do que esta participação significa. Ao contrário, as enunciações estudantis convergem na caracterização do CPII como uma escola imersa numa lógica de hierarquização embrutecida e burocratizada, em contraposição a uma lógica democrática de uma Educação pautada pelo "compromisso com um mundo de pluralidade e diferença, um compromisso com um mundo onde a liberdade pode aparecer" (BIESTA, 2013, posição 2409). Como efeito de um processo de participação política formalizado, mas não reconhecido como parte legítima da formação escolar, a experiência dos estudantes que se dedicam à tarefa representativa nos espaços de poder se torna menos marcada por proposição, construção e negociação, do que pela resistência.

Outrossim, em função da distância entre *campus* e reitoria, mas também da inadequação do fórum à disponibilidade dos estudantes de participar de reuniões presenciais, feitas durante a semana, concomitante às aulas e sem abono de faltas, segundo os relatos dos estudantes, colocam-se imensas dificuldades de participação nestes espaços. Outra estudante integrante do CONSUP afirma: "eu não posso mais ir porque as reuniões são nas segundas e se eu faltar mais uma segunda eu repito o ano" (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Os estudantes de Niterói priorizam, então, as questões políticas internas ao *campus*, de modo que há um reconhecimento do aumento da participação neste âmbito:

> já teve um momento aqui no campus que tinha mais estudantes participando. Porém, a gente tem um grêmio que é mais ativo, né? A direção do grêmio é mais ativa do que outras direções que já estiveram aqui, eles são muito participativos, muito atentos a todos os processos, né? Em outros momentos de grêmio no colégio, a gente ia, por exemplo, para um conselho pedagógico e não tinha representação. Agora sempre tem representação. Isso é bom. Então, eles participam. [...] eu retomei uma coisa que já estava esquecida no campus que é o CART, que é o conselho dos alunos representantes de turma, porque aí é um outro canal, com outros grupos. [...] E sempre quando o grêmio pede, a gente, além do COPAS, do CONPED, sempre que eles pedem uma reunião com a direção, a gente atende. É, no começo, a gente pediu algumas reuniões, a gente queria fazer uma coisa mais parceira com eles, mas essa chapa, ela tem um outro perfil, uma outra leitura, né? [...] eu acho que eles entendem assim: "a direção e o grêmio nunca vão estar no mesmo lugar, então, a gente é oposição" (Gestora 1).

Contudo, as dificuldades de participação política na instituição – relativas tanto à sub-representação estudantil quanto à deslegitimação da ação política da juventude no espaço escolar – tendem a ser interpretadas pelos estudantes como dificuldades de negociação com a atual direção, como se exemplifica na seguinte fala: "a gente sempre escuta a mesma coisa 'ah mas a gente tem que achar uma portaria'[...] sempre que eles não querem fazer alguma coisa, eles arrumam desculpa e é sempre a mesma, não tem nem esforço pra mudar" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Um episódio recente – e recorrentemente evocado nas narrativas produzidas nas entrevistas coletivas no *campus* Niterói – de ocupação do refeitório e da portaria pelos estudantes, como forma de defesa de servidores terceirizados com salários atrasados, reforçou os conflitos relativos à participação política neste espaço-tempo escolar. Narrativas das gestoras indicam que as decisões dos estudantes pela ação de mobilização e ocupação se deu em detrimento de soluções negociais, em contrariedade a acordos em que tomaram parte:

> Eu sei que não foi totalmente assim: "ah, a gente tirou da nossa cabeça". Mas acho que eles radicalizam. [...] Teve sim uma demanda dos servidores, mas acho que a coisa extrapolou, inclusive no discurso do grêmio. O grêmio foi para sala de aula dizer que foram 3 meses de atraso, né? Então, assim, eles em nenhum momento quando foram informar para os alunos, nem na nota que escreveram, que eles tinham uma conversa prévia com a gente. Que a gente já tinha dito o que que a gente ia

> fazer. Eles não falaram, né? Então, eu achei infantil, é, equivocado, mas acho que faz parte também do amadurecimento político deles (Gestora 1).

Nos esforços de diálogo da Gestora 1, a mobilização de significações "infantil", como recurso para expressar frustração com tais descumprimentos de acordos por parte do GE, e "amadurecimento", com relação à expectativa de desenvolvimento da capacidade de negociação do mesmo, informa referenciais adultocêntricos recorrentes entre agentes institucionais – mesmo os favoráveis à participação política estudantil –, de modo que "os padrões adultos" (ROSEMBERG, 1996, p. 20) fundamentam a perspectiva da ação estudantil.

Nesta situação, que envolveu a exposição da segurança dos estudantes, medidas no sentido de envolver os responsáveis foram tomadas pela gestão do *campus* com base no entendimento de que "sem autorização do responsável, eu não devo permitir que algumas coisas aconteçam" (Gestora 2). As narrativas indicam a complexificação dos impasses desencadeados com a ocupação a partir de então, evidenciando reações heterogêneas dos responsáveis ao episódio, tal como colocam as gestoras:

> Teve uma mãe que falou assim pra mim no telefone: 'a senhora não é a diretora dessa escola?'. Eu falei assim: 'sim, senhora'. 'Pois então vá lá e arranque ela dessa cozinha'. [...] 'Eu não vou arrancar sua filha de lá, a senhora, por favor, se quer isso, venha à escola pra resolver o problema'. 'Eu não posso, eu estou no meu trabalho e eu quero que a senhora tire ela da cozinha agora' (Gestora 2).

> Eles saíram da cozinha, mas na portaria eles ficaram. E, assim, os estudantes ficaram até tarde da noite, aqui no colégio, né? Fazendo papel de porteiro, que é uma coisa que eles estão expostos. [...] a gente achou que a gente tinha que falar com os pais. Comunicar. Todos que a gente chamou foi tranquilo. Falava: 'ó, vai ter punição? Vai ter advertência?' 'Não, o objetivo não é esse, o objetivo é comunicar, vocês saberem, a gente conversar um pouco, né?' Enfim, com algumas mães a gente até [...] conversou um pouco sobre esses equívocos: 'Puxa, [os estudantes] não negociaram', [fizemos um] bate-papo. Outras famílias que não têm muito essa vivência, a gente fez mais o feijão com arroz. Vamos comunicar, dar ciência, né? No entanto, uma estudante, a mãe tem uma postura difícil, a postura da mãe era a assim: 'se eu for chamada no Colégio mais uma vez, te tiro do colégio' (Gestora 1).

Estas enunciações sobre as conversas entre gestores e responsáveis sobre a participação política de seus filhos na escola trazem diversas nuances do não reconhecimento do jovem como sujeito como pressuposição comum aos responsáveis. Aí estão reforçados os sentidos de tutela da escola sobre os estudantes e impelidos os agentes institucionais à posição de controle sobre a juventude, assumindo uma objetificação da pessoa jovem nestes casos extremos (e não incomuns) indicados nas duas falas – "vá lá e arranque ela dessa cozinha" e "te tiro do colégio".

A escuta da voz institucional oportunizada pelas entrevistas nos possibilita, assim, o reconhecimento de mais este aspecto das relações de poder que atravessam a participação política estudantil:

> Gestora 2: nosso público é variado, vai de um extremo ao outro! Eu tenho uma mãe que diz assim 'minha filha não vai participar de movimento gremista, ela está proibida de entrar no Grêmio'.
> Valéria: Existe isso, essa proibição?
> Gestora 2: Existe, existe, 'Está proibida'. E tem a outra que fala 'estou superfeliz porque meu filho está crescendo muito, está envolvido com as pautas' [...] (Entrevista 7, Niterói).

As narrativas das gestoras convergem com as enunciações estudantis quanto à presença de autoritarismos familiares conflitantes com os aspectos democráticos da cultura institucional do CPII e contrários à participação política juvenil, que aparecem desde o início do trabalho de campo, com os impedimentos à participação nas entrevistas já indicados. Manifestam-se, assim, mais essas dificuldades colocadas para a construção da autonomia da juventude numa condição de subalternidade marcada pela confluência de relações de poder (família e escola), pelos limites de serem estes sujeitos duplamente agenciados pelos adultos – da tutela dos responsáveis à tutela dos agentes institucionais –, além dos descompassos entre educação familiar e educação escolar[110] agravados na atualidade com a já abordada incidência da ação neoconservadora sobre a ética pública.

No tocante aos interesses da pesquisa, reafirma-se o forte potencial performativo de sentidos sedimentados da juventude nas significações sociais (LEITE, 2015) sobre a decisão da escola diante das demandas estudantis, na difícil escolha entre repetir os sentidos de tutela contra a ação política da juventude ou se deslocar assumindo posicionamentos mais favoráveis à participação estudantil. Os conflitos relativos ao *campus* Niterói evocam a pressão exercida pela ação neoconservadora sobre o CPII, de modo mais amplo no quadro recente, diante das demandas estudantis, conforme abordaremos no item 5.2.4.

Algumas enunciações indicam que muito do entendimento dos problemas e da construção de soluções partem destas significações da posição tutelar da escola e da posição subalterna do sujeito jovem. Revela-se, assim, uma dinâmica prejudicial que marca a rotina escolar com diversas imposições de demandas disciplinares, vigilância do espaço e controle do comportamento: "é um *campus* que ocupa uma área muito grande [...], essa quadra aqui fica muito distante, então vamos combinar que é um convite, né?" (Gestora 2).

[110] No que se refere à representatividade político-institucional do CPII, destaca-se que responsáveis também possuem representação no CONSUP, tendo sido abordada na entrevista 6 realizada em Niterói com membros do Coletivo Retrato Colorido: "na época não queriam saber necessariamente o que os alunos achavam sobre a participação dos pais e, no caso, a maior parte dos alunos rechaça completamente a participação dos pais no CONSUP" (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, 2017).

Algumas enunciações correlacionam os sentidos de rigidez disciplinar da ação institucional à condição juvenil, refletindo os efeitos da significação da perspectiva tutelar da escola sobre ambos os sujeitos – estudantes e agentes institucionais:

> Essa coisa da disciplina é muito difícil. É um nó muito **complicado, porque eles são menores de idade, né? Então, a gente responde por eles**, né? Algumas famílias vão entender que eles têm direito à autonomia, [...] dá para [fazer] um diálogo, mas outras famílias não, eles querem uma resposta da gente (Gestora 1. Grifos nossos)

Com efeito, colocam-se impasses à gestão:

> Tenho achado que a gente está tutelando muito, assim, colocando a responsabilidade toda para gente. Se o aluno fizer alguma coisa, a culpa é minha. [...] Eu acho que a gente tem que encontrar um meio-termo. Não dá para ser nem 8 nem 80, porque, aí, também a gente não ajuda a ele no processo de amadurecimento. Eu tenho percebido isso (Gestora 1).

As enunciações indicam a abertura de questionamentos e iniciativas de negociação com as demandas estudantis que se colocam como vontade de "oportunizar, mas sempre movido pela responsabilidade" (Gestora 2) em contraposição à necessidade de agenciar "várias coisas, que eles também desconhecem" (Gestora 1), num quadro de grande dificuldade de incluir os estudantes na construção de soluções para o *campus* gerado pelas fundamentações adultocêntricas da escola (ARIÉS,1986; ROSEMBERG, 1996; DAYRELL, 2007; MATTOS, 2012). Além do grande esforço da direção e dos estudantes nestes diálogos, se manifesta certo desgaste: "trabalho é nosso nome, a gente mergulha mesmo de cabeça e acho que a gente contribuiu, sim, em alguns aspectos. Mas acho que é pra não esperar reconhecimento mesmo" (Gestora 2).

Dificuldades relacionais prevalecem nas narrativas:

> É uma posição que eu compreendo de oposição, né, mas em várias circunstâncias também eles estão junto conosco, né, mas assim, de um modo geral, é sempre retrucando, sabe, naquela posição de contestar o que a gente define, né (Gestora 2).

> Eles não querem se colocar de jeito nenhum numa posição que possa ser interpretada como tutelada. Eu entendo, mas, por outro lado, eles não negociam, não tem negociação, não tem debate (Gestora 1).

Uma afetação importante da pesquisa, que merece ser considerada, consiste na maior abertura das entrevistas produzidas no *campus* Niterói com estudantes e gestoras para falar dos conflitos que marcam este espaço-tempo escolar se comparado ao ocorrido nos *campi* São

Cristóvão II e III, o que atribuímos às marcas nas interações entre pesquisadora e pesquisados[111] trazidas pelo meu pertencimento a esta comunidade escolar.

Como abordado anteriormente, a entrada em campo como pesquisadora num espaço-tempo escolar previamente conhecido foi marcada desde o início pelo reconhecimento da parcialidade dos saberes prévios construídos na experiência docente. Por outro lado, inegavelmente, a pesquisa conta com imponderáveis contribuições relacionadas ao meu lugar como professora-pesquisadora.

Como interlocutora que afeta o "universo de vozes confrontadas" (ARFUCH, 2010, p. 273), interpreto que a condição diferencial de ser professora-pesquisadora interessada nos problemas relativos à participação política estudantil implicou – na contingência dos encontros oportunizados pela pesquisa – numa posição de conciliação em meio aos conflitos recentes entre sujeito coletivo e agentes institucionais, mesmo quando estes não tenham sido diretamente vivenciados.[112]

Entendendo com Arfuch que não existe "captação fiel" dos acontecimentos (ARFUCH, 2010, p. 54), a pesquisa se orientou na escuta e na interpretação das narrativas produzidas pelos estudantes pelo entendimento da injunção do sujeito da narrativa – entre o contexto da ação e acontecimento da entrevista –, uma vez que "o narrador é outro, diferente daquele que protagonizou o que vai narrar" (p. 54). Apesar dos desafios trazidos, esta posição foi acompanhada pela abertura dos sujeitos que participaram das entrevistas e pela notória generosidade nas conversas sobre as questões que aqui problematizamos.

Se na rotina da escola os conflitos são enunciados como desgastantes, resultando em "reuniões muito cansativas" (Gestora 1), em outros momentos essas dificuldades se agravam ainda mais: 'Vocês não sabem negociar, vocês não sabem o que é democracia', né (...) 'Ah, a gente defende o direito dos estudantes'. Eu falei: 'Então, vocês vão viver nesse antagonismo?'" (Gestora 1).

Enquanto o lugar político relativo à reivindicação "dos direitos dos estudantes" está bem consolidado, sendo acessível enquanto prática política ao MECPII, as dificuldades de negociar – apontadas pela gestão como pouca abertura política dos estudantes para práticas que se relacionem com resultados práticos e dentro do campo de possibilidades da escola – indicam que a possibilidade de defesa de direitos pela negociação requer um longo

[111] Destacamos que as entrevistas foram realizadas em conjunto por pesquisadores do DDEEJ (sendo dois professores do CPII na ocasião das entrevistas), havendo exceção somente nas entrevistas 6 e 7 realizadas São Cristóvão com um único pesquisador, em função das dificuldades de conciliação de horários.

[112] As ocupações estudantis do refeitório e da portaria em solidariedade aos servidores terceirizados no *campus* Niterói ocorreram no 2º semestre de 2019, quanto eu já estava afastada em função do desenvolvimento da pesquisa.

aprendizado, tanto do sujeito coletivo quanto dos sujeitos institucionais, tendo em vista a falta de legitimidade da ação estudantil que persiste no *campus*.

As narrativas colocam, assim, diversos impasses vivenciados pelas gestoras nas negociações relativas à condição de liderança "nesse colégio que é cheio de amarras" (Gestora 1) e que, por consequência, impõe diversos limites de ação:

> Para os servidores, inclusive, alguns professores, eu dou muita confiança para o grêmio. Eu sou muito boazinha. E, para o grêmio, eu sou um capeta. Eu sou uma bruxa que não deixo nada. [...] Então, é difícil, sabe? É, por exemplo, **o *campus* é muito tradicional, muito fechado (**Gestora 1, grifos nossos).

Coloca-se em cena, portanto, outro sentido da tradição do CPII que possui implicações para a participação política estudantil no sentido do fechamento que caracteriza o colégio enquanto instituição tradicional. Ao mesmo tempo em que são trazidos à conversa elementos que expressam o anacronismo desta significação – do CPII como um todo, sem dúvidas, mas também mobilizadas para designar o quadro diferencial do *campus* Niterói –, já que a instituição passa, nos últimos anos, por transformações relevantes em seu projeto político-pedagógico: "Há algum tempo a gente já não é essa escola que jubila, não é essa escola que reprova, né? A gente reprova pouco até. A gente é o *campus* que menos reprova, né? E tem menos evasão" (Gestora 1).

No entanto, a permanência da tutela e das medidas disciplinares exerce efeitos bastante controversos, por vezes interpretados como retaliação política, conforme se manifesta em repetições como "a direção tomou uma posição muito extrema de ligar pros nossos pais" (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói) ou "eles guardam pra procurar alguma coisa que você fez pra te punir depois" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói), e ainda "eu sei que eu vacilo e tipo algumas vezes minha postura não é certa, correta, mas tem aquela questão de ser marcada" (Ruby 1, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Alguns estudantes, quando diferenciam a cultura institucional deste espaço frente a outros mais opressores, entendem que "não é porque é o Pedro II que a direção não vai reproduzir determinados comportamentos" (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói), apontando ainda para um agravamento da tutela em situações potencialmente polêmicas como as que envolvem questões de gênero e sexualidade. A tutela aí se desloca facilmente do sentido de proteção pela autoridade para o autoritarismo:

> Se for um assunto relacionado a LGBT talvez se for chegar uma questão perto da direção ela fique um pouco mais **receosa** [...] Tipo assim "é um evento LGBT, mas pera aí como que isso vai aparecer pra fora?", sabe? "Como é que **a gente vai deixar isso mesmo?**". É um processo, sabe? (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói, grifos nossos).

Nos referimos a este aspecto, que será desenvolvido no item 4.2.4, para demarcar que as questões de gênero e sexualidade constituem um tipo de participação que potencializa os tensionamentos das relações de poder na instituição e no *campus* Niterói, frente aos quais torna-se mais "importante que os alunos tenham uma presença firme" (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Com base nas repetições destas significações das relações de poder no *campus* Niterói, verificadas nas entrevistas, questionamos os estudantes sobre a existência de impedimentos à ação do MECPII. Reconhecendo os limites da participação política da juventude na instituição, as narrativas estudantis neste *campus* manifestaram que "é pouco, mas a gente tem, [...] não sei se é 'ah, que incentivo!' mas ninguém tenta inibir, acho que essa seria melhor forma de falar" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Assim, a significação negativa da participação política da juventude – que como vimos tem predominado neste *campus* –, embora implique em obstruções da ação secundarista, não chega a configurar seu impedimento. Como elabora outra estudante, indicando que a perspectiva de tutela é legítima também entre eles:

> Entrevistador 2: O Pedro II coloca dificuldades pra participação dos alunos?
> Rukia: Eu acho que nisso até não, mas, há algumas coisas que a direção, elas, a direção meio que, como dizer, atrapalha, meio que corta. Mas a gente tem que entender que eles também têm que cuidar dos alunos, sabe? (Entrevista 2, Niterói).

A questão da fragilidade da democracia institucional e as condições políticas de sub-representação que caracterizam a ação estudantil no CPII se colocam também nas entrevistas realizadas em São Cristóvão:

> Nosso contato com a nossa diretora é bom, ela fala bastante com a gente, embora **ela censure a gente o tempo todo, pelo menos ela fala**. Mas agora **nesse ambiente institucional eu não acho que a gente tenha espaço necessário, nem um pouco**. Mesmo a gente tendo aquele aluno no CONSUP. Eu não acho que é o suficiente, acho que sempre acata as decisões do reitor, né? Quer dizer, sempre, né? **Eles não levam muito a nossa opinião em consideração** e tal (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Neste quadro em que a hostilidade de servidores à ação estudantil também será abordada, mas sem contornos tão decisivamente majoritários se comparados ao *campus* de Niterói, as narrativas docentes nos trazem novos aspectos da dinâmica de relações de poder diante da qual os estudantes formulam e enunciam suas demandas, indicando que "**eles têm pouca autonomia.** Eles esperam muito, assim, **foram tutelados durante muito tempo** e isso, claro, não vai mudar da noite pro dia" (Docente 2, grifos nossos). Mas o efeito político e performativo desse excesso de tutela "tem consequências agora numa falta de ação", de modo

que o “discurso de revolta, ele é suavizado, ele é aparado, a ponto dessa revolta acabar ficando sem fôlego”.

Em outra entrevista, a docente 1 colocou reflexões que são mais explicativas deste tipo de apaziguamento das ações estudantis no *campus* São Cristóvão III por parte da gestão, indicando medidas de controle impostas aos estudantes:

> A direção não chega e fala ‘olha não pode fazer’ [mas] tem que ter uma proposta pedagógica, tem que ter um professor responsável. [...] Aí eu falei que eu poderia, mas é uma coisa feita pelo grêmio, não quero me meter. Eu posso até ser responsável, mas acho que eles têm que ter essa autonomia pra fazer o que eles acham que é certo. Eles [gestores] criam esses problemas pra não acontecer (Docente 1).

Assim, a docente 1 associa mais diretamente a tutela à burocracia que caracteriza a instituição, instrumentalizando os obstáculos à participação política de forma geral, em outros espaços e com outros agentes. Problematizando a democracia institucional do ponto de vista das assimetrias de poder enfrentadas também por docentes, a entrevistada indica que “dentro do colégio a gente tem esses pequenos probleminhas [...], você não consegue chegar numa reunião do CONSUP e resolver as coisas pelo bom senso, porque você vai esbarrar no reitor que vai dizer que não pode, mas ele também não dá uma justificativa” (Docente 1).

A narrativa docente infere que as configurações das relações de poder condicionam a participação política na instituição, de modo que “essa coisa do Pedro II se colocar como colégio super cabeça aberta e não sei o quê, tem limite, não é bem assim. Eu acho que a gente tem uma fama muito maior do que realmente é” (Docente 1). Ela reconhece ao mesmo tempo que “essa mobilização do Pedro II com todos os problemas que ela tem, tanto dos professores quando dos alunos ainda tá muito à frente dos outros” (Docente 1) aponta para a possível importância performativa do referencial de participação política na instituição a fim de constituir uma ação coletiva, conforme defendemos.

Também no c*ampus* São Cristóvão III as enunciações dos estudantes convergem com as narrativas docentes no reconhecimento dos limites institucionais postos à participação política, atribuindo a si próprios a existência da ação estudantil:

> Pela nossa articulação, com a nossa determinação, os alunos conseguem sim ser ouvidos. Então eu não diria que a gente não é ouvido… Ninguém chega na gente, dificilmente as pessoas chegam, os professores, os funcionários, chegam na gente e perguntam como é que vocês estão, o que que tá se passando, como que vocês querem mudar o colégio, a gente faz ser ouvido, acho que é isso. **Nós alunos do Pedro II nos fazemos ser ouvidos (**Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III).

Resguardadas as diferenças entre os *campi* analisados, as enunciações estudantis indicam hostilidades de servidores à participação política estudantil também no *campus* São Cristóvão III. Como se destaca no trecho:

> Fidel: Do nada o inspetor abre a porta com a maior grosseria e fala: 'O que você tá fazendo aqui?'. E eu falo 'porque eu estou no tempo vago'. E eu tento conversar e ele fala: 'Não pode, só pode estar em reunião'[...]
> Angela: 'Essa sala é recreativa agora?'.
> Ana Júlia: 'É sala de recreação ou sala do grêmio?'.
> Fidel: E a gente questionou ele e nisso ele ficou puto e começou a falar mais alto, falar mais alto (Entrevista 1, São Cristóvão III).

Tal como problematizado por Mattos (2012) sobre a configuração do processo formativo como uma experiência de controle "por sujeitos responsáveis" (MATTOS, 2012, p. 82) destituída de autonomia e liberdade, a questão da tutela também se repete nas narrativas estudantis deste *campus*, como uma das faces mais nítidas da assimetria de poder pela qual o espaço-tempo escolar se ordena, demarcando limites para o campo de ação dos sujeitos. Como vemos:

> **A gente é muito infantilizado, muito preso.** Você tem que avisar a um órgão mais alto que você tá existindo, tá se movimentando. Quando você vai no pátio lá embaixo, tem sempre alguém pra monitorar as suas ações. Então, você tá aqui sempre dependente, você tá aqui pra ser monitorado (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III, grifos nossos).

Porém, a primeira entrevista narrativa com gremistas deste *campus* trouxe aspectos muito interessantes a respeito de uma mobilização da condição juvenil bastante estratégica, que converterá significações recorrentes da juventude – como a irracionalidade – de desvantagem em vantagem política de inigualável liberdade de ação. Esse movimento dá-se da seguinte forma: "na realidade, quem tem poder é a gente porque a gente tem a liberdade de fazer as coisas, eles estão mais presos do que a gente" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Este princípio é apresentado com uma dimensão prática num episódio relacionado à reivindicação do GE *Balbúrdia* junto à direção do *campus* por um espaço para suas atividades políticas. Insatisfeitos com a sala cedida, cuja proximidade com a direção foi interpretada como tentativa de controle do GE, os estudantes reagiram de modo a "fazer bastante barulho pra incomodar eles e eles expulsarem a gente e arrumar uma sala decente" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Muito inteligentemente, formulam então que,

> sendo a gente do grêmio, a gente já é desrespeitado. A gente tem que utilizar disso pra fazer as coisas, sabe? Então, eles cobram da gente e dão uma sala dentro da direção, [...] vamos colocar 100 alunos na sala da direção. Se eles já esperam uma atitude irracional da gente [...]. Então acho que a gente, é, **a nossa estratégia dentro do grêmio é aproveitar o nosso local de loucura e de irracionalidade e**

> **infantilidade pra mudar as coisas** que os professores não conseguem mudar, que os inspetores não podem mudar, que a direção não pode mudar, porque eles estão presos à instituição (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Neste relato, a estratégia estudantil se caracteriza por uma decisão que se apropria para divergir da repetição – dos sentidos sedimentados de juventude nestas relações – em favor da abertura de seus campos de ação e, simultaneamente, também de significação, tendo como ponto de partida o que teria como potencial obstruir a ação política estudantil no espaço escolar, mas será subvertido pelos estudantes do GE *Balbúrdia*.

Diversas críticas aos aspectos disciplinares do CPII se repetem nas narrativas estudantis também neste *campus*, de modo que as enunciações estudantis convergem em significações da instituição como autoritária pelos estudantes que participam politicamente, num sentido próximo das noções de controle e disciplina:

> Olga: Eles não querem te educar, eles querem te controlar.
> Fidel: Eles querem te pôr numa máquina de controle e dominação.
> Leila: Eu acho isso meio dramático, mas tudo bem.
> Olga:[s] Não é dramático, é o que sempre existiu, as instituições... prisão, sanatório...
> Leila: Mas tem professores que querem quebrar isso (Entrevista 1, São Cristóvão III).

Como forma de tomar parte das disputas de sentido sobre a escola, a crítica estudantil da educação – que se manifesta nestas enunciações contra o controle no CPII – nos indica a tênue linha entre a necessidade de proteção que a condição juvenil evoca, numa perspectiva de direitos (LEITE, 2015), e a produção de controle pela perspectiva tutelar da escola como um dos desafios do nosso tempo no diálogo com a juventude.

Neste *campus*, os casos trazidos pelos gremistas inserem mais elementos sobre as relações de poder em que estudantes têm se constituído como sujeito político, colocando em cena a conduta da reitoria diante da participação política da juventude na instituição em situações recentes de conflito. Conforme manifesta o Grêmio *Balbúrdia* em nota,

> Oscar Halac nos enviou uma cópia de nossa nota em que no final lê-se ‘Autue-a. Após encaminhe-se para o parecer da AGU/PGR/CPII e, a seguir, ao MPF/RJ’. A partir disso, compreendemos que em uma atitude defensiva com receio de sofrer ataques de terceiros, o reitor escolheu dar entrada em um processo jurídico e administrativo contra a representação estudantil do campus São Cristóvão. [...] o Grêmio preza pelo diálogo direto e repudia qualquer tipo de atitude autoritária que seja estabelecida sem acordos prévios e correspondentes a conjuntura (Grêmio Balbúrdia, Post de 30/08/2019).

Este lamentável ato da reitoria contra o GE *Balbúrdia* – que em certa medida reflete a judicialização dos conflitos que marca a política nacional e a fragilidade democrática posta na atualidade, como efeito de afetações da escola pela ação neoconservadora que inegavelmente

atravessa o CPII – denota uma decisão da reitoria pelo uso da violência institucional contra a participação política estudantil.

Este caso seria retomado nas entrevistas ao questionarmos aos gremistas sobre a existência de impedimentos de sua participação política no campus São Cristóvão III, ao que responderiam: "Fomos processados na nossa segunda semana de mandato. Foi arquivado, graças a Deus" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Rememorando este episódio, em que se colocaram contra uma reposição de greve com uma paralisação estudantil, os estudantes relatam a experiência intimidatória das reuniões que se seguiram com a reitoria, em que "cinco homens na sala [...] falavam os nossos nomes de uma forma pra tentar meio que ameaçar, sabe, intimidar, 'eu sei quem é você e eu tenho o que fazer contra você', sabe?" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Os relatos estudantis indicam uma estratégia de individualização dos estudantes usada pela reitoria contra a ação do sujeito coletivo. Outrossim, registram que, para a mobilização política dos estudantes pelo MECPII, o episódio "foi importante porque foi uma forma de mostrar que o grêmio tava presente" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Na entrevista 1 realizada no *campus* São Cristóvão III com o GE *Balbúrdia*, outros exemplos foram evocados para caracterizar um tipo de "censura, né, da reitoria à gente e da direção" (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Tal como os estudantes entendem a respeito de um evento recentemente organizado por eles:

> Olga: [...] Teve a palestra, só que depois eles marcaram uma reunião pra reclamar e tudo mais, [dizendo] que a gente desrespeitou, que precisava da presença de algum responsável, enfim. Sendo que o grêmio é autônomo, então o que a gente faz não cabe a eles decidir.
> Leila: Tem isso também, que todo evento que a gente faz eles querem que tenha um professor junto, obrigatoriamente. Todo evento.
> Angela: Não, ou eles dificultam muito pra gente conseguir fazer a palestra.
> Valéria: Dificultam?
> Angela: No Dia da Política eles falaram que tem que ter tantos professores. O professor que for participar tem que mandar pra eles uma proposta pedagógica da importância dessa palestra. Assim, eles fazem um circo, eles fazem, fazem um circo!
> Olga: Um dossiê burocrático, sendo que nenhum outro evento é assim (Entrevista 1, São Cristóvão III).

A participação política dos estudantes no Complexo de São Cristóvão viveria uma situação limítrofe com o episódio recente, já referido nesta tese, e que chamaremos, tal como os estudantes, de "invasão bolsonarista", ocorrida pouco antes da nossa chegada ao *campus*, quando finalizávamos as entrevistas em Niterói. Na pesquisa documental com as redes sociais do MECPII, encontramos a nota em que o Grêmio *Balbúrdia* se manifesta sobre o ocorrido:

> No dia de hoje (11/10), os deputados Rodrigo Amorim e Daniel Silveira, ambos do PSL, foram ao CP2 sem aviso prévio com o intuito de 'vistoriar' as unidades. Ao perceber a entrada dos deputados, gremistas os questionaram e decidiram acompanhar a suposta vistoria na unidade III. Durante todo o tempo, a assessora dos deputados manteve seu celular gravando e a mando de Rodrigo e Daniel, tirou fotos de cartazes, trabalhos de alunos e cartazes do Grêmio. [...] Todas as vezes que foi apontado pelos gremistas lugares com deficiências de estrutura ou murais e cartazes que falavam sobre iniciações científicas ou conquistas dos alunos, simplesmente éramos ignorados e os deputados voltavam a caça por 'ideologia'. Os alunos reagiram ao ocorrido com protestos, e então o Deputado federal Daniel Silveira decidiu filmar os alunos, que são em maioria menores de idade, focando em seus rostos, em uma tentativa de intimidar e evitar diálogo [...] (Grêmio Balbúrdia, Post de 11/10/2019).

A expressão "menores de idade" é mobilizada pelo GE em nota no sentido explicitar a agressividade da ação dos parlamentares em detrimento dos direitos dos jovens presentes na situação, repetindo a necessidade de proteção da juventude, sob o risco de reafirmar a perspectiva de tutela e controle afirmada pela escola, o que indica as dificuldades da disputa das significações relativas à juventude, um terreno difícil cheio de deslizamentos de sentido e com muitos deslocamentos possíveis (LEITE, 2015).

Iniciadas logo após esta ocorrência, as entrevistas narrativas com os estudantes dos *campi* II e III do Complexo de São Cristóvão trazem repetidamente relatos do episódio, tendo os gremistas narrado que inicialmente a reação coletiva diante da invasão foi de "Desespero! Gritaria, muita gritaria!" (Entrevista 1, São Cristóvão III), mas que, posteriormente, passariam a se posicionar da seguinte forma: "ok, vamos organizar um ato com mil pessoas e chamar eles de milicianos e expulsar eles do colégio" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). A estudante Olga narra a experiência:

> A gente falou: 'Ok, se a gente não pode impedir, então a gente vai andar com vocês'. Aí a gente foi, teve diversas discussões, eles falaram que racismo não existia, eles filmaram coisa do grêmio. [...] E aí quando a gente desceu, eu encontrei a diretora, que tava saindo, né? [Por]que a gente mandou mensagem e aí ela voltou. Aí eu abracei ela e falei: 'Eles são deputados do PSL e estão querendo...', e aí eu soltei. E a partir daí ela não deixou mais eu entrar, não deixou mais eu participar. Veio o reitor, veio outros diretores, e, quando ele foi pro Pedrão[113] eu entrei junto e ela puxou meu braço, a outra diretora me agarrou e elas me agarraram e tiraram à força. [...] O que foi bom, porque quando eu saí a gente conseguiu se organizar (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Na contingência da invasão, a enunciação da estudante coloca em cena a tutela das gestoras contra a sua obstinação política num momento tão adverso, mobilizando em favor da ação coletiva a obstrução inicial. A reação estudantil se daria com a mobilização do GE *Balbúrdia* dos estudantes dos *campi* II e III:

[113] Os estudantes dos *campi* II e III do Complexo de São Cristóvão, respectivamente Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao *campus* I como "Pedrão" em referência aos anos iniciais do Ensino Fundamental tal como se encontra dividido neste complexo e de modo distinto das demais unidades.

> Aí quando a gente viu eles indo pra reitoria bateu aquele ódio, de pensar "e agora, o que a gente vai fazer, a gente vai ficar parado? Não. Vamos parar o campeonato e puxar os alunos pra invadir a reitoria!". [...] O campeonato ia terminar 13h, quando deu 12h50min, a gente tirou todo mundo do ginásio e a gente invadiu a reitoria. [...] a gente ficou com muito medo, porque tinha muita, muita gente do Pedrão. Muita gente de 12 anos, 10 anos. [...] apareceu uma polícia com sirene pra mandar a gente voltar, a gente continuou e eles ficaram com medo de pressionar aluno, a gente conseguiu se organizar porque todo o grêmio ficou na calçada, assim, pro pessoal não ir pra rua. [...] aí a gente pediu "não xinga, não", aí a gente conseguiu organizar o pessoal literalmente em volta dele. Ele ficou ali no meio (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Nesta situação imprevista, a iniciativa dos estudantes se destacaria, pois "foi o grêmio que tirou todo mundo do ginásio, que tirou todo mundo do colégio foi lá e enfrentou. [...]. No vídeo dá pra ver, tem uma panela do grêmio em volta dele" (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Em contraponto à ação do MECPII, os estudantes indicam a inação de outros sujeitos coletivos, como "os professores do sindicato [que] sumiram" (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III) e "depois fizeram um atozinho aqui na frente" que "não tinha aluno, só tinha adulto e deputado. Foi um ato pra inglês ver" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Estas enunciações indicam a forma como os sujeitos têm vivenciado os ataques neoconservadores contra a instituição e os silêncios que têm se abrigado sob a acusação de assédio ideológico posta contra docentes e contra servidores sindicalizados pelo ESP.

Contudo, mais do que simplesmente silêncio, as enunciações estudantis apontam mesmo para a recusa de apoio dos adultos naquela situação em que – no limite das suas energias – precisavam ter voz para continuar as defesas possíveis ao CPII no calor do momento:

> Uma crítica que eu sempre faço aos professores e ao sindicato é a gente tava sem voz, completamente sem voz, porque a gente gritou do início ao fim. E a gente só falava gritando. E aí **a gente foi no sindicato e perguntou: "Vocês podem emprestar um microfone ou megafone pra gente?", e eles [responderam] "não"** (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III, grifos nossos).

Indo da convergência à divergência de demandas e ações, além de intimidação frente à "invasão bolsonarista", a interpretação dos gremistas sobre este posicionamento tão estranho aos interesses da comunidade escolar por parte de servidores que participam politicamente foi de que "volta aquele negócio de que 'vocês são crianças, são jovens demais', porque você vê, o reitor tentou agir assim, SINDSCOPE se negou a dar as coisas pra gente" (Angela, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III). Isto reafirma o que indicamos anteriormente: a solução de problemas pelos agentes institucionais frequentemente passa pela identificação que nega ao jovem reconhecimento como sujeito político e coloca em questão uma relacionalidade dinâmica dos estudantes entre si e com os adultos.

A despeito de todos esses entraves, as enunciações estudantis apontam que prevaleceu

sobre este episódio a ideia de que "foi algo que uniu novamente os alunos" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III), reafirmando a potencialidade das demandas estudantis para a construção da autonomia e para o alargamento dos campos de ação da juventude, uma vez que "o exercício da ação tem, nesta perspectiva, uma função performativa do sujeito [...]" (RETAMOZO, 2009, p. 117).

Este evento foi retomado pelos estudantes tendo como significação palavras como revolta, desrespeito e invasão, intensamente repetidas em todas as entrevistas realizadas com estudantes do Complexo de São Cristóvão. As narrativas estudantis registram que "todo mundo se sentiu extremamente desrespeitado" (Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III), de modo que a "invasão" desencadeou intensa revolta entre os estudantes: "a gente ficou muito revoltado. Como que você invade a nossa escola e tira foto assim e deixa por isso mesmo porque quer fingir que o nosso colégio é só sobre ideologias e acabou?" (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III).

Outra estudante manifesta a revolta sentida diante da invasão do seguinte modo:

> Eu senti assim, meu espaço invadido, sabe? A minha escola invadida. O trabalho que a gente fez, que a gente confeccionou sendo invadido, sendo invalidado por pessoas que nem conhecem a nossa realidade, que vieram aqui do nada, que não tinham nem uma autorização. Ficou um clima bem pesado, bem revoltante, na verdade, todo mundo ficou bem revoltado com isso, tanto que a gente foi lá pra fora também na hora que eles estavam indo embora e tal. E eles filmaram a cara das pessoas, algumas crianças. Isso também foi uma coisa que deixou o clima mais pesado ainda porque eles não tinham autorização de fazer isso, né, de filmar menores e eu acho que o sentimento de todo mundo, que todo mundo compartilhou foi mais uma questão de revolta mesmo (Vanessa, 18 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Neste processo de reação estudantil à "invasão", a estudante Vanessa explicita a violência dos deputados contra os estudantes, especialmente dura para os estudantes mais jovens – do "Pedrão", como os estudantes chamam o *campus* São Cristóvão II, dedicado ao Ensino Fundamental:

> Tinha uma menina do sexto ano, que ela tava em prantos assim, chorando, passando mal, pelo que tinha acontecido, pela forma que ela tinha sido tratada. Era uma criança, não tinha nem 12 anos. A forma como ela foi tratada pelos deputados, sabe? Achei isso muito impactante (Vanessa, 18 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

As narrativas dos gremistas do *campus* São Cristóvão II colocam ainda outras dimensões deste momento – decididamente significado como de revolta – em que os gremistas mobilizam os estudantes para expulsar os deputados do complexo escolar, indicando, além da heterogeneidade entre os estudantes na comoção inicial, também a passagem para um momento posterior em que, acalmados os ânimos, retorna-se à dificuldade de mobilização rotineira. Como se destaca nas reflexões do gremista Hugo:

> Naquele momento foi um momento de revolta por parte de todos os alunos, os alunos ficaram de cabeça quente, porque viram o que tava acontecendo, foi um momento assim que todos os alunos foram pra cima com vontade, mas no segundo momento que a gente voltou e conseguiu fazer tudo que a gente queria, a gente voltou e aí naquele mesmo dia que a gente se organizou pra poder fazer palestras e oficinas pra poder tentar conscientizar mais os alunos, organizar e conscientizar mais os alunos, aí nesse momento os alunos já tinham, sabe, esfriado a cabeça, o momento passou e já voltaram aquela realidade de "ah, tanto faz". [...] nesse dia houve casos de alunos que ficaram revoltados com a gente porque a gente interrompeu o campeonato [...] de modo que a gente fez algo bonito no momento, mas poderia ter sido algo duas vezes maior, a gente poderia ter feito duas vezes mais, só que o que aconteceu foi que metade da escola tava assistindo e não quis parar o jogo por nada, sabe, então a gente tem essa sensação (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Na confluência de sentidos, relações e práticas que caracteriza a heterogeneidade do espaço-tempo escolar, a enunciação do gremista Hugo coloca elementos importantes sobre a ação coletiva do ME, significados por ele como dificuldades relativas à participação política. Se num momento drástico já é difícil para um pequeno grupo de estudantes (gremistas e apoiadores) convencer um grupo muito maior de estudantes a deixar de lado o campeonato de futebol em favor de certa questão política, as dificuldades para a mesma tarefa num contexto de normalidade tendem a ser ainda maiores, indicando os limites da constituição do sujeito coletivo MECPII; sujeito coletivo que cabe na pequena sala do GE e somente em certos momentos ganha feições de multidão.

Apenas nas entrevistas com estudantes do *campus* São Cristóvão II, houve claro reconhecimento dos estudantes quanto à existência de incentivos à participação política por parte dos agentes da Educação, registrando – neste episódio, mas também na rotina – a cooperação de gestores e servidores à participação política estudantil na instituição: "uma coisa muito interessante é a abertura dos professores com a nossa resistência" (Magali, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Assim, em vez de reflexões relacionadas a possíveis obstruções da participação, os gremistas colocam em cena o incentivo existente neste *campus*, por exemplo, por parte da direção:

> Incentivam. Foi engraçado, quando a gente fez aquela manifestação na frente do *campus* II, alguns servidores, tipo, todo mundo junto, quando eu fui falar com o diretor do *campus*, ele tava com um sorriso, o maluco parecia que tinham dado um presente, assim. Sabe quando a pessoa ganha na megasena e tá lá feliz da vida? Ele parecia isso, assim, e outras coisas, outras propostas que eu, como aluno, já levei a ele em nome do grêmio que deixaram ele feliz "Não, vamo fazer sim, não sei o quê". Isso mostra assim que ele tá sempre tentando incentivar a gente a se submeter a esses assuntos, porque não acho que seja intenção de nenhum pedagogo limitar a gente, acho que pelo contrário, ainda mais no colégio que as pessoas esperam muito e tem uma grande expectativa, acho que pelo contrário acho que incentivar exatamente isso a participação (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

De modo convergente, a narrativa da gestora 3 indica o reconhecimento do MECPII neste *campus*:

> Acho fundamental e eu acho que a nossa tradição como Colégio Pedro II é justamente a nossa capacidade de resistência, de luta, de mobilização, de construção, de pluralidade e eu acho que tá nesses espaços, os nossos estudantes estarem nesse espaço, o protagonismo estudantil se concretizando dessa forma, eu acho que é a melhor aula de cidadania que a gente pode dar, né? Eu acho muito importante e gosto muito quando vejo os meninos lá se organizando, participando e fazendo, fazendo as chapas, fazendo as reuniões, fazendo os eventos, fazendo acontecer o Grêmio, acho fundamental, né?! Eu acho que a gente tem histórias no Pedro II que mostram o quanto o Grêmio foi fundamental na história do colégio e ele precisa continuar sendo (Gestora 3).

Assim, colocam-se as concepções político-pedagógicas que orientam a gestão em relação à participação política estudantil, até mesmo no diálogo com os responsáveis:

> A gente começa a incentivar desde o começo, desde aqui [no *campus* II]. O sexto ano "ah, gente quer ir em assembleia" "vai, vai" [...] o professor que libera, quer ir, leva, se não quiser ir, a gente permite, então a gente tá sempre deixando os alunos participarem, depois a gente responde aos pais: "Meu filho não assistiu aula", "Foi pra assembleia, não tem problema, o movimento é dos estudantes" (Gestora 3).

Distintamente ao que encontramos nos *campi* Niterói e São Cristóvão III, em São Cristóvão II indica-se um contexto favorável à participação política que é reconhecido desta forma pelos estudantes, caracterizando-se pelo incentivo da direção – "a gente sempre tá dando a eles oportunidade deles se reunirem aqui, que eles vêm buscar os microfones" (Gestora 3) – e para além dele, ainda que sejam apontadas as dificuldades recorrentemente envolvidas: "por nós, a gente sempre que puder, vai apoiar movimento estudantil". Manifestando ainda que o fazem

> com grande sacrifício, as vezes que a gente faz isso porque um olhar todo direcionado pra que não se faça, né. Assim, como se, de repente, você estimular isso fosse praticamente um crime e, na verdade, o que a gente tá fazendo é parte do nosso processo de professor, [...] isso é parte da educação (Gestora 3).

Mesmo com este importante incentivo, os gremistas deste *campus* apresentam dificuldades para mobilizar os estudantes internamente, mas também em suas relações com o MECPII de modo mais amplo, destacando o fato de serem minoria no GE *Balbúrdia* (majoritariamente formado por estudantes do Ensino Médio do *campus* São Cristóvão III), conforme afirma a gremista Magali: "estamos tentando chamar atenção pro [Ensino] Fundamental também, tipo 'oi a gente existe'" (Magali, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Nas entrevistas realizadas no Complexo de São Cristóvão, a tutela, cujo sentido é bastante estabilizado na escola e reafirmado nas expectativas de controle e normalização dos estudantes por parte de responsáveis diante do que se entende por uma escola tradicional (como vimos mais claramente no *campus* Niterói), ganha — nuances mais claramente

relacionadas à ação neoconservadora. Constitui, assim, uma questão atual e relevante, na medida em que afeta a cultura política institucional e a participação política estudantil.

Sobre este último aspecto, colocamos nas entrevistas questionamentos relacionados à acusação de "assédio ideológico" associada à instituição no quadro político recente. As enunciações estudantis indicam a orientação política dos jovens como uma preocupação recorrente dos responsáveis, principalmente entre estudantes que ingressaram recentemente no CPII. Algumas narrativas evocam calúnias feitas contra a instituição, como a "que a gente tinha uma sala do PSOL aqui" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói), motivando o deliberado distanciamento de partidos políticos: "por isso que a gente não se envolve".

Alguns estudantes entendem a acusação de "assédio ideológico" como "uma desculpa pra colocar o descrédito na gente – 'nossa, foi doutrinado' –, como se um adolescente ou até mesmo um adulto não tivesse o poder de distinguir duas coisas, sabe" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Assim, afirmam incisivamente como infundada a acusação de assédio ideológico, relacionando-a à criminalização do CPII e do MECPII: "acredito que ninguém da escola esteja sendo doutrinado, eu acho que **eles fazem essa jogada pra tentar manchar o nome do colégio** e aí que vem e pesa mais, **que a gente é esquerdista**" (Ruby 1, 16 anos, 1º ano EM, Niterói, grifos nossos).

Defendendo a não censura da Educação, reivindicam que "professor, ele tem que ensinar, [...] é o direito do aluno escolher se ele vai levar aquilo pra vida dele" (Dandara,16 anos, 1º ano EM), e o reconhecimento da juventude, contestando os princípios de tutela e da identificação do jovem como vir-a-ser no processo formativo.

Outrossim, as narrativas docentes indicam afetações da acusação de assédio ideológico na instituição nos últimos anos, de modo que, ainda que acreditando que "nós temos até uma facilidade em continuar fazendo o nosso trabalho [...] por conta dos alunos não serem conservadores" (Docente 2), se manifesta o medo incorporado na rotina dos docentes nos últimos anos:

> Um receio maior é ser filmado, de haver um registro e esse registro ser descontextualizado e ser usado pra haver uma perseguição com relação a nós, mas esse receio já fazia parte da nossa vida, acho que vem fazendo há uns quatro, cinco anos (Docente 2).

De fato, as enunciações estudantis indicam que a pressão neoconservadora sobre o CPII vem afetando a precária representação institucional da política estudantil nas "áreas de controle e ação [dos estudantes] dentro do colégio", de modo que "[o reitor Oscar] Halac ser mais autoritário nas sessões do CONSUP agora tem relação com a instabilidade política que tá acontecendo, é um sinal disso" (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Essa postura implica

mais controle, vigilância, disciplina e tutela dos estudantes, e reforça as relações de poder que caracterizam a instituição desfavoravelmente às demandas estudantis.

Como alternativa reivindicada pelos jovens neste quadro, colocam-se as demandas estudantis por mais participação no espaço-tempo escolar – "a gente também quer participar das questões administrativas do colégio, pedagógicas" (Jéssica, 16 anos, 2º ano EM, Niterói) –, como elemento fundamental para a mudança nas relações de poder na instituição em favor de uma dinâmica menos verticalizada entre jovens estudantes e agentes da Educação: "acho que deveria ser algo em que a gente se trate como igual, [...] eles estão aqui como pessoas que vão contribuir pra nossa formação" (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Vimos, portanto, modos pelos quais a ação política estudantil afeta as relações de poder no espaço-tempo escolar, dimensionando as resistências à participação política da juventude na instituição. Recorrentemente referido, o princípio de tutela – sobretudo no que diz respeito a questões de gênero e sexualidade, mas não apenas – orienta tanto agentes da Educação, quanto sustenta expectativas dos responsáveis quanto à escola, opostamente ao reconhecimento da juventude como sujeito de direitos e da legitimidade da participação política estudantil. Tais tendências são reafirmadas pela ação neoconservadora, conforme passamos a abordar, tendo como referência os tensionamentos relacionados aos processos de identificação estudantil no CPII e às demandas de gênero e sexualidade presentes no MECPII na atualidade.

4.2.3 Identificações da juventude estudantil do CPII

Tendo os contextos de iteração como dispositivos de agrupamento das repetições/deslocamentos e de interpretação das significações produzidas pela pesquisa, neste item abordaremos as identificações da juventude estudantil constantes nos documentos produzidos pelos estudantes e nas entrevistas narrativas com eles desenvolvidas, considerando a relevância da tradição deste sujeito político, o MECPII, não apenas para a participação política estudantil como também para os processos de identificação do jovem estudante na instituição.

Em nossa análise propomos que a mobilização da tradição do MECPII como herança possibilita o deslocamento das identificações estudantis do sentido mais próximo de uma identidade institucional e de um padrão de estudante, em torno do qual se constituiu o "soldado da ciência", para outros modos de ser estudante do CPII, que se constroem tendo a ação coletiva como força motriz.

Distanciando-nos dos sentidos de homogeneidade comunicados por uma identidade institucional bastante sedimentada, focalizamos a mobilização da tradição do CPII nas enunciações estudantis. Está em questão a multiplicidade dos sujeitos e dos modos de se relacionar com a instituição e, portanto, a heterogeneidade da escola e a injunção da tradição.

Os jornais estudantis remetem-se com frequência à identidade institucional e à história da instituição, documentando as relações estudantis com a tradição e sua mobilização nos processos da sua identificação. Destacando alguns destes símbolos institucionais, o jornal *A Gazeta Estudantil* (1990) traria em sua capa uma representação da identificação "soldados da ciência*"* com a figura de um soldado que, deitado de bruços e apoiado nos cotovelos, lê um livro aberto à sua frente, tendo uma pilha de livros ao fundo – alguns com inscrições na lombada "química geral", "matemática" e "física". O título desta composição diz: "os estudantes estão na batalha!!!". A última página desta edição foi dedicada à tradição da *tabuada*:

> Sempre cantada após o Hino do Colégio, ela é conhecida por todos nós, mas ninguém sabe como ela surgiu. [...] O Colégio Pedro II antigamente, só praticava as olimpíadas jogando contra outros colégios, mas também naquela época de 1930, só havia o CPII do Centro. Os jogos eram contra o Colégio Militar, o Pio Brasileiro, o Instituto Lafayette e outros. A tabuada surgiu em um desses jogos em que o CPII se saiu muito bem, ela foi uma coisa espontânea era como se fosse um grito de guerra e toda vez que o Colégio ia jogar, ou se ele tivesse jogado e para outro qualquer evento, ela era cantada com a maior disposição como até hoje em dia é cantada, por alunos, ex-alunos (*Gazeta Estudantil*, 1990, p. 4).

No longo pertencimento que este trecho evoca, demarca-se que a tradição ocupa um lugar de destaque nas relações de poder que caracterizam a instituição e que a pesquisa nos permite reconhecer também neste contexto de iteração. No tocante ao MECPII – foco das nossas considerações sobre a tradição da instituição –, as enunciações estudantis indicam o deslocamento da mobilização da tradição em função da percepção das normas regulatórias por ela sustentadas, abrindo caminhos em seus processos de identificação.

O Código de Ética Discente exemplifica o papel da tradição no CPII que será frontalmente questionado pela ação estudantil, conforme verificamos na atribuição, como "deveres do aluno do CPII" no capítulo V artigo 5º: "colaborar no sentido de manter viva a tradição do CPII como instituição escolar de relevância na História do Brasil" (COLÉGIO PEDRO II, 1995). Do mesmo modo, versões de Estatuto do Grêmio registram mais atribuições aos estudantes do dever de cultivar as tradições do CPII.

Assim, na medida em que a tradição sustenta normas regulatórias da instituição percebidas como injustas pelos estudantes, participar politicamente no CPII implicará se

posicionar diante da tradição, passando a problematizá-la quanto às afetações da condição estudantil, conforme se coloca no *Cordel* em texto intitulado “Soldados da Ciência”:

> Lembre-se, esse ano você tem que estudar. [...] Comece fazendo deveres e prestando atenção na aula, torne sua mente prisioneira das palavras dos professores, castre sua criatividade, policie sua imaginação, não deixe que ela desvie sua atenção da matéria que está sendo dada. [...] Procure não questionar nada, simplesmente armazene informações [...]. Nunca afronte nenhum integrante da hierarquia do colégio (isso pode contar no conselho de classe). Coloque-se sempre no seu lugar de mero número bitolado no meio de outros milhares. Cumpra com suas obrigações para com o colégio e faça valer o seu direito inalienável de calar, consentir, respeitar e concordar. A partir de agora você não mais estuda para viver, você vive para estudar (*O Cordel*, nº1, Ago/1995, p. 16).

Conferindo suporte às relações de poder da instituição, ao mesmo tempo em que se constitui como recurso da produção de pertencimento, o discurso da tradição opera como recurso de homogeneização e de uniformização sobre os processos de identificação estudantil, gerando exclusões importantes. Assim, na medida em que são mobilizadas em favor da valorização de sujeitos com bom desempenho escolar e da fixação destes como um “padrão do CPII”, as significações positivas da instituição produzem desigualdades e constituem um extremo oposto de desvalorização de estudantes desidentificados deste padrão, em torno dos quais se produzem significações negativas e excludentes como “repetente”, “jubilado”, “mau aluno”, “liderança negativa”, dentre outros.

Tais identificações serão contestadas em enunciações estudantis que apontam para as heterogeneidades constitutivas desta escola tradicional, reivindicando novas possibilidades de pertencimento, de ser estudante e participar do CPII, como se destaca no texto “REPETENTE TAMBÉM É GENTE”: “[...] somos tratados como seres de outro mundo [...], recebemos um asterisco depois do nome na chamada e o pior de tudo é que não nos deixam nem ser representantes da nossa turma” (*O Cordel*, nº 9, Mar/1990, p. 3).

A mobilização da tradição da instituição passa a ser também reflexão do lugar socialmente conferido aos estudantes, apoiando críticas estudantis que seguem se desenvolvendo e questionando práticas outrora naturalizadas, a exemplo do manifesto de um estudante do 3º ano do *campus* Humaitá que, inicialmente escrito no verso de sua prova de física, seria posteriormente publicada pela imprensa estudantil, ganhando sentido coletivo nesta recontextualização:

> Recuso-me a considerar essa prova válida, como me recuso também a ser parte desta instituição à qual eu dediquei toda a minha vida de estudo. Não suporto mais toda a perversidade que veio se apresentando a mim [...] em todo o lugar onde o EU se sobrepõe ao NÓS. [...] É **inacessível pra mim o sentimento de orgulho** por essa escola centenária. Com os louros de Álvares de Azevedo, Manuel Bandeira e tantos outros, nós nos sentimos superiores. Mas a quem? Quem somos nós? [...] Qual é o motivo para tanto desespero com resultados abaixo da média [...]? As notas foram

> até boas se levarmos em conta o esforço da maioria dos professores em ensinar. [...] Nós queremos mudar a partir de agora. **Vemos que podemos fazer o que é bom pra nós, porque nós somos jovens**. Vamos fazer desse colégio e do Mundo um lugar onde a conversa esteja sempre em primeiro lugar e o irmão com dificuldades receba atenção. Não correremos mais, deixando para trás um outro (*O Cordel*, Ano XIV n. 6/Ed. 42, nov./2003, p. 12, grifos nossos).

Esta enunciação evoca um espaçamento da identificação estudantil quanto aos padrões vigentes e aponta uma demanda por outras sociabilidades, decisão em que a tradição do MECPII assumirá destacada importância como recurso de pertencimento e identificação. Como desenvolveremos ao longo deste item, entendemos que este deslocamento está relacionado à participação política da juventude no CPII e à constituição de espaços coletivos de elaboração da experiência estudantil, de articulação de diferenças e de negociação de interesses que caracterizam a ação coletiva deste sujeito político, de modo que, no território da subjetivação do estudante do CPII, os sentidos da tradição da instituição e do próprio MECPII são entrelaçados e mobilizados como identidade e diferença.

A construção de novas identificações da juventude na instituição se constitui como um diálogo destes jovens com múltiplos textos e significações atuantes na produção de suas subjetividades, exigindo enfrentamentos de sentidos amplamente sedimentados, de modo que também os "soldados da ciência" em certos momentos têm que afirmar que "não têm apenas vento na cabeça!" (*O Cordel*, Ano XIV, n. 6, Ed. 42, nov./2003, p. 4).

Destacamos um conjunto de enunciações que se correlacionam mais diretamente aos padrões que direcionam a identificação estudantil no CPII e que, para nós, expressam a reivindicação da abertura dos campos de ação da juventude, caracterizada pela heterogeneidade. Por vezes, em tais enunciações, a identificação permanece essencializada, produzindo pertencimentos, embora se enunciando como externalidade aos sujeitos: "não saberia dizer em qual momento surgiu tal interesse pelos assuntos relativos ao colégio, acredito que a única resposta que talvez fosse colocada é a de que **existe mesmo o tal 'espírito pedro-secundensse'** do qual todos nós já ouvimos falar tanto" (Jornal do GE sem título: ano 1, nº 1, abr/2005, p. 2, grifos nossos).

Em outras, se demonstra que o pertencimento coexiste com sentidos de desidentificação gerados pela percepção das marcas de sujeição que caracterizam esta experiência: "Não sei bem quando o **meu amor por esta escola** começou, quando vi já estava tomado por ele. [...] Este amor **se contrapõe ao sofrimento**. Ir para a escola é sofrer. [...] Aguentar – eu digo aguentar – até a hora do recreio. O final do ano." (*O Cordel*, ano XIV, n. 6/Ed. 42, nov/2003, p. 13, grifos nossos).

Nas mobilizações contingentes e múltiplas da tradição nos contextos considerados, a apropriação estudantil pela participação política abre possibilidades de subversão dos sentidos de sujeição, bem como de recusa do ilegítimo. Assim, neste contexto de iteração, as repetições das identificações estudantis demarcam um deslocamento importante dos modos de ser estudante do CPII em favor de posturas mais ativas: "Afinal, aluno do Pedro II está aqui para ser **crítico**. [...] Não somos simplesmente uma **unidade** [...]. Fazemos parte da Escola mais antiga e tradicional de todo o Rio de Janeiro, todos nós temos **orgulho** de pôr no peito esse tão invejado brasão" (*O Cordel*, ago/2011, p. 3).

Outras enunciações apontam mais diretamente para a participação política estudantil no CPII como recurso de identificação e reivindicação da escola, indicando o caráter ativo dos estudantes na mobilização da tradição:

> Foi graças a todo esse trabalho [...] que pude presenciar uma das cenas mais bonitas por mim já vividas ali dentro em quase 9 anos, quando cerca de 600 uniram-se defendendo as mesmas palavras de ordem com uma mesma intenção, fazendo o CPII, mais uma vez, uma só escola. [...] a NOSSA escola não é particular tão pouco comércio, portanto, nós não temos apenas o direito, mas o dever de participar no seu constante processo de evolução. [...] Pensem na nossa responsabilidade e se hoje eu luto tanto pela qualidade desse lugar é porque eu quero que meus filhos tenham a mágica oportunidade de, assim como nós, levar nas mãos e no peito o futuro de uma grande e brilhante nação (*O Surto*, ano I, nº 3, jun/jul 2005, p. 2).

As enunciações estudantis indicam a potencialização da experiência de ser estudante do CPII e do processo formativo pela participação política, ainda que – diante da falta de reconhecimento social e institucional numa lógica adultocêntrica – a valorização destas vivências tenda a se restringir aos círculos de partilha desta cultura política:

> nas discussões travadas com os livros e com os colegas, nos formamos homens éticos, capazes de tomarmos decisões democráticas, apesar desta capacidade ser ignorada pela maioria dos nossos mestres e até mesmo por aqueles que ocuparam os mais altos cargos administrativos desta instituição no tempo em que aqui estudamos. Carregamos todas essas experiências no nosso peito. [...] Nós que em passeatas, greves e em todo tipo de dificuldade mantemos a cabeça erguida, não temos motivos para nos desanimarmos. Nós sempre acreditamos no mais difícil e fizemos dele realidade, agora trabalharemos no impossível. [...] Armados pelo conhecimento que acumulamos seremos os agentes da mudança, que já se mostra no interior do colégio, e que se avista no horizonte do nosso país (*O Cordel*, ano XIV n. 6/Ed. 42, nov./2003, p. 9).

Vemos então que, na dimensão coletiva, os sujeitos jovens constroem outros sentidos de atuação, constituindo demandas políticas que podem afetar as relações de poder e as significações da juventude e do estudante, em favor de aberturas dos campos de ação estudantil. No espaço de subjetivação aberto pela participação política da juventude na instituição, a convergência de apropriações individuais destes sentidos coletivamente

partilhados reafirma este “nós”, através do qual “as páginas continuam a ser escritas, mesmo que por diferentes mãos, em diferentes tempos, com o olhar crítico característico de um aluno do Pedro II” (*O Cordel*, Edição Especial, ago/2013, p. 10-11).

Considerando as dificuldades de continuidade do movimento secundarista relativas à transitoriedade da condição estudantil (SIMÕES; CAMPOS, 2016), a apropriação da tradição pelos estudantes em suas identificações constitui um elemento fundamental para a permanência da participação política da juventude na instituição, a exemplo da narrativa da tradição do MECPII.

Contudo, ao nos referirmos à tradição do MECPII, não pressupomos uma estabilidade ou pretendemos comunicar uma ideia essencialista de permanência imutável. Pelo contrário, buscamos evidenciar a ação dos sujeitos sobre a herança recebida, de modo que a tradição constitui uma linha de força no presente e o coletivo é composto contingencialmente das muitas iniciativas individuais até que a ação coletiva ganhe corpo. Entendemos, assim, que a atual incorporação de questões de gênero e sexualidade entre as demandas do MECPII faz parte dessas ações.

Aqui visualizamos a “função performativa” da ação política junto ao sujeito coletivo no seu processo constitutivo (RETAMOZO, 2009, p. 117), bem como a performatividade da tradição de participação política do MECPII para a constituição de suas ações coletivas, mobilizando as considerações de Butler (1998) sobre a noção de performatividade de gênero, no sentido do reconhecimento de que os sujeitos da ação “são eles mesmos efeitos instituídos de ações anteriores” (p. 19). Como se coloca nas escolhas dos estudantes:

> A escolha de um documentário que fala sobre o poder de transformação do movimento estudantil foi 100% intencional. Nesse momento terrível em que a educação está sendo torturada – e uso essa palavra com toda carga histórica que ela tem – PRECISAMOS nos organizar enquanto estudantes. Esperamos conseguir manter atividades como essa, constantes na nossa unidade e assim mobilizar o corpo estudantil para intervenções mais diretas. A juventude é revolucionária! (Grêmio CPII Niterói, post de 03/09/2016).

Com base na noção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2015; 2017), perspectivamos o MECPII enquanto sujeito político dotado de tradição que a enuncia em favor de sua constituição no presente, a assume como herança e dela parte para produzir a permanência movente deste sujeito coletivo, eventualmente recorrendo a identificações essencialistas já bastante sedimentadas na nossa ordem social, como na enunciação acima, “A juventude é revolucionária!”.

O exemplo mais recorrente desta dimensão performativa da tradição do MECPII refere-se à resistência estudantil contra a ditadura empresarial-militar, legado recorrentemente

acessado pelas distintas configurações do MECPII no período compreendido pela pesquisa. Como formula o GE Humaitá:

> A luta para modificar essa estrutura é antiga. Em determinados momentos, se confunde com a luta pela democratização do país, com **Marco Nonato da Fonseca**, aluno da nossa unidade, militante desde os 14 anos da Aliança Libertadora Nacional (ALN). Essa, uma organização que resistia a ditadura militar, lutava pela restituição das liberdades democráticas e pelo socialismo. Morto aos 18 anos por aquele regime, **hoje dá nome ao nosso grêmio, que se empenha em dar continuidade a sua luta (***O Cordel*, Ago/2004, p. 2, grifos nossos).

Neste processo de reconhecimento de uma luta "antiga" que deve ser continuada por parte dos novos agentes que se somam ao MECPII, a memória coletivamente construída sobre a participação política estudantil é acessada de modo que os processos de identificação envolvem, então, uma conexão com distintas temporalidades deste sujeito coletivo, que se move e permanece, orientando novas etapas de identificação e de constituição.

A tradição deste sujeito coletivo é longamente reconhecida e mobilizada, conforme se manifesta na fala de uma liderança do ME que, em entrevista ao *Cordel* nos anos de 1990, colocaria que "os alunos do CPII já têm tradição nas lutas estudantis gerais. Para se ter uma ideia, em [19]64 o CPII partiu para a defesa de João Goulart contra o golpe militar. [...] Temos que lutar muito pela democratização do CPII e transmitir isso tudo pra essa nova geração do ginásio e até o Pedrinho" (*O Cordel*, nº 10, abr/1990, p. 8).

Assim, na perspectivação de um sujeito político que se caracteriza pela narrativa performativa de certa continuidade, a noção de geração se coloca nas enunciações estudantis designando diferenciações entre distintos agrupamentos que, com seus vínculos e experiências específicos, se inscrevem na trajetória deste sujeito coletivo, compondo-o com múltiplas temporalidades.

Neste sentido, as chamadas novas gerações, nas experiências do seu tempo histórico, possuem referências de ação que reafirmam a necessidade de lutar para além das demandas do tempo presente: "no dia 28 de março de 2007, novamente os estudantes protestaram, reivindicando seus direitos, homenageando Edson Luís [...] e novamente sendo duramente repreendidos pela PM" (*IdeiaFix*, ano 1, 2007, mês 1, p. 12).

A permanência movente do MECPII enquanto sujeito coletivo coloca em questão sua relacionalidade interna, ou seja, a referencialidade de novos agrupamentos políticos pelo legado dos precedentes, na medida em que os monumentos constituídos podem ser reconhecidos. A herança política legada pelos que lutaram no passado pode ser assumida pelos que se organizam politicamente no presente, algumas vezes constituindo um diálogo intergeracional direto entre novas e antigas gerações de estudantes: "a chapa balbúrdia entrou

em contato com o Grêmio Pandemia, eleito em 98! [...] Estamos muito animados por propor esse encontro de gerações, esperamos vocês lá!" (Grêmio Balbúrdia, post de 27/06/2019).

As narrativas estudantis produzidas nas entrevistas nos permitiram ainda aprofundar o olhar sobre os processos de identificação destes estudantes em seus contextos de ação e abordar a pertinência da tradição para a constituição da participação política na atualidade, avançando quanto a enunciações levantadas desde a etapa documental. Conforme se destaca na entrevista 6, realizada em Niterói com estudantes do coletivo LGBT *Retrato Colorido*:

> **O movimento estudantil aqui do colégio tem todo um rolê histórico, não surgiu agora do nada**, ele sempre esteve ativo em várias pautas durante o passar dos anos em coisas que foram muito importantes na história do Brasil. E aí eu entrei em contato com o movimento estudantil por causa do meu namorado, porque a gestão que ele fazia parte só tinha 5 pessoas, eles precisavam de mais alguém, eu comecei a ir em reuniões em São Cristóvão, **comecei a ir em atos e tal, comecei a prestar atenção na necessidade que os alunos têm de fazer parte do movimento estudantil, não por ser uma obrigação, mas por ser um órgão nosso** que serve para regular as situações que a gente passa aqui dentro, sabe? (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói, grifos nossos).

Tal como expresso pelo estudante Miguel e repetidamente evocado nas enunciações estudantis, a trajetória histórica do MECPII se apresenta como elemento central da construção de vínculos relacionais e identitários que constituem este sujeito coletivo, corroborando o sentido das noções de herança e tradição mobilizadas na pesquisa.

No entanto, o sentido conferido pelos estudantes em seus processos de identificação à tradição do MECPII assumida como herança – basilar para a participação política da juventude na instituição – não é o único elemento performativo que se manifesta nestes *corpora* empíricos.

As narrativas estudantis colocam em questão significações decorrentes desta experiência de pertencimento, demarcando repetições sobre identidade correlacionadas ao padrão "soldado da ciência", sendo possível reunir diversos elementos que são mobilizados para dimensionar o "orgulho" – mas também o "peso" – do reconhecimento de ser estudante do CPII desde as significações destes jovens por seus familiares, como fala o estudante Cody (16 anos, 1º ano EM, Niterói) sobre a sua mãe, reafirmando o sentido de orgulho: "antes dela falar meu nome, ela fala que eu sou estudante do Pedro II".

Outras enunciações apontam recorrentemente para abordagens nas ruas em função desta significação dos estudantes como muito inteligentes, tal como problematiza Hugo: "tem essa parte do uniforme, [mas] o que eu acho muito engraçado é que o pessoal acha que todo mundo do Pedro II é *Google* [...] porque o pessoal acha que a gente sabe de tudo" (Hugo, 15

anos, 9º ano EF, São Cristóvão II). E, de modo convergente, as estudantes de Niterói colocam:

> Marraia: [...] eu acho que [quando] a gente tá com o uniforme do Pedro II e as pessoas veem na gente o Albert Einstein. [risos]
> Simone: Nossa... sim! (Entrevista 3, Niterói).

Tais significações exercem efeitos sobre os processos de identificação destes jovens, conforme se destacam nas enunciações de estudantes do 1º ano do Ensino Médio de ambos os *campi*, enquanto ingressantes recentes na instituição: "traz uma pressaozinha de tirar nota alta, [já] que, se você estuda aqui, você é privilegiado" (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III). Narra-se um tipo de sofrimento relacionado a certa percepção de inadequação ao padrão – "Ah, já chorei super no banheiro! Quem nunca? Todo mundo desse colégio já chorou em algum momento, em algum lugar" (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III) –, tendo sido descrito como uma questão discente abrangente no CPII:

> Todo mundo aqui se sente intimidado, acho que todo mundo, meninos e meninas, porque parece que todo mundo que vem antes é tão genial, extraordinário e a gente não tá conseguindo ser. É o sentimento que todos os primeiros anos têm (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

São apontados também os modos heterogêneos pelos quais os estudantes se relacionam com o padrão e as diferenças constitutivas desta coletividade:

> A gente é muito tratado como um só, né?! [...] Aqui tem 500 alunos e realmente seria difícil 500 pessoas que pensam e sentem a mesma coisa. [...] Eu acho que tem mais diferença do que outras escolas que já estudei, a gente aqui vê gente de tudo que é lugar e tudo que é jeito, [...] mas, sim tem essa identificação de "ah, eu sou estudante do Pedro II", sabe?! Acho que tem sim, mas **não que todos sejam um só, mas todos se identificam como estudantes do Colégio Pedro II** (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói, grifos nossos).

Embora se afirme que se trata de uma "identificação boa, acho que ninguém teria problema com isso" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói), existem diversas problematizações trazidas pelos estudantes sobre seus processos de identificação na instituição: "Eu acho que essa identidade existe, sim, mas é uma identidade que é imposta. [...] porque o Pedro II já é um colégio que tem uma história toda construída, tipo, por muito tempo, então a gente tem que manter a tradição" (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

A própria tradição e o padrão "soldado da ciência" constituem, então, pontos de partida da crítica estudantil: "Eu acho que esse negócio de ficar falando soldado da ciência é problemático, porque a gente até brinca que é escravo da ciência, sabe?" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). E, deste mesmo modo, constroem-se aberturas para novas perspectivas do processo de identificação estudantil:

> Existe muito orgulho de aluno do Pedro II, tipo tabuada, não sei o quê, bota ex-CPII no *Twitter*, só que dentro do colégio, eu me senti muito oprimido nesses 3 anos. [...] Eu me lembro de fazer a prova de física chorando e rindo ao mesmo tempo, foi tipo um surto, foi tipo um *break down*, foi "meu Deus, Fahrenheit!" e caindo lágrimas na prova e eu tava rindo... E minha depressão, ela se aprofundou muito aqui dentro, sabe? Tem muita pressão aqui, a escola pressiona demais a gente e isso não é falado, tem uma glamourização muito grande do Pedro II [...]. É puro *glamour*. Quando eu fiz o preparatório no 9º ano, minha noção de Pedro II era uma noção completamente diferente, era toda glamourizada (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Assim, muitos destes elementos que constituem os processos de identificação são problematizados pelos estudantes:

> A gente entra aqui e já começam a colocar na nossa cabeça "você tem que ser assim, porque você tem que se portar desse jeito, você tem que usar o uniforme desse jeito, você tem que tirar as melhores notas, você tem que ser pena de ouro, você tem que fazer isso, porque você é estudante do Colégio Pedro II", né? E, tipo, a imagem do Colégio Pedro II. (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Nesta crítica, símbolos institucionais que situamos em função das identificações estudantis também são questionados, como manifestam enunciações estudantis sobre os estímulos meritocráticos que afetam estes jovens antes mesmo da entrada na instituição, conforme colocado pela gremista Jéssica: "tem um pessoal de cursinho do Rio, [...] eles **sabem o que é pena de ouro antes de entrar** aqui" (Jéssica, 16 anos, 2º ano EM, Niterói, grifos nossos). Questionam-se ainda as desigualdades constitutivas desta instituição escolar, "que tem tanta diferença de pessoas que tem tantas realidades diferentes, que vêm de municípios diferentes, que têm um *background* escolar diferenciado" (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Frente aos efeitos do reconhecimento social da instituição sobre sua identificação, alguns destes estudantes expressam uma decisão ético-política em favor do direito da juventude à Educação, como destacamos nas narrativas dos estudantes do *campus* Niterói: "as pessoas enxergam a gente com uma lógica muito exacerbada de privilégio, [...] parece que deixaram de entender que educação pública de qualidade é uma coisa que a gente deve lutar e pleitear" (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Se distanciam, deste modo, da lógica de distinção que constitui um dos sentidos postos em cena pela tradição da instituição:

> Sinceramente, eu acho que toda vez que falam dessa questão de "você é aluna do Pedro II, escola num patamar acima dos outros" pra mim é, tipo, a pior coisa que você pode fazer. [...] As pessoas [que] entram aqui foram pessoas que tiveram oportunidade. [...] Toda essa estratificação, essa diferença que tem do estudante do Colégio Pedro II, do estudante do IFRJ, do estudante do CEFET que aí são os maiorais e tal, eu fico, cara, eu não sou maior que aquela pessoa que tá naquele colégio estadual ou municipal (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Embora a rejeição da distinção que se expressa como princípio dessa fala seja muito significativa quanto à capacidade crítica dos estudantes sobre os processos de identificação na instituição, é importante destacar que não existem indicações de que este posicionamento constitua uma posição majoritária entre os estudantes. As narrativas produzidas nas entrevistas indicam que, ao contrário, existem estudantes mais identificados ao padrão que "se sentem tão orgulhosos, que acabam sendo meio que arrogantes" (Marraia, 19 anos, 3º ano EM, Niterói).

De modo convergente, outras enunciações atribuem à "própria estrutura do colégio" "um tradicionalismo" excessivo e prejudicial aos estudantes:

> Jéssica: [...] eu acho que a própria estrutura do colégio nesse, como é que é, **nesse ufanismo pelo tradicionalismo da imagem da escola, isso faz muito mal pra gente** até por todas as questões internas, porque, tipo, o uniforme, por exemplo, a gente tem que seguir esses códigos. Eu, por exemplo, me sinto muito mal com uniforme, acho ele muito feio, acho que ninguém se sente bem usando uniforme, porque ele é feio, ele é quente, não é confortável.
> Valéria: Tem gente que fala que adora o uniforme.
> Jéssica: Tem que ter muita coragem. **Toda a estrutura do colégio, ele quer manter esse tradicionalismo, ele quer manter essa imagem.**
> Sandra: É, também tem muito uma **imagem de progressista.**
> Jéssica: [...] a gente é o IF com trimestre e saia, então, **a gente tá mantendo uma imagem irreal em função do tradicionalismo do colégio e isso afeta os alunos em nível absurdo de cobrança e até de individualidade** (Entrevista 3, Niterói, grifos nossos).

Cabe destacar que os questionamentos estudantis à instituição são bastante heterogêneos, chegando a expressar frustração no caso da gremista Sandra, para quem a "imagem de progressista" da instituição "é uma coisa que me irrita muito [...], as pessoas dizem, né, 'ah que o CPII é muito aberto, é democrático' [...] e foi uma coisa que quando eu entrei me frustrou muito, porque eu imaginei uma coisa e [...] não era o que me falaram" (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Ao mesmo tempo, há a presença das críticas que não se sobrepõem ao orgulho de ser estudante do CPII, como reflete Rukia:

> Muito, é muito orgulho, eu posso até falar mal do colégio às vezes, por causa da direção, por causa que às vezes é muito rigoroso o ensino, às vezes a gente tá cheio de trabalho, a gente acaba falando mal porque a gente tá muito exausto e tal [...], mas é um colégio maravilhoso, eu não me arrependo nem um pouco de estar aqui (Rukia, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Exposta a heterogeneidade pela qual os estudantes se relacionam com a identificação do padrão "soldado da ciência" e com elementos correlatos à tradição da instituição, passamos a abordar a participação política da juventude como espaço de articulação das diferenças entre estudantes e como parte fundamental dos processos de identificação da juventude na instituição.

As repetições relacionadas às diferenças denotam processos de identificação que se caracterizam pela articulação de tais diferenças, conforme Hugo coloca: “pensando bem, o que a gente tem em comum é o diferente, eu acho que é isso que nos une” (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II). Indicando certa aproximação dos apontamentos de Galvão (2009) sobre a diversidade como valor institucional do CPII, algumas enunciações indicam um ambiente escolar que se destaca pelo respeito mútuo entre estudantes: “aqui a gente vê muito isso, das pessoas respeitando as outras, muito mais do que nas outras escolas” (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Assim, destaca-se o caráter de acolhimento e união do corpo discente do CPII:

> Eu me sinto muito mais incluída aqui do que em todas as escolas que eu já estudei e eu já estudei em muitas escolas, mas eu nunca vi essa união que tem aqui no Pedro II, aqui todo mundo é muito unido. Os alunos se identificam (Ruby 2, 13 anos, 6º ano EF, São Cristóvão II).

Vemos surgir na interação dialógica entre dois integrantes do GE *Balbúrdia* do *campus* São Cristóvão II, a atribuição da convergência de diferenças tantas vezes evocadas na participação política da juventude:

> Hugo – Acho que a única coisa, uma das poucas coisas que se for colocar todos os alunos assim numa salinha e for procurar todas as coisas comuns, você só vai ver o uniforme, porque **há uma diferença muito grande**, de personalidade, de caráter, são pessoas completamente diferentes, sabe? Aqui tem um aluno que mora na Rocinha, aqui tem um aluno que mora no Leblon, sabe?
> Magali – **Acho que a gente tem identidade em comum, pelo menos na questão do movimento estudantil, eu acho que a gente tem um movimento, que muitas escolas não têm, e eu acho que isso é uma das coisas que nos une, sem contar o uniforme e a tabuada (**Entrevista 4, São Cristóvão II, grifos nossos).

Outras enunciações reafirmam que é no movimento estudantil que os estudantes produzem o profundo vínculo de pertencimento à instituição que a distingue das demais:

> No final do primeiro ano mesmo [foi] que eu entrei pro grêmio e aí, no Grêmio, **eu comecei a observar o quanto o Pedro II possuía um engajamento anterior a mim** ou aquelas pessoas que estavam ali. **Não foi a gente quem inventou o movimento estudantil do Pedro II**, existe há muito tempo, desde a época do abolicionismo, sabe? Os alunos já estavam preocupados com questões externas ao colégio, [...] porque a gente não vive só aqui dentro. Não é tipo uma versão minha que vive aqui e outra minha que vive em casa, é a mesma pessoa [...]. Eu vejo a importância do movimento estudantil, que deixa claro que a gente é relevante, o quanto a gente é importante pra esse diálogo, pra essa construção da sociedade porque é muito dialético, sabe. **Não é uma pessoa sozinha que vai mudar o resto, é muito coletivo, e a gente começa a criar essa noção de coletividade aqui dentro**. Tem monte de gente que não cria – mas, enfim, cada um é cada um –, mas **muita gente acaba criando essa noção de pertencimento muito mais pelas pessoas que pelo nome do colégio.** Acho que as pessoas se sentem bem aqui dentro por causa das pessoas e **isso leva elas ao movimento estudantil** ou sarais dentro do colégio, pro Retrato Colorido, pro Negrxs Somos, pro Feminismo ¾ (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói, grifos nossos).

Esta noção de que "o Pedro II já carrega uma história de participação política muito forte e isso permeia até os dias atuais" (Roberta, 19 anos, 3º ano do EM, São Cristóvão III) e as correspondentes afetações sobre os processos de identificação da juventude na instituição são iteradas nas narrativas estudantis, indicando a produção de subjetividades com forte senso de coletividade e capacidade de mudança.

Outras enunciações convergem para a performatividade da tradição do MECPII enunciada também como "história", como herança, designada ainda como "bagagem", reafirmando afetações das identificações estudantis pela participação política. Neste sentido, diante do questionamento sobre o contato dos estudantes com a história do MECPII, a gremista Magali resgata que:

> Magali – Sim, na ditadura militar [...] o Pedro II também foi muito presente. Eu acho que foi quando eu tava no 6º ou 7º ano e tinha **um cartaz espalhado nos corredores [...] então, a gente tinha acesso aos nossos** [...] estudantes anteriores da história desse colégio. E eu **acho muito importante porque é uma história de luta**, né? Que a gente tem até hoje, né, que **é uma bagagem que o Pedro II tem e a gente está tentando manter no movimento estudantil.**
> Valéria – **Uma herança [Magali- Uma herança] que vocês recebem...**
> Magali- **E a gente tenta honrar (**Entrevista 4, São Cristóvão II, grifos nossos).

Entretanto, narrou-se também a precariedade do reconhecimento da tradição do MECPII, dimensionada em entrevista com estudantes de Niterói da seguinte forma: "algumas coisas a gente sabe porque são marcantes, só que coisas que são marcantes, mas não foram divulgadas, a gente acaba não sabendo" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Nas reflexões da estudante Regina, manifesta-se uma multiplicidade composta não apenas por temporalidades distintas, mas por infinitas construções numa mesma temporalidade em que "cada um vai construindo sua experiência, professores vão construindo, diretores vão construindo, alunos vão construindo", entendendo que:

> a história do Pedro II é diferente da história do movimento estudantil, né, porque é uma coisa de como o colégio se posicionava e outra coisa é como os estudantes se posicionaram, né, então, assim, tem uma diferença [...] eles [atores institucionais] vão divulgar a história do colégio e não necessariamente a dos estudantes e tem muito a ver com o que eu falei no início de como o estudante é representado, como ele procura ser representado. Naquela época [ditadura] eles [estudantes] tinham uma atuação muito grande no movimento estudantil, e continua tendo, só que [...] muitos momentos desses a gente não sabe por que não foi passado pra gente, entendeu? [...] Na aula inaugural eles falam que o colégio foi fundado em tal ano, em tal cidade, em tal bairro, só que eles não chamam um ex-aluno pra falar da história do Pedro II, sabe, então esse tipo de coisa a gente só sabe das coisas mais marcantes (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

A precariedade da memória, brilhantemente problematizada nesta enunciação, compõe – não inviabiliza – as identificações estudantis, já que, na perspectiva pós-fundacional que

propomos, a repetição do identificável não é o mesmo e, necessariamente, produz deslocamentos de sentido ainda que pequenos ou pouco relevantes politicamente (DERRIDA, 1991). Assim, diante da injunção da tradição (DERRIDA, 1994) – reconhecida apesar das precariedades, múltipla em suas distintas temporalidades –, a noção de geração é mobilizada como recurso que demarca a posição dos sujeitos no presente em suas inscrições no sujeito coletivo, continuado, na medida em que a herança é recebida e atualizada pela ação política:

> Vanessa: Eu acho que isso [participação política], por ter se perpetuado, vai influenciando os alunos ao longo da geração. [...] no sexto ano em 2014, eu já cheguei aqui e tinha um grêmio super ativo [...] uma coisa que eu comecei a me inspirar. [...] **As gerações vão construindo isso e vão passando um pra outra**. Aí a minha geração teve esse contato com o grêmio e agora eu tô numa geração – que já tô quase saindo e todo o grêmio também, sabe – e **eu tô sendo meio que exemplo para as próximas gerações**.
> Lyra: Sim.
> Vanessa: **Eu acho que esse engajamento vai sendo repassado de geração em geração aqui dentro, isso é um dos grandes incentivos.**
> Valéria: E vocês aprendem um com os outros, né?
> Lyra: Sim, **principalmente uns com os outros (**Entrevista 3, São Cristóvão III, grifos nossos).

A construção dessa memória foi narrada também em termos de um aprendizado mútuo pela ação coletiva, em que os próprios estudantes "têm um papel importante pra outros alunos" (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II) no que se refere tanto à participação política quanto às identificações estudantis. Esta memória acompanha as narrativas sobre as instabilidades deste processo, cuja contingência em contextos de maior fragilidade tende a ser interpretada como ameaça de perda da tradição. Tal questão é trazida pelo GE *Balbúrdia*:

> Eu acho que a gente perdeu, no caso, foi a tradição como movimento estudantil, entendeu? [...] Tanto é que quando a gente começou a montar o grêmio e tal a gente nem sabia direito o que fazer. A gente pegou documentos dos grêmios antigos pra gente dar uma olhada, porque a gente foi perdendo essa tradição de movimento estudantil pelo fato de a gente ter ficado muito tempo sem greve etc. Então eu acho que isso determinou também um pouco da perda da identidade como alunos do Pedro II porque os alunos também deixaram, assim, de se unir. [...] A gente deixou de ser mais unido e de saber o que a gente quer e o que a gente é como corpo estudantil (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III, grifos nossos).

Em ambos os *campi*, as narrativas dos gremistas indicam um recente enfraquecimento do MECPII atribuído aos desdobramentos das ocupações estudantis: "eu senti que, um pouco depois das ocupações, isso acabou se perdendo um pouco" (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói). Para os estudantes, a predominância de significações negativas sobre as ocupações afetou os processos de identificação e a participação política estudantil na instituição:

> Eu acho que inclusive que **o que acabou enfraquecendo os grêmios** – especificamente, no Colégio Pedro II, mas acho que inclusive isso aconteceu em outras escolas – **foi a questão dessa criação de que a ocupação foi algo horrível,**

> **né**, [...] criando essa visão do estudante, enfim, que era só balbúrdia (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Por outro lado, se destacam novas dimensões do aprendizado deste fazer-se do MECPII em que à ameaça da perda segue-se o resgate da tradição, explicitando-se a construção da identidade coletiva pelos sujeitos, que "essa é uma das identidades que a gente constrói, que a gente construiu. **A gente tem a identidade que é imposta [...], mas tem a que a gente construiu como movimento estudantil**" (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói, grifos nossos). Assim, se esta identificação é entendida como algo que se perde, ela também é entendida como algo que se pode resgatar com a ação política, manifestando-se mais uma vez o caráter ativo dos sujeitos sobre a herança:

> A gente fez um papel muito bom, assim, de **voltar com a identidade do Grêmio combativo**, num Grêmio de um colégio que é antigo e vem lutando desde sempre pelos direitos do povo e dos estudantes, né [...] e acho que essa **herança do colégio**, pegar essa, a própria identidade que a gente fez aqui no jornal, de **tomar como exemplo a luta dos estudantes na época da ditadura, foi uma coisa que nos fortaleceu** [...] **uma coisa que incentivou muitas pessoas a voltarem e criarem grêmios (**Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói, grifos nossos).

O movimento de reorganização do MECPII, mais evidente no Complexo de São Cristóvão onde a chapa Balbúrdia rearticulou o GE em 2019, após o período de inativação que se seguiu à ocupação, é significado de modo próximo ao refluxo das lutas sociais mais amplas no contexto de crise da política brasileira e criminalização da participação, cujos efeitos sobre o MECPII passamos a abordar. Para os gremistas:

> A gente ainda tem o hino, o uniforme e a história, mas aqui em São Cristóvão, pelo menos, a gente tá perdendo essa nossa identidade como movimento estudantil mesmo, sabe? [...] Pode ser um pouco de mistura dessas outras coisas que estão acontecendo, essa autocensura que a gente tá fazendo; esses ataques especificamente ao nosso colégio [...], acho que isso também tá influenciando (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

As enunciações estudantis indicam, em ambos os *campi*, diversos efeitos dos ataques neoconservadores à instituição – que se tornaram frequentes nos últimos anos – sobre o MECPII, afetando o reconhecimento social da instituição e, por consequência, dos estudantes, com uma perspectiva de discriminação política e desvalorização da identidade.

Diversos elementos trazidos nas entrevistas podem ser reunidos na caracterização da criminalização da participação política na instituição, sendo retomados de forma irônica por alguns estudantes: "o pessoal fala que a gente é comunista" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói) e "engraçado que a sede do PSOL é aqui, né?" (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Outros registros, porém, indicam efeitos consideráveis, conforme coloca uma estudante LGBT:

> Eu acho que isso mudou muito esse ano sabe, **a gente começou a receber mais ataques pelo nosso modelo de governo atual** [...] eu comecei a perceber que os elogios que a gente levava antes começou a se reduzir por conta do nosso cenário político. **[Percebi] que minha mãe que tinha orgulho de falar que eu estudava no Pedro II, hoje em dia ela tem receio de falar** "minha filha é do Pedro II" e de algum bolsominion falar que é escola disso, escola daquilo, ou então acontecer alguma coisa comigo. Tipo, eu já fui em ato e minha mãe falou "ah **não vai de uniforme por causa disso, de alguém te reconhecer**" porque antes era um motivo de muito orgulho pra gente, **agora tá sendo algo perigoso, porque, ah, eu tenho muito orgulho de ser estudante do Pedro II, só que eu também tenho receio de chegar em uma roda e falar que eu estudo aqui** (Ruby 1, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Com efeito, as enunciações indicam outras fragilizações das identificações diante de estigmatizações relacionadas às questões de gênero e sexualidade na instituição por parte de quem "só veste a camisa quando convém, quando falam assim também 'ah, colégio que menino usa saia', algumas pessoas falam 'ah, infelizmente eu tenho que estudar lá'" (Angela, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III).

Contudo, cabe destacar a potencialidade do MECPII de subverter estes efeitos, construir sentidos de resistência, apropriar-se das significações negativas e mobilizar ameaças em favor da mobilização política dos estudantes:

> Quando a gente tá lá na frente gritando, tirando todo mundo de dentro do colégio pra ir gritar palavras de ordem até fazer os caras irem embora, acho que ali a gente se entende, a gente percebe que o Pedro II é aquilo ali. [...] acho que depois desse dia, desse episódio, o pessoal passou a ficar mais ativo, mesmo que tenha sido pouco. Mas, a gente precisou passar por isso pro pessoal entender o que tá acontecendo, ter noção de como é que tá a conjuntura atual (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Desse modo, do discurso excludente da tradição como recurso de homogeneidade e uniformidade sobre os processos de identificação estudantil no CPII, temos uma passagem para a tradição como herança do MECPII, continuada pela ação política que repete e desloca, produzindo a movência permanente deste sujeito coletivo.

Até aqui nos ocupamos da importância da tradição para as identificações estudantis, tratando das afetações relacionadas ao contexto político recente, em que forças neoconservadoras passam a constituir a contingência da produção de sentidos pelos sujeitos, acirrando disputas e tensionando as condições destas práticas, exercendo efeitos sobre o MECPII como a ameaça de perda da identidade: "a gente se sente, sim, conectado [com a tradição do MECPII] ainda de certa maneira, mas dá pra ver como isso tá se perdendo" (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Trataremos no próximo item dos deslocamentos da identidade institucional pelas questões de gênero e sexualidade postas pelo MECPII na atualidade.

4.2.4 Diferenças de gênero e sexualidade no espaço escolar

Neste último contexto de iteração sobre a diferença no espaço escolar, colocamos em questão os deslocamentos relacionados a gênero e sexualidade, produzidos pela juventude no CPII em seus processos de identificação e em seus modos de participar politicamente. Focalizamos as lutas políticas para que identidades de gênero de jovens estudantes mulheres e LGBT do CPII, enquanto escola tradicional e socialmente valorizada, possam aparecer e ser reconhecidas, criando referências de comportamento que afetam novos sujeitos, em processo político de inscrição da diferença em um espaço educacional disputado.

Temos como referência que as "reificações do gênero" constituem padrões – isto é, "uma prática discursiva contínua" aberta a ressignificações de tal forma que, "mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas mais reificadas" (BUTLER, 2018, p. 69), trata-se de práticas socialmente reguladas. É a partir desses padrões que se operam exclusões de expressões dissidentes, inclusive violentamente.

Expressões de gênero e sexualidade dos estudantes do CPII estão presentes em todo o período focalizado, destacando-se na pesquisa documental grandes variações que reafirmam a "contingência radical" do gênero (BUTLER, 2018; RODRIGUES, 2012). No jornal *Renovação Cultural* (Informativo cultural dos alunos do Colégio Pedro II) do *campus* Centro de 1980, afetividade, relacionamentos e sexualidade são temas predominantes nos inúmeros poemas de jovens estudantes identificados tanto com o gênero masculino quanto com o feminino, reaparecendo na seção *Socialíssimas* de modo mais direto em enunciações relacionadas às suas experiências de sociabilidade: "no Leme, uma verdadeira 'corrida do ouro' para segurar as gatinhas [na festa], já que o número não era suficiente" (*Renovação Cultural*, 1980, p. 9).

As enunciações estudantis constantes neste primeiro jornal refletem claros padrões cisheteronormativos: as estudantes são identificadas como "bonecas", "gatinhas", "garotinhas" ou "menininhas". Expressões mobilizadas para designar a posição ocupada pelas jovens nas relações amorosas, "última noivinha", e para mencionar casais, "amor puro, belo e platônico" e "quebra-cabeças" a ser completado, enquanto para designar a posição dos jovens rapazes nessas relações são utilizados termos como "arguto pescador", "azarar" e "caça", dentre outros.

Mobilizando a imprensa estudantil do final da década de 1980, vemos no espaço aberto pela seção de recados do *Cordel* às expressões da sociabilidade da juventude

estudantil, diversos modos de violência entre estudantes, mais especificamente contra estudantes mulheres e LGBT:

> Você é uma metida à besta, crente que é g*, mas não passa de um dragão. Comprei umas chupetas e umas fraldas para você. Cresça e apareça, sua chata. Alguém que te odeia! (*O Cordel*, Ano 1, nº 7, Out/1989, p. 7).

> Boiola – Tu tá ridículo e vê se para de rebolar e dar em cima dos 'garotos' (*O Cordel*, Ano 1, nº 7, Out/1989, p. 7).

Como espaço das expressões políticas destes jovens, é pertinente observar que os jornais estudantis são operados também pelas normas de gênero vigentes, reafirmando padrões de gênero na escola – performatividades binárias e heteronormativas (BUTLER, 2018), no caso acima, acrescidas de sentidos adultocêntricos – a partir das quais estes sujeitos estão se constituindo.

Encontramos expressões destas violências documentadas na imprensa estudantil mais diretamente relacionadas ao MECPII, como se destaca numa mensagem lesbofóbica dirigida contra duas alunas – "nós vamos ensinar para vocês que o verdadeiro movimento estudantil se faz na cama. Ass.: homens do dep. de ensino" (*O Cordel*, Ano 2, nº 14, Out-Nov/1990, p. 5).

Nas décadas seguintes, a seção de recados – "uma das mais antigas da longa história d'*O Cordel* e [...] compromisso das diretorias do Grêmio" (*O Cordel*, Ano XIV, n. 5/Ed. 41, Out/2003, p. 11) – continuaria marcada por opressões de gênero e sexualidade nas interações no jornal do GE Humaitá em todo período observado na pesquisa documental.[114] Registram-se, ainda, que problemas decorrentes destas expressões motivaram a intervenção do MECPII numa ocasião: "não usem palavras de baixo calão em suas mensagens, para que não tenhamos mais problemas [...] a partir da próxima edição *d'O Cordel* será necessária a identificação de todos que desejarem enviar recados, mesmo que anônimos" (*O Cordel*, Ano XIV, n. 5/Ed. 41, Out/2003, p. 7). Contudo, uma carta do GE Humaitá enviada à direção indica mais elementos sobre estas questões naquele contexto, em que prevaleceu o posicionamento de "que não poderia instituir [...] uma censura" aos estudantes (*O Cordel*, Ano XIV, n. 5/Ed. 41, Out/2003, p. 11).

Demarcando o corpo jovem como "superfície politicamente regulada" (BUTLER, 2018, p. 240), os sentidos machistas, misóginos e homofóbicos são repetidamente afirmados nestes espaços, porém registram-se também – desde as primeiras edições de jornais estudantis – ações do MECPII relacionadas ao tema da educação sexual, que consta dentre "as principais bandeiras da AMES" para os anos de 1990. Bastante próximas às da UBES, indicam "apoio aos movimentos negros e feministas" (*O Cordel*, Ano 2, nº 8, Nov/1989, p. 5).

[114] Conforme constam na edição de nº 6, 7, 8, 33, 39, 40, 41, 42, 44, ago/2004, ago/2011 e set/2012 do *Cordel*.

Registram-se ainda, na imprensa estudantil, articulações a partir das quais o MECPII abriu brechas na interdição do debate sobre sexualidade na escola, de modo que o tema educação sexual figura logo "[n]o 1º ciclo de debates do Grêmio" Humaitá junto a questões como racismo, eleições e autoritarismo (*O Cordel*, Ano 1, nº 7, Out/1989, p. 1), tendo sido objeto de debates em parceria com docentes. Numa entrevista sobre aborto e métodos contraceptivos com uma professora de biologia, aponta-se o tema como "importante, mas [interditado na escola] devido a tabus da própria família do estudante" (*O Cordel*, Ano 1, nº 7, Out/1989, p. 4-5).

Com efeito, na virada dos anos 1980 para os anos 1990 coloca-se uma demanda estudantil por liberdade e educação sexual:

> Liberdade para fazer sexo, sexo para todos! Esse será o lema da juventude atual? [...] Se houvesse uma verdadeira democracia, talvez as pessoas não fariam sexo apenas para chocar a sociedade, pois haveria liberdade para elas fazerem o que quisessem. E aí o sexo voltaria a ser um ato de amor (*O Cordel*, Ano 2, nº 11, Maio/1990, p. 6).

> A idade é o de menos (cada um tem o seu tempo) o que não pode é ficar se prendendo por causa de preconceitos. Aliás, esse é um assunto muito sério e que deveria ser mostrado a juventude sem tabus porque faz parte da vida de todo mundo (*Espalha Fato*, 1991, p. 2).

Esta demanda, que eventualmente se coloca de modo mais direto nas regulações do espaço-tempo escolar, se expressa na reivindicação da "liberação oficial" do namoro no CPII registrada pelos estudantes do Humaitá no *Cordel*, no contexto eleitoral de 1995: "a hora mais vibrante da reunião foi quando os alunos começaram a pedir liberação 'oficial' (Já que de uma forma ou de outra sempre existiu) do namoro no colégio. Agora está liberado! Mas segundo Choeri 'sem transplante de língua'" (*O Cordel*, nº 2, Set/1995, p. 7). Sublinhe-se que se manifesta na resposta do agente institucional a persistente pretensão da escola quanto ao controle dos corpos dos estudantes.

A partir de setembro de 2013, com a criação da página *Feminismo de ¾* no *Facebook*,[115] encontramos um elevado nível de articulação em torno das questões de gênero e sexualidade do MECPII. O ano de 2014 se inicia no CPII com forte atuação, na escola e na internet, do coletivo secundarista *Feminismo de ¾* problematizando a chamada "cultura do estupro" com assédios sofridos por estudantes em locais públicos.

---

[115] O intervalo observado nas enunciações estudantis sobre as questões de gênero e sexualidade expostas neste item provavelmente registram a já mencionada ausência de dados sobre as atividades estudantis na extinta plataforma *Orkut*, nos anos 2000. Deste modo, na pesquisa documental se registram, entre 1989 e 1995, poucas enunciações, seguida de um vazio a partir de 1995 e por fim um grande volume de dados a partir de 2013.

Integrando a campanha feminista *#EuNãoMereçoSerEstuprada*, articulada em reação a divulgações de pesquisas que indicaram expressiva naturalização da violência de gênero na sociedade brasileira, a adesão das estudantes do CPII colocará o uniforme em discussão sob o mote "É nosso uniforme, não seu fetiche!" (Feminismo de ¾, post de 01/04/2014). Dirigidas, neste primeiro momento, a situações cotidianas de assédio externas à escola, as intervenções realizadas no espaço escolar são impulsionadas nas redes sociais, alcançando grande visibilidade midiática[116]:

> Nosso uniforme é uma das maiores fantasias sexuais que existe. Suas cantadas na rua não são elogios e nem aumentam nossa autoestima. Você sabe qual é o peso de vesti-lo todo dia? *#NãoMerecemosSerEstupradas* É nosso uniforme, não seu fetiche! (Feminismo de ¾, post 01/04/2014)

A construção de demandas de gênero e sexualidade pelo MECPII, que parte da crítica à objetificação dos corpos e do uniforme pelo *Feminismo de ¾,* corrobora, assim, proposições teóricas que relacionam uma demanda a um momento da subjetividade em que o sujeito "excede precisamente aquilo a que está vinculado" (Butler, 2019, p. 26), ampliando seus campos de ação e possibilitando outros processos de identificação – neste caso, deslocamentos constitutivos do sujeito coletivo MECPII.

Os coletivos estudantis de gênero e sexualidade se constituem neste fazer político que passa a mobilizar recursos de mediação virtual relativos ao atual paradigma comunicacional (SIMÕES; CAMPOS, 2016), como por exemplo, a presença no espaço virtual com constante repercussão de imagens das atividades realizadas no espaço-tempo escolar.

Produzem-se outras potencialidades comunicacionais para a voz estudantil que parecem fortalecer a participação política e ampliar seus diálogos, como indicam as enunciações: "Estamos muito felizes com a visibilidade que conseguimos. [...] Esse é só o início de tudo" (Feminismo de ¾, post de 03/04/2014) e "Já somos 15 mil! [...] Nosso coletivo está se expandido cada vez mais e levando o feminismo e a sororidade para outros *campi*" (Feminismo de ¾, post de 05/04/2014).

Esses novos modos de comunicar ações, de produzir sentidos e de aparecer no espaço público, por infinitos atravessamentos de textos, contextos e recontextualizações que caracterizam as interações nas redes sociais, trazem diversas possibilidades ao MECPII e impõem desafios consideráveis relacionados à ampliação dos diálogos, de modo que as enunciações estudantis manifestam dificuldades com expressões adultocêntricas do próprio campo feminista:

---

[116] Disponível em < http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/alunas-fazem-foto-de-uniforme-contra-estupros-no-rio-nao-e-fetiche-dizem.html >. Acesso em 30 de maio de 2021.

> Críticas CONSTRUTIVAS serão sempre ouvidas e bem-vindas; à medida do possível, nos dispomos a reconhecer erros e corrigi-los, construindo uma militância amplamente representativa. O que não admitimos, no entanto, são **comentários depreciativos e repletos do mais baixo etarismo. Somos um Coletivo de Ensino Médio SIM e desqualificar nossas opiniões com esse pretexto deveria ser motivo de vergonha para qualquer companheira feminista. Um dos objetivos do nosso Coletivo é desconstruir essa ideia perniciosa de que secundaristas não têm/devem ter voz**; de que secundaristas não devem ser levados a sério; de que a nossa opinião não é relevante. A reprodução desse silenciamento (do qual tanto já sofremos) é inadmissível (Feminismo de ¾, post de 22/11/2014, grifos nossos).

Além de colocar em cena múltiplos atravessamentos das identificações destes sujeitos, formadas pela articulação de diferenças de gênero e das condições juvenil e estudantil, esta enunciação aponta para expressões de adultocentrismo que reafirmaram as dificuldades de legitimação da participação política da juventude mesmo dentro do campo político feminista.

Este tipo de participação se ampliou com a criação do coletivo secundarista LGBT *Retrato Colorido*, em setembro de 2014, como parte do conjunto de ações políticas frente à homofobia sofrida por um estudante do *campus* São Cristóvão III, comunicado nas redes sociais e amplamente repercutido na mídia:

> A verdade por trás do Saiato... [...] pedimos que joguem fora tudo o que leram pra entender o que rolou de verdade. No sábado antes da festa junina de São Cristóvão, um colega nosso foi para o colégio de saia por ser não binário, não se identifica com nenhum gênero (masculino ou feminino). A coordenação e a direção pediram para que ele retirasse a saia pois nosso uniforme é dividido de forma binária e sexista [...]. Após esse ocorrido o COLETIVO LGBT junto ao GRÊMIO de SC – FDP [Filhos da Pública] começou a organizar o saiato pelo fato do nosso uniforme ser uma segregação por gênero. Muitos jornais sensacionalistas se aproveitaram do nosso movimento e da ignorância popular sobre esses assuntos para vender a ideia de que o nosso colega era gay e POR ISSO ele foi de saia, ou que "se identificava com a transexualidade" ou ainda pior "que ele se sentia transexual"! Galeraaaaa, por favor! NINGUÉM ACORDA SE SENTINDO TRANS! Não é uma gripe que se pega! O fato de alguém não se identificar com o gênero ao qual foi "designado" no dia em que nasceu, não quer dizer necessariamente ser gay. GENERO N.Ã.O. É IGUAL À SEXUALIDADE! Não é porque alguém é gay que a pessoa vai querer usar roupas do gênero feminino, isso não tem NADA A VER! (Retrato Colorido, post 06/09/14).

São diversos os desafios colocados no debate aberto pelo aparecimento destas diferenças corporificadas pelos estudantes no espaço-tempo escolar, em que a própria inteligibilidade destes sujeitos não está dada, sendo objeto da intervenção da "multidão queer"[117] pela produção de novas subjetividades coletivas (PRECIADO, 2011).

[117] Preciado (2011) propõe com a noção de multidão *queer* uma mudança na política de identidades da insuficiência de bases mais uniformizadoras e produtoras de classificações sobre as diferenças sexuais para uma heterogeneidade mais radical de uma ação política por uma multidão de corpos marcados por diferenças irredutíveis.

Embora a dissidência da binaridade de gênero do uniforme não necessariamente fosse um acontecimento inédito[118] no CPII – conforme se registra na seção de recados do *Cordel*, mais de uma década antes, numa referência hostil a um estudante do Humaitá: "Você ficou ridículo de saia" (*O Cordel*, Ano VIII, n. 1/ Ed. 33, Jan/2002, p. 6) –, neste contexto, abrem-se questionamentos de estudantes LGBT à cisheteronormatividade do espaço-tempo escolar, novamente contra a regulação política do corpo por normas rígidas de identidade de gênero (BUTLER, 2018) e tendo o uniforme do CPII como ponto de partida.

As reivindicações estudantis relacionadas ao uniforme finalmente obteriam êxito com a publicação da Portaria nº 2449/2016, que aboliu a binaridade de gênero obrigatória em favor da "diversidade" por meio do uniforme escolar (CPII/MEC, 2016). Frente às polêmicas geradas, em nota de esclarecimento[119] direcionada aos responsáveis, a reitoria explicitaria não estar "induzindo os estudantes a usarem determinada vestimenta", indicando que "provavelmente, a maioria dos estudantes continuará[ria] usando o uniforme como sempre usaram" (COLÉGIO PEDRO II, 22/09/2016), e apontando ainda o não comprometimento "[d]a qualidade do ensino e [d]a capacidade de aprendizagem", em resposta às expressivas reações contrárias às novas medidas.

Enunciações estudantis, por outro lado, manifestam entusiasmo: o fim da "diferenciação por gênero nos uniformes é uma vitória da luta de muitas e muitos estudantes!!!" (Retrato Colorido, post de 22/09/16). Em entrevista à revista *Nova Escola*,[120] uma estudante do CPII narraria o "alívio [de] pensar que pessoas cis, trans binárias e não-binárias deixarão de ser constrangidas dentro da instituição pelo uniforme que preferirem usar" (Retrato Colorido, post de 21/09/16), destacando "a visão de vanguarda do colégio e a postura de luta do corpo discente frente ao sexismo".

Compõe-se, deste modo, o quadro de avanços institucionais[121] mais amplos do período formado pela Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais

---

[118] Registram-se também ocorrências deste tipo em outras instituições educacionais: por exemplo, um ano antes houve repercussão de um estudante da USP. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/calouro-da-usp-desafia-preconceito-e-veste-saia-para-ir-faculdade.html >. Acesso em 23 de maio de 2021.

[119] Disponível em < http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5347-nota-ofical-do-sesop-geral-proen-sobre-o-uniforme-escolar.html?fbclid=IwAR1YLyRlDYwT1KgSJGmtNT6hQPvVMzlQs0r87mHs9vwBYyAWGk2LA0SCoGM >. Acesso em 31 de maio de 2021.

[120] Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/490/uniforme-genero-pedro-ii-portaria?fbclid=IwAR34hlbkSx1LBoS9BeKI745ZrdjoW0yHMHOzNdwPehfE0GwVz0RG38BODnw >. Acesso em 05 de junho de 2021.

[121] Disponível em < https://oglobo.globo.com/sociedade/aluno-pode-usar-banheiro-de-escola-segundo-sua-identidade-de-genero-diz-diario-oficial-15572473?fbclid=IwAR23jQxjTODpE24oiD7uuxmYTC5-PPRd_NlkNjvQoaqNoem3nzfU4N6l6wA >. Acesso em 30 de maio de 2021.

(CNCD/LGBT), em que se criaram princípios para o acesso e a permanência nas instituições de ensino de pessoas com identidades de gênero discriminadas socialmente, facultando-se o uso de vestimentas e o uso do nome social em conformidade à identidade de gênero do sujeito" (CNCD/MJC, 2015).

Contudo, a despeito da repercussão midiática,[122] a adesão da instituição a tais deliberações normativas seria minoritária, conforme registram as enunciações estudantis: "apenas o *campus* Tijuca aceitou o nome social de estudantes e servidores trans! É uma grande vitória dos LGBT do CPII, mas ainda faltam muitas outras!" (Retrato Colorido, post de 02/06/2016).

Neste contexto, o MECPII se fortalece com a entrada em cena dos coletivos secundaristas feminista e LGBT e com a produção de demandas de gênero e sexualidade que colocam as desigualdades de gênero no campo da disputa política e intensificam as reivindicações estudantis, como se exemplifica nas demandas de atletas dos times femininos:

> A Frente de Mulheres fez uma intervenção no Campeonato de Futebol Masculino do Ensino Fundamental, no dia 02/10 e leu a seguinte carta: "Boa tarde! A Frente de Mulheres do Colégio está aqui e viemos através dessa carta comunicar o que aconteceu entre mulheres do Grêmio e um jogador do time 'Shalck Zero Paf'. Ao procurar o Grêmio para tirar dúvidas sobre o campeonato, só havia mulheres na sala e elas foram tratadas como incapazes de ajudar ou de estar na organização. Uma delas estava disposta a ajudar e foi submetida a questionamentos sobre sua posição de mulher dentro do Grêmio e da organização do evento. Estamos aqui para dizer que esse comportamento não será aceito e tomaremos as providências necessárias para que isso não se repita. Lugar de mulher é dentro do Grêmio, dentro de campeonatos de futebol. Lugar de mulher é onde ela quiser!" (Frente Feminista SC, post de 03/10/2015).

Como decisão política que diverge da repetição, a demanda se projeta no campo da ação coletiva, expressando a falta, impulsionando articulações e potencialmente produzindo deslocamentos. Possui, portanto, uma "função performativa do sujeito" que "permite construir um lugar de enunciação diferente ao regulado pela repetição" (RETAMOZO, 2009, p. 117). Assim, as demandas de gênero e sexualidade são decisões dos sujeitos na atualidade frente a tais questões, a partir das quais produzem-se desestabilizações de sentidos, contestam-se práticas significadas como "tradição do CPII" e abrem-se possibilidades de deslocamentos nas identificações estudantis.

No campo da participação política institucional, as articulações estudantis defendem mais representatividade de estudantes mulheres em espaços de poder do CPII, como no CONSUP:

---

[122] Disponível em < https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/colegio-pedro-ii-e-o-primeiro-a-aceitar-nome-social-de-alunos-transexuais-31052016?fbclid=IwAR0aXwBgTUvZaYU-_vqOuUvtfJ2dR1UpnWhuPIpDle2-BGJBLexnkPjodbA >. Acesso em 31 de maio de 2021.

> Estamos cansadas de dizerem que nosso lugar não é na política. Estamos cansadas de dizerem que não estamos na política porque não somos tão qualificadas quanto eles, em vez de admitirem que as oportunidades não são as mesmas. Estamos cansadas de, dentro dos espaços de militância, nos darem tarefas executivas e não deixarem as decisões por nossa conta. Estamos cansadas. Mas ainda há força pra lutar. Por isso, pedimos o voto de todas as estudantes do CPII para eleger Beatriz Dantas (Campus Centro), Julia Sampaio (Campus Humaitá) e Camila Oliveira (campus Niterói) para o Conselho Superior do nosso colégio, órgão máximo deliberativo, acima até mesmo da reitoria. Queremos que, com o aumento da representatividade feminina no ConSup, mais meninas vejam que o lugar delas é onde elas quiserem! E queremos que o ConSup dialogue cada vez mais com as mulheres, além de pessoas LGBTs, negras ou com necessidades especiais (Feminismo de ¾, post de 11/12/2014).

Destaca-se, na pesquisa documental, que as enunciações estudantis passariam a ser mais marcadas pela defesa das transformações da instituição diante das significações negativas que se avolumavam, com relação aos avanços das pautas feministas e LGBT:

> O CP2 continua sendo o mesmo colégio, a mesma instituição, com os mesmos princípios, formar alunes e principalmente cidadãos para a vida em sociedade. É notória a mudança que está havendo, em todas as unidades, e o nome disso é revolução!! O nome disso é voz para as minorias!! E, ao contrário do que deveria acontecer, os alunes estão começando a se dividir. De um lado, as minorias e todes aqueles que as apoiam, de outro, pessoas padronizadas pela sociedade. Entendam que, acima de todas as nossas diferenças, somos todes seres humanos, nós (todes), merecemos respeito e amor do próximo (Frente Feminista CPII SC, post de 13/11/2015).

As significações negativas seriam articuladas politicamente contra a instituição de modo mais direto pela atuação de forças neoconservadoras contra a participação política e o projeto político-pedagógico do CPII, através de acusações e denúncias pautadas na noção de "ideologia de gênero"[123] (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; MISKOLCI, 2018), que serão contestadas pelos próprios estudantes, como, por exemplo, em relação a reivindicações do MECPII quanto ao uniforme desde 2014:

> É no mínimo contraditório que os preconceituosos estejam falando que nós, estudantes, fomos influenciados por "ideologias de gênero" e outras baboseiras. Nós lutamos por isso! É uma grande vitória pra todo o movimento estudantil, LGBT e pras mulheres do CPII! Não vamos descansar até ter um colégio realmente inclusivo! (Retrato Colorido, post de 21/09/16)

As demandas de gênero e sexualidade produzidas pelo MECPII são de expressiva contribuição para impulsionar um processo de desnaturalização de opressões nas escolas, rompendo silenciamentos sobre a condição estudantil de jovens mulheres e LGBT, que ocultam violências perpetuadas sob o abrigo das relações de poder assimétricas entre jovens e adultos e entre homens e mulheres na escola. Neste sentido, a atuação dos coletivos

[123] Conforme tratamos no capítulo 3.

secundaristas feministas e LGBT suplementam a ação dos GE e, fortalecida, a ação do MECPII afeta a cultura institucional.

Como efeito da ação estudantil, surgem proposições para experiências mais livres de violência:

> Esse post é uma iniciativa da Frente Feminista de São Cristóvão, direcionado as calouras que irão ingressar no Colégio (campus São Cristóvão) esse ano, tanto do ensino fundamental quanto do médio. Nós estudantes já sofremos muitos tipos de assédio no caminho para o Colégio, e pra tentar fazer com que essa ida até o Colégio seja mais segura, fizemos um mapeamento dos locais que rodeiam ao colégio onde as garotas mais se queixam de terem sido assediadas. [...] a Frente Feminista de SC lamenta ter que fazer um post onde alerta as estudantes que o direito delas pelo seu corpo e seu direito de ir e vir está sendo tão ameaçado por homens. [...] Caso haja algum caso de assédio por parte de algum aluno, professor, inspetor, funcionários etc dentro das dependências do Colégio, entrem em contato imediato com a direção ou o grêmio (Frente Feminista SC, post de 19/02/2016).

Assim, os estudantes tocam em problemas partilhados numa condição subalterna naturalizada pela sociedade, que passa a ser objeto de problematização e a motivar resistências destes sujeitos, desde intensa mobilização no espaço virtual. Enunciações estudantis sobre o twitaço *#MeAvisaQuandoChegar*, mobilizado a partir de protestos de estudantes da UFRRJ frente a casos de estupro, expressam percepções desta condição partilhada: "É amedrontador e revoltante saber que depois de sofrer anos de assédio [...] no ambiente escolar ainda teremos tanto a enfrentar na universidade" (Feminismo de ¾, post de 07/04/2016).

Estas ações políticas virtuais contra situações de opressões relativas ao espaço físico de instituições educacionais sofreram hostilidades (comentários de ódio), que indicam múltiplas formas de violências enfrentadas pelas estudantes: "para de chorar vagabunda, mulher tem uma caralhada de privilegio [sic]" (comentário ao post de 07/04/2016 do Feminismo de ¾). Entretanto, tão recorrentes ou mais recorrentes que os *haters*[124] são as contestações das estudantes aos discursos de ódio nas interações virtuais:

> Ontem à noite recebemos a seguinte mensagem, por *inbox*, enviada pelo senhor Gustavo: **"feminismo p mim eh igual problema na tv, conserto na porrada [sic]"**. O Gustavo é mais um homem que tem milhares de benefícios nessa sociedade patriarcal desde que nasceu. E, sendo assim, usa da sua violência pra oprimir todas que vão contra isto. Quando questionamos o machista citado acima, ele respondeu que "estava brincando". [...] São essas pequenas atitudes diárias que mantêm a sociedade patriarcal. **Não vamos tolerar machistas, seja por comentários nas redes sociais, assédio nas ruas em forma de cantadas ou mesmo opressão no ambiente escolar (**Feminismo de ¾, post 06/03/2014, grifos nossos).

[124] *Hater* é uma expressão comum nas interações do espaço virtual para designar um tipo de seguidor que, mais do que se opor politicamente, persegue pessoas nas mídias sociais buscando oportunidades de atacá-las.

Destacando a potencialidade performativa destes modos de participação política estudantil, encontramos na pesquisa documental com as redes sociais do MECPII repetições de narrativas relativas a ações e demandas de gênero e sexualidade que foram partilhadas com outros sujeitos coletivos. Assim, o "Quadro da vergonha" do coletivo feminista *Eu não sou uma gracinha* da Escola Nossa Senhora das Graças da cidade de São Paulo/SP foi "baseado na iniciativa do Coletivo Feminista do Colégio Pedro II" (Frente Feminista SC, post 13/10/2015).

Posteriormente, o coletivo *Feminismo de ¾* faria um "Mural dos machistas" no *campus* Niterói, focalizando opressões cometidas por estudantes contra as feministas:

> Nós do Coletivo repudiamos todos os comentários machistas, sexistas, misóginos e que ridicularizam nosso movimento, que são feitos por alunos em redes sociais. Acreditamos na importância de nossa luta, dentro e fora da escola, e prezamos para que tais atitudes não ocorram em nenhum lugar, principalmente no ambiente escolar, no qual o respeito e a igualdade plural devem prevalecer (Feminismo de ¾, post de 05/10/2016).

Por outro lado, também as opressões de gênero e sexualidade relativas ao espaço-tempo escolar ganham novo impulso com as interações no espaço virtual e explicitam a dificuldade da instituição em dar respostas a tais desafios, de modo que denúncias de assédio de estudantes por professores[125] reafirmariam a crítica do MECPII à inércia da instituição nestes casos:

> As alunas se queixam de que as denúncias à direção da instituição são minimizadas ou ignoradas. A escola, por sua vez, negou a omissão e rebateu as acusações com uma carta, publicada no site do colégio, garantindo que todos os casos que chegam ao conhecimento da direção são apurados. Para divulgar as histórias e pedir maior rigor na apuração, as estudantes da Frente de Mulheres do Grêmio Marcos Nonato da Fonseca decidiram protestar (Jornal *O Globo*, 12/04/2016).

As expressões do feminismo secundarista se somariam às lutas feministas mais amplas no espaço virtual, indo além das páginas dos coletivos nas redes sociais, somando campanhas internacionais e nacionais de grande impacto como a campanha da *hashtag #MeuProfessorAbusador* (Feminismo de ¾, repost de 24/02/2016).

Assim, conforme abordamos na pesquisa documental, há um imenso salto organizativo desde as primeiras enunciações de apoio ao Dia Internacional da Mulher, ainda como uma luta externa: "Fala mulher, que do contrário não te escutam. Fala da tua luta cotidiana pela dignidade [...] exige do Estado atenção para os seus problemas específicos de saúde, trabalho e educação" (*O Cordel*, nº 9, Mar/1990, p. 6).

---

[125] Disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/alunas-do-colegio-pedro-ii-denunciam-abuso-sexual-19063966?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O%20Globo >. Acesso em 30 de maio de 2021.

Dos jornais estudantis às redes sociais, em pouco mais de uma década, as demandas secundaristas de gênero e sexualidade se territorializam no espaço-tempo escolar e o transcendem, estendendo as lutas pela educação das redes às ruas: "vamos às ruas com outras estudantes que estão cansadas de tratarem nosso uniforme como fetiche! Dia 8 às 13:30 no posto 5 de Copacabana" (Feminismo de ¾, post de 04/03/2015).

Este avanço está correlacionado ao surgimento dos coletivos estudantis de gênero e sexualidade na instituição e à constituição de uma política da diferença no MECPII, conforme as problematizações desenvolvidas a partir das narrativas estudantis produzidas nas entrevistas. Fica evidente que espaços de participação possuem especificidades em relação ao GE, no sentido do acolhimento das diferenças: "esses coletivos vêm pra dar voz a essas pessoas que se sentem muito intimidadas e se escondem, parece, na escola" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Entrevista 1, Niterói).

Com a ação dos coletivos e frentes secundaristas feminista e LGBT no CPII, uma lógica de conflito e competição entre novas e tradicionais expressões políticas na forma correspondente ao MECPII como atritos entre coletivos/frentes e grêmios, quando chega a se manifestar, é de modo minoritário. São mais recorrentes enunciações que afirmam a capacidade do MECPII de lidar com sua própria heterogeneidade e articular diferenças políticas a seu modo: "eu acho que é só a gente respeitar a experiência, sabe?" (Maria Clara, 15 anos, 1º ano EM, Niterói).

Demarcando diferenças em comparação a outros espaços de participação política, os estudantes indicam "que dentro do movimento estudantil todas as questões se comunicam" (Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III). Os estudantes entendem, portanto, o CPII como "um colégio politizado, [onde] os debates circulam" (Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III), em que a participação política estudantil se caracteriza por "uma grande participação feminina no Grêmio" (Sandra, 17 anos, 2º ano EM, Niterói) e pela atuação dos coletivos e frentes, abrindo espaço para novas experiências políticas e subjetivações.

Neste sentido, nas narrativas produzidas com o MECPII no *campus* Niterói, a participação política da juventude é relacionada a uma ressignificação da escola em função das demandas de gênero e sexualidade:

> A gente se protege muito aqui dentro, mas do lado de fora é muito perigoso, aqui dentro a gente pode usar saia, eu posso usar uma argola no tamanho de um bambolê, mas na rua eu não posso fazer isso, porque eu não tenho segurança na rua. Mas é importante perceber o quanto a gente dá suporte uns aos outros. Uma coisa que eu aprendi dentro do colégio é que não necessariamente o Colégio Pedro II defende preto, pobre e LGBT (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Na entrevista 6 realizada em Niterói, majoritariamente com integrantes do coletivo *Retrato Colorido*, os estudantes refletem sobre a importância da ação coletiva na transformação deste espaço escolar: "o que eu percebo é que a gente não teria essa proteção dentro do colégio se não fosse por nós mesmos [...] porque a gente aprendeu a defender a gente" (Miguel, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

Apontam, assim, que "o *Retrato,* ele é muito forte na escola" (Singularidade, 16 anos, 1º ano EM, Niterói), impulsiona mudanças nas relações entre estudantes e possibilita novas construções de vínculos, identificações e pertencimentos, especialmente para estudantes LGBT que, diante de reações hostis às suas expressões, sentem que "sou aceito aqui dentro realmente [...] e se vocês têm problema com isso, vocês que lutem" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

As narrativas estudantis indicam que a ação coletiva é determinante para a afirmação dos estudantes LGBT na escola:

> Ruby 1 – **Como tem várias pessoas junto com a gente, a gente se sente mais forte**, [...] a gente tomou uma proporção aqui dentro que é tipo como se fosse literalmente é as gays do *top hall* da fama, sabe? Ninguém vai chegar pra mim e falar "ah, sapatão ridícula". Não vai falar por que ela é maluca?
> **Miguel – É ditadura gay isso aqui.** [risos] (Entrevista 6, Niterói, grifos nossos)

Destaca-se a dimensão performativa – em que sexualidades divergentes se afirmam no espaço escolar pela ação estudantil e abrem caminho para que outros se afirmem – deste fortalecimento de estudantes LGBT no *campus* Niterói, que marca a experiência de outros estudantes na chegada ao *campus* num período recente. Há um comentário sobre a Aula Inaugural do ano letivo de 2019, quando dois estudantes do *Retrato Colorido* apresentaram o coletivo – "montados" – aos presentes:

> Singularidade - Eu no primeiro dia [...] cheguei aqui: 2 *drags*! Eu fiquei "wow, como assim?". Fomos pra reunião da sala com nossos veteranos e maior algazarra, e eu "gente, peraí, eu não sabia que era assim".
> Ruby 1 - Mas isso que você falou, [...] a gente só conquistou de um tempo pra cá, nem sempre foi assim, entende? É muito legal você chegar e falar que chegou e achou tudo perfeito, só que tipo no meu ano não foi desse jeito (Entrevista 6, Niterói).

As entrevistas coletivas possibilitaram um reconhecimento mais amplo destes eventos que envolvem, como veremos, a reação neoconservadora, os desafios da gestão do *campus* Niterói e a luta dos estudantes contra a criminalização de suas expressões políticas e em defesa da instituição. O estudante Cuca, diretamente envolvido no episódio, rememora que a direção "não queria que a gente falasse, [...] foi uma luta pra conseguir ter o discurso [...], aí uma vez que conseguimos estar lá na frente [...], as pessoas gostaram, não teve nada de

negativo, [...] aliás, as repercussões negativas que têm não vêm de dentro do colégio, sempre vêm de fora" (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Posteriormente, o episódio seria retomado num ataque de ódio nas redes sociais:

> [o] vídeo do discurso [...] ficou fixado no meu *Twitter* [...] em maio tava tendo os protestos do *Eu defendo o CPII* por causa dos cortes de verba das instituições federais, inclusive foi lindo, [...] a gente conseguiu organizar um ato em frente ao Colégio Militar assim em dois dias. Os grêmios do Pedro II assim, se unindo e conversando por grupo de *Whatsapp* [...]. Eu ter usado a *hashtag* atraiu os bolsominions, porque eu fiz um *tweet* que deu uma viralizadinha, assim, uns 100 *retweets*. [...] Esse negocinho pequeno começou a atrair um pessoal da MBL, entendeu? [...] Aí começaram a encontrar meu perfil por causa desse *post* [...]. Por conta do vídeo estar fixado no meu perfil, o vídeo começou a criar um engajamento totalmente diferente, tipo, depois de meses esquecido, o pessoal lá xingando, xingando, xingando [...] Aí sim, foi parar na página do *Facebook* do MBL [...] Aí começou a parar nessas páginas de extrema direita, [...] tipo, todas as minhas tias receberam o vídeo em grupos do *Whatsapp* (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Em outra entrevista, reafirma-se a força das significações negativas sobre a ação política dos estudantes e da instituição neste episódio: "Eu também recebi assim [...] 'Que legal que tem esse tipo de representação!', sabe? Mas, a outra parte foi muito mais forte, né?" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Destacando-se também a convergência de falas da gestora 2 sobre o episódio com as enunciações estudantis e com as dificuldades apontadas pelo estudante Cuca.

Na entrevista 5, realizada em Niterói, foi possível problematizar algumas das significações negativas que são recorrentes também entre ex-alunos, colocando em cena a heterogeneidade de posicionamentos diante deste quadro, significadas como uma questão de geração – sendo esta noção mobilizada para designar agrupamentos de estudantes referenciados em temporalidades e em função da afinidade com as demandas de gênero e sexualidade do MECPII no presente.

Interpretamos que estas se referem à diferenciação do sujeito coletivo:

> Eu notei, tipo, umas três reações diferentes de pessoas que passaram por essa experiência louca que é o Pedro II, um dos alunos que tava agora, que tava muito defendendo. [...] tinha gente do coletivo [cristão] papo vertical [...] me defendendo [...] com a noção que a gente tá junto na mesma luta, que me atacar é a mesma coisa que atacar eles, [...] no geral, foi todo mundo apoiador. Tinha um pessoal que saiu do Pedro II há pouco tempo, no máximo até 10 anos atrás, porque 10 anos atrás já era um colégio muito diferente do que o que temos agora. Então, era um pessoal que não tinha a mesma liberdade que eu tenho agora de falar, mas tava "Cara, que legal que o colégio mudou!". [...] Esse pessoal que saiu do Pedro II na década passada tava muito feliz com as mudanças. E o pessoal de 20, 30 anos atrás que tava tipo "Nossa, acabaram com o meu colégio". Tinha uma pequena porcentagem dessas pessoas que tava, tipo, "Nossa, que bom né?", mas grande parte tava "Nossa, que absurdo, na minha época não era assim". Porque não podemos esquecer também que o colégio Pedro II era um colégio tradicional, né? Até hoje é (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

As múltiplas temporalidades postas em cena nesta enunciação e em outras narrativas são apresentadas pela noção de geração para designar diferenciações do sujeito coletivo, como na narrativa do Docente 3 que indica o distanciamento da sua "geração"[126] das questões de gênero e sexualidade se comparada à atualidade do MECPII: "na minha época não existia esse debate sobre questões de gênero [...]. Isso não era tão comum, né, o movimento LGBT".

Nos recentes ataques de ódio relatados em Niterói, o apoio do atual corpo discente ao *Retrato Colorido* foi descrito como majoritário, surpreendendo até mesmo os estudantes diretamente envolvidos e sustentando a resistência individual dos que ficaram diretamente expostos na situação:

> Eu fiquei muito feliz porque parecia, pela primeira vez, que tinha muita gente passando por isso junto comigo. Ao mesmo tempo que tava vindo muita gente de fora me atacar, o campus inteiro estava mobilizado [...] na internet respondendo as pessoas. Eu não estava levando nada como um ataque pessoal, apesar de serem nas minhas redes sociais [...] tipo, mexeu com um, mexeu com o bonde, sabe? [...] Tava o CPII todo levando pro coração e todo mundo me apoiando, então, eu nunca senti como se eu estivesse sozinho, eu senti como se fosse um problema do campus e do Pedro II. E todos os alunos do Pedro II e até de outros *campi* (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

No entanto, o quadro traçado pelas narrativas estudantis produzidas com os estudantes do *campus* São Cristóvão III se distancia significativamente do que foi trazido sobre o *campus* Niterói, em que, como acima explicitado, destaca-se a relevância dos coletivos na mobilização política, com grandes intervenções políticas recentes. Contrariamente, em São Cristóvão III, os estudantes apontam um baixo nível de engajamento do corpo discente nas atividades propostas, inclusive nas que se relacionam às questões de gênero e sexualidade: "teve uma semana de representatividade, mas ninguém da escola se mobilizou pra assistir, o grêmio organizou tudo e ninguém foi. [...] Tem muitos alunos aqui que eles não ligam pra nada, estão focados em só estudar e ir embora e acabou" (Summer, 15 anos, 1º ano EM, São Cristóvão III).

As enunciações estudantis produzidas em Niterói criticam ainda o projeto político-pedagógico da instituição pela "falta de sincronia com as coisas do Grêmio, mas também com os coletivos", com a falta de envolvimento na construção de atividades relacionadas à atuação estudantil: "a gente teve palestra sobre assédio e tal, em nenhum momento o coletivo feminista foi chamado" (Simone, 17 anos, 3º ano EM, Niterói).

---

[126] Como exposto anteriormente, o Docente 3 é ex-aluno do *campus* Humaitá e professor do *campus* São Cristóvão III.

Caracterizando as questões de gênero e sexualidade na escola de modo amplo, os componentes curriculares da Sociologia no Ensino Médio são apontados como uma exceção importante, mas bastante limitada no que se refere a mudanças nestas relações:

> Vanessa: Inclusive, aconteceu comigo [...]. Eu fui assediada por um menino da minha turma e agora em Sociologia a gente tá tendo aula sobre gênero, sobre a questão do corpo da mulher, de assédio, estupro, essas coisas. E para mim foi muito bom, me senti muito contemplada em estar assistindo uma aula junto com esse menino que me assediou no início do ano [...] eu tá tipo "cara, é isso que você fez comigo, sabe? Isso é uma coisa séria, você precisa aprender sobre isso". Então, eu acho muito importante passar esse conhecimento sobre feminismo e tal pros homens, obviamente. [...]
> Valéria: E eles se interessam por isso? Por essas temáticas nessas aulas?
> Vanessa: Os meninos? É muito difícil (Entrevista 3, São Cristóvão III).

Na entrevista produzida com integrantes do GE *Balbúrdia*, uma estudante problematizou a postura dos estudantes em sala: "eles não prestam atenção na aula. Eles viram as costas pras professoras [...] e continuam conversando, sendo que [...] eles são os agentes. Eles não podem estar excluídos disso! [...] Eu noto que tem uma falta de respeito em específico com as professoras mulheres" (Ana Júlia, 16 anos, 2º ano EM, SC III). Esta enunciação estudantil é reafirmada por narrativas docentes sobre as dificuldades deste contexto, em que "não é que todos os alunos sejam interessados por política, todos sejam super cabeça aberta [...] tem uns alunos mais conservadores também" (Docente 1).

No tocante à participação política estudantil nas questões de gênero e sexualidade, as enunciações estudantis no *campus* São Cristóvão III indicaram que "a militância de dentro do colégio é muito teórica, nunca tem, tipo, vamos fazer isso e aquilo em algo prático. [...] É muita palestra!" (Angela, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III). No diálogo produzido na entrevista 1 com integrantes do GE *Balbúrdia*, outra gremista complementou que "tem muito essa coisa de 'ah eu não sei muito bem como fazer', então, você estudando sobre te dá um conforto maior do que você já partir pras ações" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Este quadro foi atribuído à conjuntura política mais ampla, em que alguns estudantes entendem que tais pautas têm se tornado "um pouco mais secundária[s] no ativismo do dia a dia" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Com efeito, entende-se que "os alunos acabaram vindo pra uma parte mais teórica, através das iniciações científicas, dos grupos de estudo" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III), tendência aprofundada nos relatos de integrantes do GE *Balbúrdia*: "eu faço parte agora de duas ICs. Eu faço uma sobre feminismo indígena [...] e faço uma outra sobre mulheres nas ciências sociais" (Angela, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III) e "eu tô

estudando [...] a performatividade da masculinidade aqui no colégio" (Fidel, 16 ano, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Outras enunciações reafirmaram a desarticulação política do MECPII naquele *campus* no momento da entrevista, sobretudo dos coletivos e frentes: "atualmente, eu pouco participo de frente e movimentos. [...] anteriormente participei da frente feminista e LGBT. [...] Hoje em dia tá bem mais estagnada" (Roberta, 19 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III). Estudantes e docentes convergem no entendimento de que tal esvaziamento do MECPII remete aos desdobramentos da ocupação estudantil:

> de 2014 até 2016, eu senti que tinha uma questão política do colégio muito forte [...] eu não participava da Frente Feminista, mas eu sabia que existia, até porque eu era do [Ensino] Fundamental [...]. É, teve o Saiato, teve o Beijato, teve, é, o Feminismo de ¾, que, enfim, eu estava vivenciando [...] de 2016 – que foi o ano que comecei a participar dos movimentos – até o início desse ano de 2019 e final de 2018, teve assim, uma despolitização do colégio muito forte. **Não só tanto dessas questões de gênero, de frentes, de raça, de frente negra, de frente feminista e tal, mas também questão política propriamente de discutir sobre o governo, sobre grêmio, sobre a existência do grêmio, o que o grêmio pode fazer… contra essas questões.** Teve um momento assim que foi um branco mesmo (Vanessa, 18 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

A fala desta estudante converge com a pesquisa documental na caracterização do quadro prévio ao fim da ocupação, da atuação do GE, frentes e coletivos no Complexo de São Cristóvão. No entanto, nas narrativas produzidas nas entrevistas, manifestaram-se significações negativas dos movimentos feminista e LGBT destoantes da trajetória anterior do MECPII neste espaço-tempo escolar. Na entrevista 1, feita majoritariamente com integrantes do GE *Balbúrdia*, destacam-se caracterizações das expressões feministas e LGBT como "movimentos identitários" que "não estão visando uma transformação material", mas que escondem um "liberalismo por trás" (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Identificamos, desse modo, que há uma recusa do referencial das políticas da diferença por parte de alguns gremistas e, por consequência, certo distanciamento destas expressões do MECPII, o que reafirma a questão da heterogeneidade deste sujeito coletivo:

> Leila: Acho que as pautas identitaristas, no geral, não dialogam ainda com a sociedade como um todo, ficam só nos seus nichos.
> Fidel: O meu problema com pauta identitária é que eles são muito identitários, não têm base teórica pautada em mudança nenhuma, é muito baseado em "lacrei no *Twitter* e no *Instagram*" (Entrevista 1, São Cristóvão III).

Entendidos como pouco atuantes/não atuantes nas mobilizações recentes do *campus*, os movimentos feminista e LGBT são significados por ausências e falhas, em críticas que, por vezes, são referenciadas externamente – como, por exemplo, o "movimento feminista branco europeu" (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III). Assim, consideram que

> até nas rodas de feminismo você vai ver que não tem espaço pra falar da socialização do homem, só vai estudar a socialização da mulher [...] e quando chegar no homem a gente vai ver ele na figura do abusador, do patriarcal, e vai ignorar a forma como ele também é afetado. Por isso que eu não gosto de hierarquizar a opressão. [...] A mulher sofre a opressão direta, mas o homem também sofre opressão, mas de outras maneiras (Fidel, 16 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Entre estes gremistas que demarcam seu distanciamento das expressões políticas do campo feminista e LGBT do próprio MECPII, foi possível identificar maior identificação com expressões políticas tradicionais do campo da esquerda, como o comunismo/socialismo. A gremista Leila, que se definiu como "militante há muito tempo" – no próprio MECPII, mas também na Causa Palestina e em partidos políticos de esquerda –, narrou sua desidentificação com o feminismo da seguinte forma: "eu não sou feminista porque eu não encontro muito espaço político pro tipo de pessoa que eu sou dentro das vertentes do feminismo. E quando eu falei isso, eu vi que muitas garotas aqui no colégio também não se identificam" (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Tal desidentificação do feminismo por uma estudante muito engajada no MECPII é significada em função da inação do movimento feminista no *campus*: "tem meninas que se dizem feministas no colégio, [mas] quando aconteceu o negócio de assédio semana passada ninguém fez nada, sabe? (Leila, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

A contraposição entre políticas da igualdade e políticas da diferença, colocada nesta fala e na entrevista 1 por alguns estudantes, se distancia de outras enunciações que abordam a precariedade da participação política estudantil: "a Frente LGBT, ela tá um pouco... tá caminhando ainda. A Frente Preta pelo menos tá sempre reunindo [...] e a Frente Feminista é, o que me falaram, assim [...] 'isso aí todo ano tem, as pessoas organizam, mas não vai além da primeira semana'" (Lyra, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III).

Conforme veremos adiante, a desarticulação política não é exclusiva dos movimentos relacionados às políticas da diferença na instituição. Porém, foi possível reconhecer com os estudantes que, também na atualidade do MECPII em São Cristóvão com a retomada pelo GE *Balbúrdia*, destaca-se a predominância da participação política estudantil de mulheres.

> Valéria: Gente, na composição do grêmio, nesse grupo que tá com vocês, vocês notam ou sentem mais presença de meninas do que de meninos? [...] Quer dizer, eu vi uma mulherada aí.
> Olga: Eu acho que é bem proporcional
> Angela: Acho que depende muito da área.
> Fidel: É, da área.
> Angela: Por exemplo, a gente pega algumas comissões, é uma forte [presença] feminina, mas algumas acho que...
> Olga: Tipo qual?
> Angela: Ativismo. Ativismo são muitas mulheres.
> [...]

> Olga: É verdade, tem mais mulher no grêmio.
> Leila: Então, são 13 homens e 16 mulheres.
> Valéria: São 13 homens e 16 mulheres? Tá bem equilibrado.
> Angela: Mas as mulheres acabam sendo mais ativas.
> Fidel: Muito mais ativas.
> Olga: É, sim! (Entrevista 1, São Cristóvão III).

Neste confronto de vozes possibilitado pela entrevista coletiva se reafirma a importância da dimensão dialógica "para a inteligibilidade do social" (ARFUCH, 2010, p. 273) em que a pesquisa se coloca como espaço de produção de reconhecimento, de modo que nestas provocam-se diálogos e produções de sentidos com os sujeitos, como vemos no reconhecimento da participação feminina no GE *Balbúrdia* neste trecho da entrevista 1.

A despeito da narrativa de desarticulação política, manifestam-se subjetividades coletivas atravessadas pelas demandas estudantis e dentre estas, as demandas de gênero e sexualidade:

> Valéria: Se o ativismo te transforma?
> Lyra: Ah, sim, de fato, [...] eu só consegui me encontrar em relação ao gênero depois de entrar em círculos de militância, de ter contato com a pessoa que eu sou, tanto de questão de gênero e de questão racial, de saber que eu posso ser gay, mas [...] não tenho que seguir aquela figura, eu posso ser da minha forma, da minha raça, sabe [...] sim, a pessoa que eu sou hoje em dia é fruto de todos os debates que eu participei durante os anos.
> Vanessa: Eu concordo com isso [...] [de] uma construção ao longo dos anos, dos debates, porque eu também vejo, que assim, depois que eu comecei a participar de movimentos estudantis, desses debates, que envolvem questão [...] seja sobre gênero, seja sobre sexualidade, essas coisas, é, a gente começa a deixar pra trás algo que a gente acha que é sólido, sabe, mesmo, de se permitir. [...] E eu acho que, sim, ajudou muito também me descobrir também, eu sou bissexual. Isso também foi fruto de um descobrimento que não foi sozinha, [...] eu meio que fui me descobrindo com outras pessoas, ao longo dessa caminhada tipo, junto com o pessoal. É isso (Entrevista 3, São Cristóvão III).

Entretanto, outros elementos são apontados nas enunciações estudantis como mais diretamente relacionados às suas motivações na atualidade, orientando ações nesta etapa de rearticulação do MECPII no *campus* São Cristóvão: "a gente encontra uma certa dificuldade em organizar os alunos pra ir pra ato, pra ir pra assembleia. Então, quando o grêmio que organiza os alunos é pra impedir que deputados invadam o colégio, é pra fazer uma assembleia pra falar sobre Future-se, é pra ir pra um ato" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

No aprofundamento do diálogo, a narrativa de despolitização dos estudantes é correlacionada também a um "movimento de autocensura feito pelo medo" (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III), em função da incidência da ação neoconservadora sobre a instituição. Para os estudantes, a participação política na instituição tem sido afetada pelo

“real fascismo, [que] é um medo que você não vê, [...] que faz com que você se sinta criminoso por estar falando de política”. Tal como problematiza a estudante Olga:

> Eu acho que ideologia de gênero veio junto do Escola Sem Partido. E o Escola Sem Partido foi um dos contribuintes para a despolitização geral dos alunos. Despolitização no sentido de não se envolver com política, não se envolver com qualquer tipo de militância organizada, e não se envolver também com as pautas identitárias. [...] Acho que, de fato, afetou essa falta de importância à militância, ao movimento estudantil (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III).

Identificamos que estudantes de ambos os *campi* convergem quanto as afetações do neoconservadorismo sobre a instituição e sobre o MECPII, mobilizando noções como “medo”, “perigo”, “receio”, “risco”, dentre outras significações relacionadas à percepção coletiva de insegurança e afetação das expressões políticas usualmente situadas como “esquerda”.

> As pessoas têm **medo de falar que são comunistas** hoje em dia. Parece que a gente voltou à ditadura (Olga, 17 anos, 2º ano EM, São Cristóvão III, grifos nossos)

> As pessoas têm **medo de falar que são feministas**, que é uma pauta tão simples, que é você acreditar que homens e mulheres são iguais. E as pessoas ficam “ah, eu não sou feminista, só acredito na igualdade entre homem e mulher” (Angela, 18 anos, 3º ano EM, São Cristóvão III, grifos nossos)

As enunciações estudantis fazem referência a medidas de proteção da imagem da instituição que reafirmam a insegurança como elemento presente na percepção coletiva, indicando mais controle do comportamento discente no espaço-tempo escolar: “desde o ano passado que eles estão com esse argumento de ‘ah, porque os reacionários vão tirar foto da gente, que não sei o quê’ de manter a imagem” (Jéssica, 16 anos, 2º ano EM, Niterói). As gremistas de Niterói exemplificam este processo:

> Simone: Eles tavam fazendo a pose do *SuperDrags*.
> Sandra: Isso, de saia dentro do Grêmio. [...] A direção foi e falou que não podia postar esse tipo de imagem na *internet*, porque era uniforme do Colégio Pedro II, que não poderia ser manchado em momento algum porque, enfim, e aí toda essa questão do estudante ter que ser um quadradinho de estudante, um tipo de estudante, como você tem que agir fora da escola (Entrevista 3, Niterói).

O medo marca até mesmo os momentos em que a gestão, entendendo “que tem alguns caminhos que não dá pra deixar de percorrer” (Gestora 2), decide acolher as expressões estudantis. Dentre as medidas de controle motivadas pelo medo dos ataques contra a instituição, coloca-se por exemplo a exigência “de um professor pra se responsabilizar” (Docente 1) pela realização de atividades políticas do movimento estudantil, iterando o sentido de tutela da escola e da atuação dos agentes institucionais.

Entretanto, o medo narrado também não aparece como uma regularidade entre os agentes institucionais. Enquanto a Docente 1 rememorou as circunstâncias em que foi "convidada" pelos estudantes a se "responsabilizar" pela Frente LGBT, justamente por ser uma mulher lésbica – "eu nunca contei isso pra eles, nunca cheguei na sala e falei da minha vida, que eu era casada com mulher, nada disso, mas eles descobriram" (Docente 1) –, a Gestora 2 destaca uma tendência oposta que pode obstruir estas ações: "tem gente que não vai, de jeito nenhum, não vai colocar o nome, não vai aparecer nunca, não vai dar a cara a tapa nunca, né?" (Gestora 2).

Nas entrevistas do *campus* Niterói com integrantes dos coletivos, foi possível aprofundar a perspectivação das negociações estudantis com limites postos às suas ações, tal como a problematização de que é "óbvio que há um receio porque [...] a sociedade não recebe tão bem isso, [...] a gente não pode negar que essa repulsa acontece, sabe?" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

O posicionamento da gestão diante das atividades estudantis relacionadas a gênero e sexualidade, contudo, tem sido compreendido pelos estudantes da seguinte forma: "Alguma coisa vai sair errado? Porque se sair errado, eu vou cancelar" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Neste sentido, os estudantes estabelecem comparação com um evento do coletivo cristão *Papo Vertical,* indicando que "não teve toda burocracia que a gente teve no evento LGBT", tendo mais apoio "da direção mesmo, se tivesse algum problema ia lá ajudar, sabe? É muito diferente de quando tem um problema 'eu vou ajudar' e tem um problema 'vou cancelar', eu senti bastante essa diferença" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

As enunciações estudantis colocam distinções de tratamento no *campus* – de modo que "as pessoas que são LGBT são marcadas" (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói) – intensificadas em função das intervenções dos coletivos, como contra efeito da visibilidade que possibilita maior controle de agentes institucionais quanto ao comportamento de estudantes LGBT: "me chateia muito, porque às vezes a gente só tá conversando, [...] aí ficam 'Meninas, não pode namorar'" (Ruby 1, 16 anos, 1º ano EM, Niterói). Assim, as enunciações estudantis problematizam que "casais que não são LGBT, têm uma liberdade muito maior de expressar o sentimento" (Aline, 17 anos, 2º ano EM, Niterói), numa situação que "é totalmente desconfortável" para estudantes LGBT.

As enunciações das gestoras convergem na tendência de responsabilização da escola por responsáveis quanto ao comportamento sexual de suas filhas e filhos, conforme se coloca no caso mencionado pela Gestora 3 sobre "uma menina de sexto ano, né, que parece que está se definindo como lésbica, e aí pega geral [risos], manda bilhetinho pra geral, aí vem a mãe da

menina do sexto ano ‘olha aqui o que que esse colégio faz’” (Gestora 3). E, no caso do *campus* Niterói, são trazidas situações em que estudantes faltam com as regras do espaço escolar, mas não o reconhecem e adotam uma postura de “querer se defender acusando” (Gestora 1) – no entanto, este é um ponto de infinita divergência entre discentes e gestoras.

Para além destes conflitos, as narrativas estudantis indicam que a ação dos coletivos de gênero e sexualidade no *campus* Niterói recriam relações no sentido da aceitação, do pertencimento, afetando o espaço escolar favoravelmente para estudantes LGBT, de tal modo que estes o designam como uma “bolha de segurança” em contraponto aos espaços externos ao colégio, tal como se coloca no exemplo de um estudante LGBT que “quando sai da escola, ele tira a saia e bota a calça” (Rukia, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Em contraste do mundo externo – o mundo “lá fora” –, afirma-se que “aqui [escola] é um espaço seguro, né? Apesar de tudo, pra gente desenvolver nossas ideias é um espaço seguro” (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói). O lugar territorializado pela ação política estudantil parece fortalecer os processos formativos desde as subjetividades destes sujeitos: “aqui dentro a gente meio que cresce, aumenta a voz pra ela bater lá pra fora e falar assim ‘eu sou mulher, sou LGBT, eu não sou branca’, sabe? Então, vou gritar aqui e vou gritar lá fora” (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói).

Embora numa dimensão menor, as entrevistas docentes reafirmam estes sentidos também no Complexo de São Cristóvão:

> Docente 2: E não só aqui dentro do Colégio Pedro II São Cristóvão III, mas também nos atos, nas ruas, a gente vê uma participação expressiva das garotas à frente, é, com o microfone na mão, nas assembleias falando, é, aqui no ato que também teve aqui na frente do São Cristóvão III, São Cristóvão II, eram mulheres que tavam se manifestando.
> Docente 3: E outra coisa interessante [...] andando pelos corredores e tal, é, muitos alunos LGBT fazendo questão de afirmar a sua sexualidade, é uma coisa que eu tenho percebido aqui. Fazendo questão de andar de mão dada, fazendo questão de demonstrar o seu afeto, né (Entrevista 5, São Cristóvão III).

As enunciações estudantis convergem quanto às novas possibilidades relacionais para os estudantes abertas pela ação política relativa às questões de gênero e sexualidade:

> Aliás é uma coisa muito nova, [...] Pedro II me deu esse negócio, não tinha amigo hétero e não andava com homens, sempre andei com as meninas porque é espaço seguro, né, a gente não se sente seguro como menino afeminado perto de homens héteros. E o Pedro II mudou isso na minha vida, graças a Deus, e esses meninos [...], por mais que eu não seja uma pessoa que precise ser defendida o tempo todo, porque tenho minha voz e falo por mim mesmo [...,] eles me defendem, mesmo não me entendendo totalmente e mesmo não entendendo a vivência da comunidade (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Com as enunciações que se tornam possíveis num espaço escolar mais livre de violências, as identificações estudantis são afetadas, por exemplo, no sentido de aberturas para novas expressões de masculinidade.

> Eu, como homem hétero [sic], assim, eu me sinto na obrigação de fazer com que homens héteros respeitem homens que não sejam héteros, sabe? Porque é necessário, é como a própria luta contra o machismo, não tem como só as mulheres lutarem contra o machismo, tem que ser a sociedade lutando contra o machismo, não tem como só os negros [ficarem] lutando contra o racismo, tem que ser a sociedade [toda] lutando contra o racismo, não tem como só os LGBT lutarem contra a LGBTfobia, tem que ser a sociedade [toda] lutando, sabe? Então é isso (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

No tocante aos padrões de gênero, constitui-se, então, um "deslocamento da estrutura [que] é condição da emergência do sujeito" (RETAMOZO, 2011, p. 57), de modo que novas expressões de gênero e sexualidade se tornam possíveis neste espaço de formação fundamental para suas identificações: "ser bissexual afeminado é outra polêmica, eu só arrumo rolê louco, eu nasci e falaram assim, 'você vai ser uma bicha confusa'" (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

Neste processo de produção de identificações tão potentes quanto difíceis, novas subjetividades pautadas por outros discursos e outras inteligibilidades não estão prontas, mas demarcam sujeitos "constituído[s] por múltiplas posições, plurais, contraditórias e contingentes" (MARIANO, 2005, p. 484), conforme problematiza o estudante Cuca: "eu sou um negro de pele clara, então, tipo, isso aí não é racismo, é a vida, todo mundo sofre isso. Então, juntando isso com a questão de eu ser afeminado fica mais bizarro ainda [...], porque um homem negro tem que ser um negão, tem que ser forte, entendeu?" (Cuca, 16 anos, 2º ano EM, Niterói).

As enunciações estudantis indicam um afastamento dos padrões cisheteronormativos: "a gente quebra muito essa questão da masculinidade porque hétero não tem que se adequar à masculinidade, bi não tem que se adequar à masculinidade e gay também não, sabe? Aqui dentro. Lá fora eu já não vejo tanto isso" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói). Corroborando este sentido, a estudante Magali aponta:

> tem um menino da nossa sala do 9º ano que ele é trans e ele é respeitado, em poucos meses estava todo mundo o chamando como ele gosta de ser chamado, inclusive os professores, todo mundo chama ele como ele prefere ser chamado, como ele se identifica. Ele parece se sentir confortável com isso, pelo menos na escola, ele expressa que na casa dele ele não é respeitado assim (Magali, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Assim, as narrativas estudantis em certa medida corroboram com os apontamentos de Cerdera (2017) quanto ao reconhecimento de uma cultura de direitos no CPII, que

entendemos como instável, parcial e contingente, mas que se distinguem dos demais espaços de vivência destes jovens, o "mundo lá fora" da "bolha de segurança".

Apesar da importância constantemente reiterada de uma escola mais aberta às diferenças para as subjetividades destes jovens, como efeito da participação estudantil, a condição juvenil é fortemente marcada pela tutela familiar, conforme apresentamos. Assim, para além do reconhecimento propiciado no espaço-tempo escolar, as negociações envolvidas nos processos de identificação da juventude envolvem significações que vão muito além do mesmo.

Neste sentido, as enunciações estudantis indicam a importância conferida pelos jovens estudantes à possibilidade "de se definir pelo que se sente confortável e não pelo que o outro é" (Regina, 17 anos, 2º ano EM, Niterói) frente aos sofrimentos gerados pelas imposições heteronormativas:

> As pessoas também têm medo de querer se revelar como gay, como bi ou trans porque geralmente a família não aceita muito, e você tem medo da família te rejeitar. Tipo, eu já fui rejeitada pela minha família por ser bissexual e isso doeu um pouco, mas eu não vou deixar de ser quem eu sou por causa dos meus familiares, eu tento levar informação pra eles porque o que eu sou não é errado (Layla, 13 anos, 6º ano EF, São Cristóvão II).

Manifesta-se a interpretação estudantil de distinções entre as relações familiares e escolares, como espaços de socialização pautados por distintas significações da juventude e, por consequência, distintas possibilidades de identificação em ambos os espaços. Embora se constituam como espaços marcados por relações de poder, organizados por sentidos adultocêntricos bastante sedimentados, a escola é enunciada como constituída por limites mais permeáveis à negociação pela ação coletiva, sendo relacionada, nas narrativas estudantis aqui em foco, à possibilidade de abertura dos horizontes de ação e de novas possibilidades de ser para a juventude, estando conectada com as noções de direito, liberdade e reconhecimento:

> Eu passo muito mais tempo na escola do que em casa e prefiro estar mais tempo na escola do que em casa, tem muitos alunos que também tem essa mesma ideia, [...] principalmente assim o Colégio Pedro II, como eu vejo pelo menos, é um colégio que abraça todos os tipos de pessoas [...]. Porque, tipo, em casa às vezes os próprios pais da pessoa não reconhecem ela como ela se reconhece [...] mesmo meu pai sendo negro, ele não reconhece o racismo da forma que eu reconheço, como racismo estrutural, enfim, entre várias outras coisas, que eu sou aberto pra falar aqui e as pessoas se identificam com a coisa que eu falo, que em casa isso já não acontece, faz com que os alunos tenham mais vontade de estar na escola do que em casa (Hugo, 15 anos, 9º ano EF, São Cristóvão II).

Encontramos ainda enunciações que indicam que é justamente "por isso [que] o movimento estudantil sofre tantos ataques, por levar essa visão aos jovens, por querer [...] tirar aquele pensamento fechado de dentro de casa, que tem que ser isso, porque isso é o

certo" (Dandara, 16 anos, 1º ano EM, Niterói). O estudante João Pedro, o único integrante do coletivo cristão de Niterói que atendeu ao convite para participar de entrevistas sobre a participação política da juventude na instituição, entende estas disputas de significação nos seguintes termos: "Cara, essas pessoas foram doutrinadas pelo conservadorismo, gente! Acham que doutrinação é apenas a esquerda que doutrina, mas eles foram doutrinados" (João Pedro, 16 anos, 1º ano EM, Niterói).

Nas disputas de significações da juventude, estes deslocamentos dos processos de identificação da juventude implicam em afetações das sedimentações de sentido da identidade institucional, padronizada e socialmente valorizada, produzindo mudanças importantes no sujeito coletivo (novas articulações e potencialidades), mas também se colocam significações negativas que, num quadro político desfavorável, se tornam relevantes. Deste modo, tendo como base que "atribuir sentidos é um ato político" nas disputas ocorridas "[n]um sistema de diferença[s]" (GABRIEL, 2018, p. 9), perspectivamos a estigmatização do MECPII e da instituição na atualidade como uma ação política de reação aos deslocamentos produzidos pelos sujeitos produtores de novas significações de juventude.

Assim, não se trata de admitir que este espaço se tornou livre de opressões, mas de reconhecer as múltiplas potencialidades geradas pela participação política estudantil. Por um lado, é necessário oportunizar tanto novas ações convergentes com os deslocamentos produzidos na instituição com as demandas estudantis de gênero e sexualidade, e, por outro, reconhecer os limites que se apresentam e a construção de soluções convergentes com a perspectiva da juventude como sujeito.

Marraia, reconhecendo a importância da atuação do GE na sua experiência pessoal como estudante que foi assediada e poder contar com apoio de "não ser julgada, de você entender e das pessoas entenderem, que você não é culpada daquilo", declara:

> Eu já sofri um assédio, [...] eu recorri ao Grêmio e teve uma grande ajuda, sabe? Eles [...] se manifestaram, foram na diretoria, falaram e no Sesop, e isso me ajudou muito, sabe, porque isso desse certo professor, não aconteceu mais. [...] eu acho que um dos grandes problemas assim, quando as pessoas sofrem assédio, elas não têm pra onde recorrer, sabe, e aí acabam ficando com medo, acabam ficando deprimidas (Marraia, 19 anos, 3º ano EM).

Demandas como a de Marraia, que implicaram transformações do MECPII e da instituição, colocam grandes desafios à Educação:

> O mundo mudou, as necessidades são outras, eu acho que eles estão aprendendo, a se mobilizar de uma forma, da forma, é[fl] de como o mundo necessita hoje de uma outra forma de mobilização, então, quando eu entrei aqui o grêmio se organizava de uma forma que era menos horizontal e mais representativa, né, eram as características do tempo e você tinha uma luta mais direcionada. Hoje você tem,

> pelo menos o que eu vejo, do meu lugar aqui, né, o que eu vejo é que eles precisam horizontalizar porque as lutas estão pulverizadas em várias frentes, então eles precisam dessas, desses coletivos, dessas células [s][i][s] dessas fragmentações. Então, por exemplo, quando as pessoas falam "ah, mas antigamente a luta era unida", eu penso até que ponto? Se a gente faz da forma que a gente fazia, isso iria dar certo? Porque o contexto é diferente, eu acho que a gente também tem que aprender também com a linguagem o que eles usam, e ver de uma outra forma também, aprender. Eles têm uma forma de ver o mundo que é muito mais correspondente com a contemporaneidade do que a gente, porque a gente tem uma outra história, então acho que isso é fundamental, se colocar no lugar deles é fundamental (Gestora 3).

A compreensão da autoria dos estudantes nestes processos promove a desmistificação do CPII como uma instituição que soube, desde o início, lidar com tais questões, graças às suas pretensas qualidades intrínsecas e raras de escola progressista. Em favor dos caminhos que se fazem ao caminhar, entendemos que tal desmistificação é fundamental para que enfrentamentos como estes sejam possíveis em todas as escolas brasileiras, inspirando outras performatividades aos sujeitos da Educação, a exemplo das lutas estudantis.

HERANÇAS, IDENTIFICAÇÕES E INSCRIÇÕES DA DIFERENÇA NO MECPII EM NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS

Na presente pesquisa sobre a tradição de participação política estudantil no Colégio Pedro II, mobilizamos a noção de identificação performativa da juventude (LEITE, 2015; 2017) para problematizar os sentidos da tradição nos processos de identificação estudantil na instituição. Se em momentos de maior estabilização, o CPII pode ter parecido mais inquestionável aos sujeitos da tradição, atualmente evidenciam-se instabilidades que possibilitam novas aberturas e inscrição da diferença – tal como se colocam nas demandas de gênero e sexualidade do MECPII.

Com base na perspectiva pós-fundacional, discutimos os efeitos performativos da tradição do CPII nas identificações da juventude, a partir das enunciações estudantis sobre participação política na instituição, dimensionando uma ambivalência da tradição que nos possibilitou focalizar significativas disputas de identificações da escola e da juventude na contingência observada.

Em um sentido mais sedimentado e aparentemente estável, a tradição do CPII opera hierarquizações nas significações da instituição e de seus sujeitos, constituindo um padrão que se entende como sendo “de excelência” e que se coloca como um imperativo de repetição que afeta os sujeitos sob a forma de uma identidade institucional, ideal e uniforme, representada pelo “soldado da ciência”.

Entretanto, na participação política estudantil a tradição se constitui como herança (DERRIDA, 1994) assumida e recriada pelos sujeitos na processualidade e movência do MECPII. Reafirma-se, assim, relativa pertinência da tradição do CPII para os sujeitos e, nela, a tradição do MECPII para a participação política estudantil na instituição, com a constituição de novas ações coletivas deste sujeito político.

Intensificada pelas demandas de gênero e sexualidade aventadas pelos coletivos secundaristas feministas e LGBT nestes espaço-tempo escolares, tal desconstrução da tradição da instituição coloca possibilidades de reflexão sobre a juventude. Buscamos abordar esses pontos priorizando as negociações do sujeito diante das relações de poder, a articulação das ações coletivas, a formulação de demandas e a tomada de decisão. Mobilizamos, para isso, a performatividade como uma teoria da ação (DERRIDA, 1991) a fim de pensar a juventude como sujeito da ação, desde a produção de demandas e subjetividades coletivas que caracterizam à constituição de sujeitos políticos (RETAMOZO, 2009).

Na pesquisa documental, focalizamos as enunciações estudantis relacionadas a gênero e sexualidade, partindo de repetições de significações bastante sedimentadas nas expressões da juventude para abordar as aberturas produzidas pela ação política estudantil. No quadro recente, os coletivos estudantis de gênero e sexualidade e as frentes feministas e LGBT abrem espaço para problematizações da subalternização da mulher e dos padrões cisheteronormativos que pautam a escola, produzindo importantes desestabilizações de sentidos atuantes na produção de subjetividades juvenis e possibilitando a construção de demandas de gênero e sexualidade, que aprofundam as reivindicações estudantis no espaço-tempo escolar.

O espaço-tempo escolar – bem como seu contexto social de inserção/produção – é composto por relações que instituem "uma heterossexualidade compulsória e naturalizada" (BUTLER, 2018a, p. 53) imposta a sujeitos jovens sob a norma de gênero que, repetindo-a/deslocando-a, produzem a si próprios enquanto sujeitos de gênero, mais ou menos adequados às normas vigentes (BUTLER, 2018a). Considerando com Butler que as normas de gênero "constituem a identidade [e] a coerência interna do sujeito" (BUTLER, 2018a, p. 43), vemos que a questão de gênero é fundamental para as identificações da juventude estudantil, conforme destacam as estabilizações de sentidos acerca dos padrões cisheteronormativos que atuam na escola, afetando as experiências dos estudantes em seus processos de constituição de subjetividades.

Desnaturalizando a homofobia, o machismo e o racismo, desde expressões cotidianas no espaço escolar, esta forma de participação política estudantil se choca com as relações de poder estabelecidas na escola e evidencia o recorrente adultocentrismo que fundamenta a conduta de agentes institucionais junto aos estudantes.

Neste processo complexo, as questões da diferença se revelam centrais e identificações de juventude sedimentadas na cultura institucional são acionadas para produzir significações sobre estes jovens estudantes. São eles quem travam duras disputas pela abertura de espaço para as sexualidades divergentes, para fixação de significados e legitimação destas expressões de juventude, inscrevendo a diferença no espaço escolar em resistência à exclusão e ao alijamento destes sujeitos.

As recentes ações estudantis relacionadas às questões de gênero e sexualidade que marcam suas experiências como jovens estudantes do CPII evocam um quadro de intensos conflitos – em torno das significações da juventude e da escola –, agravada em função da ação neoconservadora que atua pela restauração de sentidos mais excludentes. O "pânico moral" despertado pelo neoconservadorismo contra a Educação brasileira (MISKOLCI, 2018)

mobiliza estigmatizações contra a escola e contra todas as formas de participação política dos alunos, desqualificados como “esquerdistas” e “doutrinados”.

Com efeito, a afetação do CPII por estas significações negativas mobiliza a noção de tradição contra a participação política estudantil como se a ameaçasse. Nesta lógica de significações negativas que estigmatizam o CPII e o MECPII, se destaca a negação do jovem como sujeito de direitos. Internamente, as inseguranças relativas à ação neoconservadora reforçam a perspectiva de tutela, agravando as dificuldades da comunidade escolar, dos responsáveis e da gestão em lidar com as diferenças desde o espaço-tempo escolar, intensificando os conflitos com os estudantes.

As narrativas produzidas nas entrevistas indicaram ainda ataques neoconservadores aos estudantes e à escola, trazendo eventos recentes nos quais se destacam violências cometidas sobretudo contra estudantes que participam politicamente. Fica evidente o autoritarismo que funda a pretensa proteção da juventude utilizado por sujeitos como o ESP.

Neste quadro, pesquisa se constitui também como decisão e intervenção em favor da participação política estudantil, em defesa da democratização do CPII e da inscrição da diferença na escola e no espaço público, contra as perspectivas autoritárias e excludentes atuantes no período. De modo simultâneo às questões externas, foram fatores internos a recorrência das significações negativas da ação política estudantil no espaço-tempo escolar, os apagamentos de expressões políticas recentes (a exemplo das ocupações estudantis de 2016) e a fragilidade da política de memória da instituição. Estes pontos compõem um cenário que motiva esta tentativa de contribuir para construção da memória do MECPII.

Considerando que a memória é um ato político (LE GOFF, 1990), pretendemos colaborar para que os sujeitos da pesquisa se vejam não como sujeitos à tradição (no sentido de sujeição), mas como sujeitos da tradição, situando o fluxo de ações na movência deste sujeito político. Neste sentido, a produção de narrativas com os estudantes, nas entrevistas coletivas, abriu espaço para que experiências marcadas pelo medo e pela revolta, em recentes eventos relacionados ao neoconservadorismo, pudessem ser recontextualizadas em função das ações coletivas produzidas na reação à violência, potencializando a construção de uma memória marcada pela coragem e união relatadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 25-36.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In. FREITAS, Maria Virgínia de (Coord.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, pp. 19-39.

_____. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam. Juventude e sexualidade (Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva). Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALEGRIA, Paula. "Eu tenho o direito de estar aqui": Uma etnografia sobre a construção de uma "política institucional de gênero e diversidade sexual" em uma escola pública do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2018, Brasília/DF.

ALEXANDER, Jeffrey C. Ação Coletiva, Cultura e Sociedade Civil: Secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 13, nº 37, Junho/1998, pp. 5-31.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos. Culturas juvenis dos anos 1980 nas páginas do periódico estudantil: "JB – O Jornal do Becker" (Colégio

Estadual D. João Becker – 1985/1986). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº. 57, pp. 239-259, jul./set. 2015.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP v.19, n. esp., pp. 75-95, jan./mar. 2017.

APSIS, Renata Lima. Minorias e territórios: ocupações. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP, v.19, n.esp., pp. 63-74, jan./mar. 2017.

ARAUJO, Maria P. N. Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Roberto Marinho, 2007.

ARIÈS, P. História social da infância e da família. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº 100, Especial, out/2007, pp. 787-807.

AUGUSTO, Maria Helena O. Retomada de um legado intelectual. Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. Tempo social: Revista de Sociologia da USP, v. 17, nº 2, pp. 11-33, novembro/2005.

AVRITZER, Leonardo. Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático. Opinião Pública, Campinas, v. 14, n. 1, Junho/2008, pp. 43-64.

ALEGRIA, Paula. “Eu tenho o direito de estar aqui”: Uma etnografia sobre a construção de uma “política institucional de gênero e diversidade sexual” em uma escola pública do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2018, Brasília/DF.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP v.19, n. esp., pp. 75-95, jan./mar. 2017.

ANPEd. Ofício nº 1/2015/GR. Exposição e motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, Novembro/2015. Disponível em: https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: 05/12/2020.

ANPEd. Nota para o CNE. A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro, Abril/2018. Disponível em: https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate. Acesso em: 05/12/2020.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia. São Paulo: Todavia, 1ª Ed., 2019.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

BIGNOTTO, Newton. O Brasil à procura da democracia: da Proclamação da República ao século XXI (1889-2018). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. Gênero, neoconservadorismo e democracia: Disputas e retrocessos na América Latina. 1ª Ed., São Paulo: Boitempo: 2020.

BIROLI, Flávia. Gênero, valores familiares e democracia. In: BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. Gênero, neoconservadorismo e democracia: Disputas e retrocessos na América Latina. 1ª Ed., São Paulo: Boitempo: 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online], Jan/Fev/Mar/Abr/2002, Nº 19, pp 20-28.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. Dicionário Crítico de Sociologia. 2ª Ed. Editora Ática: São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. pp. 112-121.

BOZZANO, Caroline Betemps. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno à colonialidade nos feminismos. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 1: e58972, 2019, pp. 1-7.

BRASIL. LEI Nº 7.398 de 4 de novembro de 1985.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04/12/2020.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04/12/2020.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05/12/2020.

BRINGEL, Breno. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 1, pp. 97-121, jan./jun. 2009.

BRENNER, Ana Karina. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. Pro-Posições, v. 29, nº 1, jan./abr. 2018, pp. 239-266.

BURITY, Joanildo A. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1997, mimeo.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. Fundamentos Contingentes: O feminismo e a questão do "Pós-Modernismo". Campinas, Cadernos Pagu (11) 1998: pp. 11-42.

_____. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

_____. A vida psíquica do poder: teorias da sujeição. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira L (org.) O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 151-176.

CARMO, Jefferson Carriello do. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia no contexto das novas formas de trabalho e educação. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.24, n.3, pp. 91-103, set-dez/2015.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil1: considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão, Ano XV, nº 27, 2012, pp. 83-100.

_____. Juventude e participação no Brasil – interdições e possibilidades. Democracia Viva, nº 30, Jan/Mar 2006, pp. 3-5.

CARRANO, Paulo C.; MARTINS, Carlos. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011, pp. 43-56.

CARVALHO, Marília Pinto; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista. Jovens, sexualidade e gênero. In.: SPOSITO, Marilia P (Org.) O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Volume 1. Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009, pp. 229-275.

CASTRO, Thiago B. Ecos da memória e da resistência estudantis: o poder jovem de Arthur Poerner cinquenta anos depois. MovimentAção, Dourados, v. 5, n. 9, pp. 55-77, 2018.

CASTRO, Matheus Rufino. A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. Educ. Soc., Campinas/SP, v. 37, nº. 137, pp.1177-1202, out.-dez., 2016.

CERDERA, Cristiane P. O debate sobre gênero e sexualidade na escola: o Colégio Pedro II e a construção de uma cultura de direitos. In: LIMA, Rogerio M. [et al]. Diversidade. Coleção: O Novo Velho Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017, pp. 14-31.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, pp. 192-200, maio-ago/2013.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. Movimento estudantil marca a era dos extremos. Democracia Viva, n. 30, pp. 94-98, Jan/Mar 2006.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP, v.19, n.1, pp. 26-48, jan./mar. 2017.

COSTA, Luciano Bedin da; SANTOS, Manuella Mattos dos. Espaços virtuais moventes das escolas ocupadas de Porto Alegre: o apoio mútuo como base da inteligência coletiva. ETD-Educação Temática Digital, Campinas/SP, v.19, n. 1, pp. 49-72, jan./mar. 2017.

COUTINHO, Luciana G.; ANDRADE, Claudia B. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? Educação Temática Digital: Campinas/SP, v. 19, n. esp., pp. 48-63, jan./mar. 2017.

CULLER, Jonathan D. Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Ventos, 1997.

COLÉGIO PEDRO II. Carta aberta à comunidade do Colégio Pedro II e população do rio de janeiro (Acerca do procedimento preparatório MPF/PR/RJ nº 1.30.001.003828/2016-91). Rio de Janeiro, 13/03/2017. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2017/Mar/carta_aberta.pdf. Acesso em: 20/12/2020.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In. Daniel Mato (Coord.) Políticas de cidadanía y sociedade civil em tempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

DANILIAUSKAS, Marcelo. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas na educação: uma análise do programa Brasil sem Homofobia. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? Editora UFPR, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, pp. 237-252, set./dez. 2010.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, out/2007, pp. 1105-1128.

_____. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. nº 24, Set /Out /Nov /Dez 2003, pp. 40-52.

DERRIDA, Jacques. Espectros de Marx. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. Limited Inc. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DOSSE, François. História do Estruturalismo. Bauru/SP: Edusc, 2007, pp. 11-15.

DUBET, François. Sociologia da Experiência. Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Revista Contemporaneidade e Educação, Ano 3, v. 3, 1998, pp. 27-33.

_____. A escola "embaraçada" com a educação mista. Revista Tempos e Espaços em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, abr./jun. 2018, pp. 9-20.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado, v. 31, nº 1, jan-abr/2016, pp. 51-72.

EISENSTADT, S. N. De geração a geração. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994;

FLACH, Simone F.; SCHLESENER, Anita H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. Educação Temática Digital: Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 165-186, jan./mar. 2017.

FORACCHI, Marialice. Trabalho e autonomia. In. FORACCHI, M. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, pp. 123-169.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Virgínia de (coord.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, 40p.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e230408, 2020.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Suely. As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização? Educação Unisinos, 23(2), abril-junho/2019, pp. 257-272.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159. pp. 104-130, jan./mar. 2016.

GALVÃO, Maria Cristina da S. "Nós somos a História da Educação": Identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, Ago. 2009.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In.: GIDDENS, A.; TURNER, J (Org.) Teoria social hoje. São Paulo: Editora UNESP, 1999, pp. 281-320.

GIL, Carmem Zeli De Vargas. Participação Juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? Última década [online], 2012, vol. 20, n. 37.

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 10ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. Caderno CRH, Salvador, v. 31, n. 82, pp. 117-133, Jan./Abr. 2018.

_____. Ciclos de Protestos no Brasil -1970-2019: Ações e Formas. GT: Movimentos Sociais Contemporâneos, 19º Congresso da SBS, Florianópolis, 2019.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da "transmissão" intergeracional no feminismo brasileiro. Cadernos Pagu (36), jan-jun/2011, pp. 25-46.

GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. Do plano nacional de políticas para as mulheres ao "machistério" de Temer. Revista de Políticas Públicas. v. 22, nº 2, 2018, pp. 753-770.

GROPPO, Luís A.; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia F.; BENETTI, Andréa M. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. Educação Temática Digital: Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 141-164, jan./mar. 2017.

GROPPO, Luís Antônio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Florianópolis: Em Tese, v. 12, n. 1, jan/jul, 2015, pp. 4-32.

GROPPO, Luís. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, Adriana A. F.; GROPPO, Luís A (Orgs.) O movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, pp. 85-117.

GUILLERMO, Johnson. A quimera democrática na América Latina: o Brasil sob o império. Dourados: Editora UFGD, 2013.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. A identidade cultural da pós-modernidade. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, V. 22, n. 2, 1997, pp 15-46.

HAUER, Lícia. Colégio Pedro II no período da Ditadura Militar: Subordinação e Resistência. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007.

_____. O Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: O silêncio como estratégia de subordinação. Revista Contemporânea de Educação, V. 3, n. 6, 2008, pp. 259-282).

HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set/2005.

LÂNES, Patrícia. Mitos e verdades em torno da participação juvenil. Democracia Viva, n. 30, pp. 72-75, Jan/Mar 2006.

LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca, menino! O menino não cala, resiste. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 19, n. esp., pp. 1-22. jan./mar. 2017.

LAURIS, Élida; HASHIZUME, Maurício. Violência Política e Eleitoral no Brasil: panorama das violações de direitos humanos de 2016 a 2020. Curitiba: Terra de Direitos e Justiça Global, 2020, 129 p.

LEITE, Miriam S. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar de jovens mais jovens. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmen (orgs.). Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação. Rio de janeiro: DP et Alii, 2015, pp. 321-350.

_____. No "colégio dos alunos, por alunos, para alunos": Feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. Educação Temática Digital: Campinas/SP, v. 19, n. esp., pp. 23-47, jan./mar. 2017.

_____. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, pp. 141-165, jan./jun. 2014.

_____. Significação da Violência e Heteronormatividade no Contexto da Prática Curricular. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, nº 1, Abril/2011.

LEÓN, Oscar Dávila León. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In. FREITAS, Maria Virgínia de (Coord.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005, pp. 9-18.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. Como as democracias morrem. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Rev. Bras. de Educ., v. 23, e230058, 2018, 25pp.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos/CEBRAP, n.87, São Paulo, Jul/2010, pp. 77-95.

LÖWY, Michael. A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÃES PELO ESCOLA SEM PARTIDO. Carta-aberta de pais de alunos do Colégio Pedro II a comunidade escolar e a toda sociedade brasileira. 23 mar. 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/notes/m%C3%A3es-pelo-escola-sem-partido/carta-aberta-de-pais-

de-alunos-do-col%C3%A9gio-pedro-ii-a-comunidade-escolar-e-a-toda/1864001433889013. Acesso em: 13/12/2020.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. FORACCHI (org), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982, pp. 67-95.

MARCHART, Oliver. El pensamento político posfundacional: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1ª Ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARIANO, Silvana A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. Estudos Feministas, Florianópolis, 13 (3): 320, setembro-dezembro/2005.

_____. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. Campinas, Cadernos Pagu (30): 2008, pp. 345-372.

_____. Teoria política feminista: interpelando as noções de cidadania e de democracia. XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, UNICAMP: Campinas/SP, 2003.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. O grêmio estudantil como espaço educativo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, pp. 1267-1282, out./dez. 2013.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Porto Alegre: L&M, 2001.

MATTOS, Amana. Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MELONI, Catarina. 1968 – O tempo das escolhas. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 5-14.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp. 27-47.

MENEZES, Isabel; FERREIRA, Pedro. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. Educar em Revista/Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 131-147, jul./set. 2014.

MENEZES, Jaileila de Araújo; COSTA, Mônica Rodrigues; FERREIRA, Danielle de Farias Tavares. Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. Educação Temática Digital: Campinas/SP, v. 12, n. esp., pp. 83-106, set. 2010.

MIGUEL, Luis F. Feminismo e política: uma introdução. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 134-150.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, v. 21, pp. 150-182, jan./jun. 2009.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem "rótulos". Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 151-166.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. Revista Direito & Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 7, n. 15, 2016, pp. 590-621.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. cadernos pagu (53), e185302, 2018, 14p.

MORESCO, Marcielly Cristina. Primavera secundarista feminista: Corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares do Paraná (2016/2). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 3-25, jan./mar. 2017.

PAIS, José Machado. Culturas juvenis. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

_____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. Análise social, v. XXV (105-106), 1990, pp. 139-165.

PEÇANHA, Valéria Lopes. Formas de organização do movimento estudantil do Colégio Pedro II. Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação. Vitória: UFES, 2017. v. 1. pp. 1000-1010.

_____. Não é normal, CP2: redes sociais e reivindicações estudantis no Colégio Pedro II. In: BODART, Cristiano das N. Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências. 1ª Ed. Porto Alegre: Cirkula, 2018A, pp. 123-138.

_____. Quem disse que sumiu? Revista Novamerica. nº 158, abr-jun/2018B, p. 46. Disponível em < http://www.novamerica.org.br/ong/?p=599 >. Acesso em 15 de junho de 2021.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 15-24.

PEREIRA, Alexandre B. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife/PE.

PEREZ, Olívia Cristina Perez; FILHO, Alberto Luís Araújo Silva. Coletivos: um balanço da literatura sobre as novas formas de mobilização da sociedade civil. Latitude, 2017, Vol. 11, nº 1, pp. 255-294.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 21-44.

PINTO, Céli Regina Jardim. Paradoxos da participação política da mulher no Brasil. Revista USP, São Paulo, n.49, março-maio/2001, pp. 98-112.

POERNER, Arthur José. O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PRZEWORSKI, Adam. Crises da democracia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RAMAGNOLI, Luiz Henrique; GONÇALVES, Tânia. A volta da UNE. De Ibiúna à Salvador. Editora Alfa-ômega, 1979.

RAMOS, Marise. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. Entrevista publicada em 28/09/2016. EPSJV/Fiocruz. Disponível no link: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em. Acesso em 03/12/2020.

RANCIÈRE, Jacques. O ódio à democracia [recurso eletrônico]. 1ª ed., São Paulo: Boitempo, 2014.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach. "Ocupa 1º de Maio": Ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 99-118, jan./mar. 2017.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina Educação. Revista Porto Alegre (impresso), v. 38, n. 1, pp. 21-31, jan.-abr/2015.

RETAMOZO, Martín. Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimentos Sociales. Chile: Cinta de Moebio, nº 26, septiembre/2006, pp. 207-218.

_____. Las demandas sociales y el estúdio de los movimientos sociales. Chile: Cinta de Moebio, nº 35, 2009, pp. 110-127.

_____. Sujetos políticos: decisión y subjetividad em perspectiva posfundacional. Colômbia: Ideas y Valores, Vol. LX, nº 147, Deciembre/2011, pp. 51-64.

_____. Los piqueteros: trabajo, subjetividad y acción colectiva en el Movimiento de Desocupados en Argentina. América Latina Hoy, V. 42, Enero, 2006B, pp. 109-128.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. Revista Latinoamericana: Sexualidad, Salud y Sociedad; n.10, abr. 2012, pp.140-164.

_____. Coreografias do feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. Campinas: Pro-Posições, v. 7, n. 3, 1996, pp.17-18.

SAFATLE, Vladimir. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SALDANHA, Alberto. O mito do poder jovem. In: GROPPO, L. A.; ZAIDAN FILHO, M.; MACHADO, O. L (orgs). Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje. Recife: Ed. UFPE, 2008, pp. 36-47.

SANTA BÁRBARA, Isabel S. M.; CUNHA, Fabiana L.; BICALHO, Pedro P. G. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola "Sem" Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, pp. 105-120.

SARTRE, Jean Paul; COHN-BENDIT, Daniel. A ampliação do campo do possível. In. Cohn, Sergio; PIMENTA, Heyk (Org.) Maio de 68. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

SCHULTZ, Victor Brandão. Meninos de saia no Colégio Pedro II: trajetórias textuais de um documento institucional. Revista Indisciplina em Linguística Aplicada, Vol. 1, Nº 1, 2020, 17 p.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Usos e abusos do gênero. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez/2012.

_____. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre. V. 20, N. 2, pp. 71-99, 1995.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. #OcupatudoRS – Socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 73-98, jan./mar. 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; MELO, Keite Silva de. #OcupaIserj: Estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 19, n. 1, pp. 119-140, jan./mar. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOLANO, Esther. Crise da democracia e extremismos de direita. Análise Friedrich Ebert Stiftung, n. 42, 2018, 29 p.

SOUSA, Janice T. P. A experiência contemporânea da política entre jovens no sul do Brasil. Relatório de pesquisa. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. Bakhtin e Wittgenstein: Diálogos sobre ética e pesquisa em Ciências Humanas. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 164, abr/jun. 2017, pp. 650-669.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte, UFMG, 2001.

SPOSITO, Marilia P. Estudos sobre juventude e educação. Revista Brasileira de Educação, Número especial, nº 5 e 6, Mai/Jun/Jul/Ago-Set/Out/Nov/Dez/1997, pp. 37-52.

_____. Estado da Arte sobre juventude: Uma introdução. In.: SPOSITO, Marilia P (Org.) O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Volumes 1 e 2. Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009, pp. 11-16.

_____. Pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In.: SPOSITO, Marilia P (Org.) O

Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Volume 1. Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009, pp. 17-56.

SPOSITO, Marilia Pontes; BRENER, Ana Karina; MORAES, Fábio Franco. Estudos sobre jovens na interface com a política. In.: SPOSITO, Marilia P (Org.) O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Volume 2. Belo Horizonte/MG: Argumentum, 2009, pp. 175-212.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 91-107, jan-mai/2019.

VAINER, Carlos. Mega-eventos, mega-negócios, mega-protestos. Uma contribuição ao debate sobre as grandes manifestações e as perspectivas políticas. Artigo online. Publicado em 24/06/2013. Disponível no link: https://www.ecodebate.com.br/2013/06/28/mega-eventos-mega-negocios-mega-protestos-artigo-de-carlos-vainer/. Acesso em 28/11/2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. pp. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. Currículo sem Fronteiras, v. 11, nº 1, Jan/Jun 2011, pp. 5-13.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. ETD – Educ. Tem. Digtal, Campinas, v. 12, nº 1, pp.147-166, jul./dez. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Pro-posições, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001, pp. 22-31.

_____. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, maio-ago/2012, pp. 267-282.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. Revista Sociedade e Estado. V. 25. Número 2, Maio/Agosto 2010, pp. 205-224.

WEISHEIMER, Nilson. Marialice Foracchi e a Formação da Sociologia da Juventude no Brasil. BIB, São Paulo, nº 77, 1º semestre de 2014, pp. 91-117.

ZIBAS, Dagmar M. L. "A Revolta dos Pinguins" e o novo pacto educacional chileno. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, p. 199-220, maio/ago. 2008.

ANEXO A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**. Queremos saber como anda o movimento estudantil no Colégio Pedro II.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 19 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) no *campus* do Colégio Pedro II onde você estuda. Durante a pesquisa, você irá participar de entrevistas, que poderão ser individuais ou coletivas. Para isso, será usada uma filmadora para depois podermos analisar essas atividades. O uso de filmadoras é considerado seguro, mas é possível você se sentir pouco à vontade em uma ou mais atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Miriam Leite pelo telefone 21-23340467. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para melhorar a escola.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser "não": a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. E lembre-se que você só poderá participar da pesquisa se seus responsáveis autorizarem e assinarem este documento no quadro abaixo e também outro documento, que se chama TCLE RESPONSÁVEL LEGAL.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Não mostraremos as filmagens para ninguém: as imagens serão usadas apenas como registros das atividades da pesquisa, e nunca serão exibidas publicamente.

==========

ASSENTIMENTO

Eu _____, aceito participar da pesquisa ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso. O (a) pesquisador (a) tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. Li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/_____

"Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; e-mail: etica@uerj.br; telefone (021)23342180."

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – responsável legal

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **ATIVISMOS ESTUDANTIS NO COLÉGIO PEDRO II: SOBRE TRADIÇÕES E HERANÇAS**, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, e que diz respeito a uma pesquisa sobre a prática pedagógica. Essa pesquisa será realizada nos *campi* Centro, Niterói, Realengo e São Cristóvão do Colégio Pedro II.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é discutir sobre as relações entre educação escolar e participação política dos jovens estudantes na contemporaneidade

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: participar de entrevistas (individuais ou coletivas), e serão filmadas para viabilizar a transcrição dessas atividades. porém asseguramos que tais registros não serão divulgados. Participarão da pesquisa estudantes com idade entre 14 e 19, professoras/es e gestoras/es que assim o desejarem, e tiverem disponibilidade de comparecimento para entrevistas nas datas e horários definidos pela pesquisa e devidamente autorizados pela gestão competente do *campus*. No caso de estudantes menores de idade, participarão apenas aquelas/es que apresentarem expressa autorização dos seus responsáveis, na forma dos documentos TCLE RESPONSÁVEL LEGAL e TALE apresentados ao Sistema CEP/CONEP.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, que é a possibilidade de algum desconforto emocional durante as atividades da pesquisa. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a reversão do quadro de significativa evasão escolar que acontece no país, por meio da produção de conhecimento sobre a participação discente no cotidiano da escola.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo, nem precisará justificar essa decisão.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: o (a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Miriam Leite, pelo telefone 21-23340467, ou e-mail miriamsleite@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas deste TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/_____

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/_____

"Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; e-mail etica@uerj.br; telefone (021)23342180."

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa *Ativismos estudantis no Colégio Pedro II: sobre tradições e heranças*
Coordenação *Profª Miriam S. Leite*
Equipe de pesquisa: professores Leandro Teófilo de Brito, Luiz Eduardo Espíndola, Valéria Lopes Peçanha
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação – UERJ

Declaro, neste documento, concordar em participar como voluntário na pesquisa *Ativismos estudantis no Colégio Pedro II: sobre tradições e heranças*, destacando que minha participação estará restrita a entrevistas individuais e/ou coletivas, quando e se eu julgar conveniente.

Segundo informação da coordenadora da pesquisa, será estudado o tema da participação política da juventude na educação escolar. Foram informados também três objetivos básicos da pesquisa: discutir sobre as possíveis relações entre educação escolar e participação política dos jovens estudantes na contemporaneidade; contribuir para o combate à evasão e à repetência no ensino médio, pela construção de uma escola democrática e mais próxima dos interesses dos seus estudantes; constituir espaço-tempo de formação para a pesquisa acadêmica, em nível de graduação, pós-graduação e da capacitação continuada de professores.

Participarão das entrevistas estudantes com idade entre 14 e 19, professoras/es e gestoras/es que assim o desejarem, e tiverem disponibilidade de comparecimento para entrevistas nas datas e horários definidos pela pesquisa e devidamente autorizados pela gestão competente do *campus*.

A pesquisadora assegurou que, dado haver risco de constrangimento durante as discussões com os estudantes e professores, pois serão estudadas questões relativas à atuação política da juventude, poderei recusar a participação em qualquer fase da pesquisa. Garantiu ainda que se responsabiliza pela indenização por qualquer tipo de custo ou dano que acidentalmente venha a ocorrer. Estou também informado de que os resultados deste estudo poderão ser publicados, mas minha identidade não será de modo algum revelada.

Os seguintes telefones me foram fornecidos para contato com a responsável pela pesquisa, quando necessário: (21)23340663, (21)23340467.

Rio de Janeiro,

_____
VOLUNTÁRIO

_____
RESPONSÁVEL POR VOLUNTÁRIO MENOR DE 18 ANOS

_____
MIRIAM SOARES LEITE – COORD. PESQUISA

"Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ; e-mail etica@uerj.br; telefone (021)23342180."

ANEXO D - Roteiro de entrevistas com estudantes

ProPEd/UERJ – Colégio Pedro II
Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude – DDEEJ
Pesquisa *Ativismos estudantis no Colégio Pedro II: sobre tradições e heranças*

ENTREVISTAS COM ESTUDANTES (EM GRUPO) – ROTEIRO TÓPICO

1 – Apresentação dos participantes da entrevista

2 – Engajamento no movimento estudantil (experiências prévias e no CPII; motivações)

3 – Movimento estudantil no CPII hoje (grêmio e coletivos; focos de atuação; representatividade discente)

4 – Movimento estudantil no CPII em outros tempos (o que sabem, o que ouviram falar; comparação geral com atuações contemporâneas)

5 – Relação do movimento estudantil do CPII com a instituição

6 – Afetações mútuas entre educação instrucional e participação no movimento estudantil

7 – Complementações voluntárias (abertura para fala final das/dos entrevistadas/os)

ANEXO E - Roteiro de entrevistas com docentes e gestoras/es

ProPEd/UERJ – Colégio Pedro II
Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude – DDEEJ
Pesquisa *Ativismos estudantis no Colégio Pedro II: sobre tradições e heranças*

ENTREVISTAS COM DOCENTES E GESTORAS/ES (EM GRUPO OU INDIVIDUAL) – ROTEIRO TÓPICO

1 – Apresentação das/dos participantes da entrevista (trajetória profissional e ingresso no CPII)

2 – Movimento estudantil no CPII hoje (visão geral)

3 – Movimento estudantil no CPII em outros tempos (o que sabem, o que ouviram falar; comparação geral com atuações contemporâneas)

4 – Engajamento pessoal em movimentos políticos (pregressos e atuais)

5 – Relação do movimento estudantil do CPII com a instituição

6 – Afetações mútuas entre educação instrucional e participação no movimento estudantil

7 – Complementações voluntárias (abertura para fala final das/dos entrevistadas/os)

ANEXO F - Trechos de entrevistas

Entrevista 3 – Niterói:

Valéria: Então dá pra dizer que existe uma tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II. Vocês acham que essa tradição continua presente?

Simone: Eu senti que, um pouco depois das ocupações, isso acabou se perdendo por conta, não sei, do momento político que acabou se iniciando ou continuando, mas a gente tá tentando resgatar agora, agora que as pessoas estão vivendo claramente que, o que a gente tinha avisado antes, que esse governo não ia ser bom e que não está sendo, então, não sei, às vezes, eu acho que as pessoas estão meio numa inércia, assim, mas eu percebo também que nas escolas as pessoas estão começando a se mobilizar, até acho que o Coluni começou a ter Grêmio, assim, tipo, ano passado. Outras escolas também começaram a ter grêmio e aqui no Pedro II a gente sempre, geralmente, né, teve Grêmio desde muito anterior, até a gente colocou no jornal toda a atuação do movimento estudantil no Pedro II desde os anos 60 pela luta acho que era a meia passagem nos bondes, né, também foram os estudantes do Pedro II que conquistaram a meia entrada do cinema e teatros, então, eu acho que essa é uma das identidades que a gente constrói, que a gente construiu. a gente tem a identidade que é imposta e tal, que a gente já comentou, mas tem a que a gente construiu como movimento estudantil.

Sandra: Eu acho que os estudantes, a gente até falou isso no simpósio, tem uma, eu acho, assim, para além do Colégio Pedro II do estudante ser aquele que é inteligente e tudo mais, o Grêmio, ele cria, o Grêmio do Colégio Pedro II criou uma visão – assim, das pessoas mesmo, né, que têm participação política e conhecem o Pedro II – vê que os estudantes aqui eles têm muita combatividade, então, desde a época da ditadura militar, né, até as ocupações, eu acho que inclusive que o que acabou enfraquecendo os grêmios – especificamente, no Colégio Pedro II, mas acho que inclusive isso aconteceu em outras escolas – foi a questão dessa criação de que a ocupação foi algo horrível, né? Então, colocaram na mente das pessoas, durante as ocupações, principalmente, né, então toda aquela questão da ocupação em São Paulo, que aconteceu, depois, em 2015, depois aconteceu em todas as escolas até 2016, foi a mídia, né, criando essa visão do estudante, enfim, que era só balbúrdia, né, acontecendo aqui dentro e que não houve que, de bom que saiu da ocupação e, especificamente no Pedro II, foi algo que, tipo assim, as pessoas entraram na escola achando que o motivo, as que não sabiam, né, que a escola foi ocupada, e as pessoas que sabiam que a escola foi ocupada ou que descobriam aqui dentro, tiravam conclusões muito precipitadas do que houve nas ocupações do colégio.

Simone: Tinha boato de que uma menina tinha ficado grávida na ocupação, só que a gente tava na Feira Hispânica do ano seguinte e ela ainda tava grávida, o bebê não tinha nascido, então como é que ela ficou grávida na ocupação? [risos]

Sandra: Enfim, toda a questão do que aconteceu em Niterói, né, do suposto roubo, que não houve, enfim, né, da criação de histórias que aconteceram aqui e acabou que as pessoas se inspiraram muito com relação ao Grêmio, a ser gremista, então os grêmios que permaneceram aqui, especificamente em Niterói, ou, é, no Colégio Pedro II, em totalidade, ou simplesmente não tiveram outros Grêmios, as pessoas simplesmente desistiram, desacreditaram, ou simplesmente, o Grêmio enfraqueceu, então, acho que a gente fez um papel muito bom, assim, de voltar com a identidade do Grêmio combativo, num Grêmio de um colégio que é antigo e vem lutando desde sempre pelos direitos do povo e dos estudantes, né, então, lutar contra essas reformas, né, que aconteceram, e ver que houve vitórias também, né, que são vitórias dos estudantes, tanto secundaristas quanto universitários, e acho que essa herança do colégio, pegar essa, a própria identidade que a gente fez aqui no jornal, de tomar como exemplo a luta dos estudantes na época da ditadura, foi uma coisa que nos fortaleceu até enquanto gremistas, assim, até na criação do Grêmio, a gente lê sobre isso e vê “caramba,

eles tavam ali numa época chumbo, numa época em que morreram várias pessoas, mas eles continuaram lutando pelos direitos deles" e, enfim, colocar isso como pauta em todas as reuniões que a gente teve no conselho foi uma coisa que incentivou muitas pessoas a voltarem e criarem grêmios.

Simone: Em São Cristóvão e Centro, Centro vai entrar com processo eleitoral agora, São Cristóvão voltou a ter Grêmio esse ano, já tava há uns 4 anos sem grêmio, não era isso? É, Tijuca se tornou um Grêmio horizontal, que é uma, uma coisa meio anarquista, assim. O que mais? Quais outros?

Valéria: Realengo, Humaitá?

Simone: Acho que Realengo já tinha. Humaitá viveu um período de grêmio horizontal, mas aí isso se perdeu. Esse ano, eles entraram com uma chapa. Aí vários *campi* estão voltando com a tradição do grêmio.

Sandra: Eu acho também, eu acho também que é o momento, né, do nosso país, a situação política atual do país também leva a mobilizar os estudantes.

Simone: As pessoas acordarem.

Entr. 2: Sim, a se mobilizarem novamente, né?

C: Sim.

Entrevista 5 – Niterói:

Valéria: O que no Grêmio tá motivando mais vocês esse ano, esse é um ano de engajamento? O que vocês andam construindo e o que tá motivando vocês?

Regina: Então eu acho que assim a situação política do Brasil desse ano, motivou bastante assim o colégio a se agrupar mesmo de uma forma externa sabe, da gente é como estudantes, o Grêmio mesmo não só os representantes, mas o Grêmio todo do colégio se portar pra fora assim, tentando se posicionar mesmo contra as coisas que vão ser prejudiciais pro colégio. Esse ano eu não participo da representação do Grêmio, ano passado eu participava, uma coisa que eu senti bastante foi que esse ano eu tô bem mais engajada no movimento estudantil no geral, porque a gente precisou, sabe? Esse ano a gente realmente precisou se unir. Eu chamava meus amigos que nem tem tanto engajamento político, eu chamava eles assim "gente, vai pro ato. Vamo pra rua, vai comigo. Vamo falar com alguém. Assina essa petição aqui". Qualquer coisa, sabe? Eu tentei chamar o máximo de pessoas, sabe? Do ano passado pra cá foi muito diferente, porque esse ano a gente tá passando muito perrengue sabe, de cortar verba, de posicionamento de políticos contra o colégio, então assim a gente precisou muito desse fortalecimento, sabe? Ano passado a gente não precisou muito disso, teve alguns problemas, teve até assédio nas escolas no colégio teve representação de atos, mas esse ano... a quantidade de atos que teve... naquele ato que teve na candelária dos Pedro II e tal, a gente ficou assim na linha de frente. Niterói foi um grupo que ficou lá na frente sabe, com bastante gente porque a gente realmente precisou se mobilizar eu nem imaginava que tanta gente fosse estar num ato desse, sabe fosse ir de Niterói até o Rio pra isso tudo né.

Cuca: Engraçado porque os atos eram no Rio de Janeiro e o campus de Niterói era o que mais tinha presença assim de longe.

Valéria: É mesmo? Isso quando?

Cuca: Nesse período de maio, meio de ano.

Valéria: Eu cheguei a ir em ato aqui

Cuca: Eu lembro, eu te vi, eu te vi.

Regina: É aquele ato do Pedro II que foi da Candelária até o final da...

Valéria: Sim, foi lindo aquele ato.

Regina: Naquele ato ali a gente foi em peso...

Valéria: Sim, eu vi os estudantes de Niterói, muita gente.

Regina: É a gente ficou na linha de frente e eu percebi que teve muito mais engajamento de pessoas que eu nunca imaginei que fossem adentrar nisso, eu fiquei muito orgulhosa sabe, porque as pessoas realmente tavam falando assim "eu estudo em um colégio público federal, o Pedro II, e eu não vou deixar que façam isso com o meu colégio por uma questão de opinião, sabe", aqui a gente forma pessoas, profissionais e, assim, é necessário que tenha essa luta da nossa parte pra fora, eu senti bastante isso, foi bem importante. Outra coisa que eu queria falar e esqueci, ata é questão de colégio mesmo aqui dentro, como instituição, até como Cuca falou que a gente não sabe o que é CONPED, o que é COPAS e não sei o que, esse ano assim eu também senti bastante diferença do ano passado porque a gente agora tá tentando conscientizar mais as pessoas do que que é, assim, eu ouvi mais COPAS esse ano mesmo do que no ano passado mesmo eu estando no Grêmio participando ativamente, porque eram duas pessoas no COPAS que as vezes nem chamavam a gente sabe? É uma questão assim da gente procurar mesmo, esse ano a gente tá procurando mais, porque como teve esse surto coletivo de todos os problemas atacando o colégio, a gente começou a ficar consciente nessa questão, não só externa, política externa em geral, mas interna mesmo, de saber como eu vou conseguir me representar aqui dentro do colégio, em relação a direção, coordenação, professores. De entender como é que nós estudantes estamos sendo representados? A gente tem direito de representação? Se não, por quê? Acho que é bem essa questão de, assim tem muita gente que hoje que assim, sei lá teve COPAS em outubro, e olharam pra mim e falaram "o que é isso?". Eu comecei a pensar, é muito problemático que os estudantes em geral não saibam o que é esse tipo de representação, sabe, seja em questão de prova, de posicionamento em geral, os estudantes não têm tanto conhecimento sobre isso, acho bem problemático, mas acho que a gente pode ir evoluindo ao longo dos anos, assim é bem problemático eu acho.

Valéria: Aham, então vocês têm feito um trabalho em torno disso também, no ME?

Regina: Aham, mas assim ainda tá muito inicial, sabe? São poucas pessoas que ainda tem esse tipo de consciência, acho que assim tem que expandir muito mais, o colégio todo saber que isso existe, saber que tal representação existe, saber até do funcionamento da instituição mesmo, tem esse departamento que cuida de tal coisa e a gente vai ter a representação nas opiniões desse departamento como, sabe, então eu acho que, assim, é algo que tem que ser trabalhado ainda.

Entr. 2: É o esclarecimento, né, é importante isso, né?

Valéria: Mas, de uma forma geral, vocês acham que isso é importante essa participação dos estudantes, a política no espaço da escola é importante?

Entr. 2: Nessas instâncias, né?

Cuca: Acho fundamental.

Regina: Sim é fundamental porque a gente tá aqui, nós estamos tanto, assim, a gente tá recebendo um serviço do colégio, mas a gente tá representando ele também, nós somos alunos aqui e eu acho tão fundamental esse tipo de representação porque a gente faz parte do corpo do colégio, sabe, assim como a direção, os servidores, nós estudantes também fazemos parte desse corpo, então é necessário esse tipo de atuação aí dentro, só que não tem tanto.

Cuca: Eu acho que nós temos que ter o máximo de pontos de vista possíveis, ainda mais quando é pra se decidir em algo relacionado à educação é um colégio e até porque é mais fundamental ainda, porque não podemos esquecer que por mais que a gente esteja dentro de uma bolha mais "aceitável", o Pedro II ainda faz parte da sociedade, a gente ainda faz parte do mesmo

sistema, o mesmo sistema opressor que rege o resto da sociedade deu origem ao Pedro II, então tá todo mundo inserido nesse sistema, a direção não tá isenta de reproduzir as mesmas coisas que são reproduzidas lá fora, então é muito importante que os alunos tenham voz ativa pra quando esse tipo de ideia comece a ganhar espaço aqui dentro a gente possa dizer que não, porque [fl] nunca se sabe a hora em que essas tendências bizarras que tão surgindo no governo federal vão chegar aqui dentro.

Valéria: A participação política dos estudantes dentro da instituição, como é isso? Porque assim existe Grêmio, tem uma sala [s] né...

Entrevistador 2: Você vê algum avanço da mobilização aqui dentro [s]

Valéria: Essa mobilização é bem aceita? Direção, servidores, os próprios estudantes, isso é legítimo? Que vocês existam, participem, em cada participação... Porque tem participação que é uma festa no pátio, enfim, tem uma participação que é você apresentar o coletivo com batom, maquiada pras pessoas... Essas expressões políticas no espaço da escola, essas que vocês escolheram fazer, como é que elas são recebidas dentro da escola?

Regina: É o que ele falou, a direção, quem tá nessa questão administrativa no colégio também é uma pessoa na sociedade, então é o que ele falou, não tá isento de passar esse tipo de opressão, de repressão mesmo, pra gente, então assim eu acho que o modo que a gente fala depende muito do assunto, essa representação de grêmio... Se for um assunto relacionado a LGBT talvez se for chegar uma questão perto da direção ela fique um pouco mais receosa de como... a sociedade é receosa em relação ao LGBT, sabe? Então, assim, quando a gente foi fazer o Main Event, teve muita questão receosa da direção, sabe? Tipo assim "é um evento LGBT, mas pera aí como que isso vai aparecer pra fora?", sabe? "Como é que a gente vai deixar isso mesmo?". É um processo, sabe?

Valéria: Entendi, não é uma censura, mas tem um...

Cuca: As represálias sempre vão vir né...

Valéria: Não sei se... Você caracteriza como represália?

Cuca: Acho que não

Valéria: Ou, como essa coisa que a Regina colocou como um cuidado, um zelo que quase que não sai o evento por medo, talvez a gente pudesse falar em autocensura, não numa censura, não sei. Isso que a sociedade produz do lado de fora, de discurso ruim, preconceituoso, acaba rebatendo, então?

Cuca: Tudo reverbera, né.

Regina: Tudo reverbera, porque a gente não tá fora da sociedade a gente tá dentro de qualquer forma, mas assim todas as pessoas que estão aqui, administrando ou nós estudantes mesmo, nós estamos numa sociedade em geral sabe, então no exemplo do evento LGBT comparado com o evento cristão aconteceu foi muito diferente. É isso que eu percebo, no main event tiveram pessoas do colégio que ficaram observando atentamente esperando alguma coisa sair errado, agora no evento cristão foi muito mais tranquilo, foi muito menos vigiado. É isso que você perguntou né, essa questão da diferença de vigia e do cuidado, sabe? É parecia, assim, que foi uma questão bem de tipo "Alguma coisa vai sair errado? Porque se sair errado, eu vou cancelar". Agora no outro não foi assim, no movimento cristão porque é uma questão mais aceita na sociedade, é uma maioria, então assim foi bem mais tranquilo, teve uma hora que fizeram o evento cristão ali, não teve toda burocracia que a gente teve no evento LGBT sabe? Não teve todos os perrengues que a gente passou, foi muito mais tranquilo, falaram assim "vai ter isso, vai ter isso e isso", pronto acabou e não teve gente que ficou ali tipo, até questões assim da direção mesmo se tivesse algum problema ia lá ajudar sabe. É muito diferente de quando tem um problema "eu vou ajudar" e tem um problema "vou cancelar", eu senti bastante essa diferença.

Cuca: É importante a gente valorizar que há espaço pra diálogo né, felizmente há espaço pro diálogo, mas assim a gente tem que tá sempre ocupando esses espaços e discutindo porque é o que eu disse, a instituição faz parte da sociedade, então se eu por exemplo tivesse simplesmente aceitado então discutido com a direção, o discurso do início do ano nunca teria rolado se dependesse da direção, eu nunca teria pego microfone, discursado, maquiado e de saia na frente do colégio todo entendeu, não só na frente do colégio como dos pais, porque era aula inaugural, então entende? Tem certas coisas que se a gente não discutir e não tiver lá pra botar o nosso ponto de vista em pauta não rola.

Regina: Assim dá pra entender óbvio que há um receio porque é o que a gente tá falando, a sociedade não recebe tão bem isso então eles podem pensar "cara eles tão representando o colégio", os responsáveis dos alunos podem não receber tão bem isso é ok pensar isso, porque a gente não pode negar que essa repulsa acontece, sabe? É isso que eu tava falando é uma questão de cuidado realmente, agora quando não há um diálogo e falam assim "nossa você quer fazer isso? não vamos fazer" é diferente de "você quer fazer isso? A gente pode tentar de outra forma pra ser menos agressivo" de uma questão de recebimento dos pais, sabe, é bem essa questão de não tentei fazer dar certo, fazer melhorar, fazer ser um pouco mais fácil e eu só quis cancelar, eu só quis falar não isso não vai acontecer, é bem essa diferença mesmo que acontece.

Cuca: É compreensível a postura de ter medo, de não querer se posicionar e tal, mas a gente não pode deixar que isso continue acontecendo né, se não a gente fica no mesmo lugar pra sempre se a gente fizer o que é mais fácil a gente não avança, então acho que é essa importância.

João Pedro: Eu acho que tipo assim é mais medo dos ataques e tal, mas a questão do cuidado que a Val colocou, mas lógico tem que lutar pra ter voz por mais que a direção tenta impedir tem que lutar, sabe? Tem que mostrar representatividade e tal, é isso.

Valéria: Sim. E vocês acham assim pelo que a gente tá ouvindo vocês né, as questões de gênero e sexualidade parecem muito importantes pro movimento estudantil do Pedro II hoje é isso? O que vocês acham disso?

Entr. 3: O que vocês acham né, dessas demandas de gênero e sexualidade?

João Pedro: Eu acho que sim porque hoje a sociedade, tipo fora homem e mulher ah marginaliza os outros gêneros e tipo a gente tem que mostrar, lutar por essa liberdade que por muitas vezes os outros gêneros não tem sabe, acredito que aí entra a questão da gente lutar pela questão de gênero, é isso.

Cuca: Acho que também não só o movimento estudantil, mas a sociedade num todo, estamos no momento de falar de gênero, sexualidade e raça porque não se tinha espaço pra falar, o espaço pra falar desses assuntos é muito recente, então como a gente tem esse espaço a pouco tempo a gente quer falar e a gente vai falar porque tem muita coisa pra falar que não tava sendo dita sabe, que tava sendo reprimida, então acho que vem disso dessa vontade a gente pega como uma coisa do movimento estudantil mas tem muito uma coisa da minha geração sabe? Dessa geração que ta vindo que quer falar sobre isso, que pode falar sobre isso. Porque querer falar todo mundo sempre quis né, a comunidade LGBT não foi inventada agora, não caiu agora, o movimento feminista não foi inventado agora, o movimento negro não foi inventado agora, mas agora as pessoas podem falar sobre isso, já que elas podem elas vão falar porque é a vida.

Valéria: E os estudantes têm se interessado em falar sobre isso?

Regina: É e eu vejo assim, eu tava fazendo um trabalho pro colégio mesmo sobre lugar de fala, lugar de escuta, a gente perguntou como você [a gente fez com mulheres né, nesse grupo fechado] como você se sente mulher hoje? E tiveram várias respostas como "eu me sinto mais forte" porque antes não dava pra ser forte a gente só se sentia frágil, agora mesmo que tenham muitas coisas a se conquistar a gente tem tido voz, tem tido pelo menos a gente tem atenção num cenário nacional, tem mais atenção da população pra tentar conscientizar sobre essas

coisas né, antes era completamente apagado. Pô o movimento feminista é bem velho, tá a muito tempo conquistando direitos e direitos, mas assim por muito tempo foi muito apagado sabe? Tipo assim não foi mais rápido porque houve repressão, falaram "a sociedade é assim e ela não vai mudar" agora a gente tá num período de mudança, de tentativa de evolução assim de tolerância, é não digo assim que toda a sociedade tá nisso e que isso tá sendo acatado por todo mundo, mas a gente tá num período que é o que o Cuca falou a gente tá podendo falar então a gente vai falar com certeza, isso acontece na sociedade mas dentro do colégio a gente faz mais ainda, sabe? A gente chegando aqui e sendo criado num ambiente que isso é aceito, não só aceito mas apoiado, aqui dentro a gente meio que cresce pra assim, aumenta a voz pra ela bater lá pra fora, falar assim "não aqui a gente fala, eu sou mulher, sou LGBT, eu não sou branca" sabe? Então vou gritar aqui e vou gritar lá fora, por isso acho que gênero, sexualidade e essas coisas são muito importantes aqui dentro, porque aqui é aceito, a gente tenta formar um ambiente que seja aceito e crescer mesmo, empoderar junto com as pessoas que são iguais a gente e até diferentes que conseguem apoiar, pra tentar sair daqui e falar "não gente, tem que funcionar assim" porque senão não vai acolher todo mundo, sabe.

Cuca: Aqui é um espaço seguro né? Apesar de tudo, pra gente desenvolver nossas ideias é um espaço seguro.

Entrevista 6 – Niterói:

Valéria- Sim. Então aí vocês estão falando um bocado sobre o posicionamento da direção, dos servidores, né? Mas eu tenho uma curiosidade de saber como é essa relação entre vocês, entre estudantes e estudantes, essas relações da sexualidade são muito tranquilas?

TODOS- Sim. [falam juntos/risos/ouve-se alguém: "Rebuceteio!"]

Ruby- No nosso círculo sim.

Valéria- Há homofobia entre os estudantes?

Miguel- Não, se existe já acabou...

ME- É porque a gente...

Entr.2- No círculo que ela falou, mas, e do lado de fora?

Miguel- É porque a gente aprendeu a defender a gente mesmo, então na escola ninguém vai levantar a voz pra mim e falar "ah, seu viadinho e não sei o que".

Entr. 2- Mas, se você aprendeu a defender... defender de alguma coisa.

Miguel/Ruby- Sim.

Entr. 3- Então, há essa alguma coisa?

Valéria- Mas, não dentro. É isso?

Miguel- É, existe do lado de fora, a gente entra e a gente tem que estar preparado do lado de fora. [s]

Singular.- Aqui dentro é outro mundo, aqui dentro não existe nada. [s]

Ruby- Porque quando a gente entra, a gente já, tipo, quando a gente entra de fato no movimento do retrato colorido assim a gente já começa a caminhar com as pessoas que a gente conhece "Ah, eu sou lésbica e Singularidade bissexual" a gente começa a conversar e trocar conhecimento, então a gente aprende que tipo a gente começa a se tornar... como tem várias pessoas junto com a gente a gente se sente mais forte, então a gente começa a amadurecer, a saber lidar com as coisas então eu acho que, eu não vou dizer que na escola não possa ter pessoas homofóbicas, pode sim e em qualquer lugar do mundo existe esse tipo de coisa, mas eu acho que é como o Miguel disse, assim como a gente começou a dar

mais voz ao movimento agora, as pessoas estão nos conhecendo, já olham pro Miguel e olham "Nossa é aquele menino do retrato colorido, vídeo do Twitter" então, tipo, eu acho que as pessoas têm medo porque sabem que a gente tomou uma proporção aqui dentro que é tipo como se fosse literalmente é as gays do top hall da fama sabe? Ninguém vai chegar pra mim e falar "ah, sapatão ridícula" não vai falar porque ela é maluca? [s]

[risos]

Miguel- É ditadura gay isso aqui. [s]

Ruby- Exatamente, não vai chegar pra mim e falar "Nossa, você é muito gay", porque a pessoa não vai ter coragem, porque ela sabe que aquela pessoa tem uma imagem construída na escola, sabe?

Aline- E eu acho que uma coisa que me impactou muito foi porque tipo, vou pular aqui umas coisas [s/risos] mas, basicamente esse ano que foi o meu ano de descoberta sexual [s/risos] é foi meu ano, entendeu? E foi dentro do colégio que eu tive minha primeira relação, meu primeiro relacionamento com uma menina do colégio e eu senti muito isso, porque ela já tava preparada porque ela sofreu muito do lado de fora, entendeu, em questão de preconceito, de homofobia e eu tava achando que era tudo paraíso, porque eu tava acostumada com a realidade do Pedro II, aí quando a gente saía, eu queria demonstrar e ela ficava "aqui não, sabe?" E eu senti que o fato de eu ter essa liberdade mesmo aqui no colégio influenciou isso, sabe?

Singular.- Eu também pude perceber que o retrato ele é muito forte na escola, porque eu tive umas atribulações com a direção que eu fui parar no conselho tutelar.

Ruby- "Venha ver o seu filho está beijando menino!", "Alô? Mas, caraca, veja isso!"

[imitação/s/risos/brincadeiras] [p]

Singular.- Aí chegou um tal vídeo na direção que eu estava supostamente beijando calorosamente, só que no vídeo dá pra ver que eu estou falando. Aí você me pergunta: como fala beijando?

Ruby - Ele tava "meu amor, te amo". [brincadeiras]

Singular.- A gente tava nessa escada aqui um lugar de pouco movimento, então isso aí já foi uma justificativa pra ela falar, só que aí ele tava sentado assim só que ele estava passando mal, eu simplesmente tava assim de joelho do lado olhando pra cara dele, eu tava falando, dá pra ver nitidamente minha voz no áudio do vídeo e ela cismou que eu estava em cima dele beijando calorosamente, aí nisso ela chamou minha mãe só que minha mãe não veio, porque eu tinha explicado a situação pra minha mãe e ela "tá bom, um dia eu vou" até que ela falou "vou semana que vem, vou na outra, na outra" e até que ela não veio, [risos] daqui a pouco eu já fui descobrir que eu estava no conselho tutelar e eu nem sabia. Quando eu fui parar no conselho tutelar eu contei a história pra mulher do conselho tutelar, a mulher olhou na minha cara e falou porque eu tava lá ainda, a mulher falou que [...] era louca que ela não tinha o que fazer da vida. Aí ela "Você é do Pedro II, né?", aí eu "sou", aí ela "porque ela ganha muito dinheiro e não tem o que fazer, ela tem que colocar alguém na reta". Sério, a mulher do conselho tutelar falou isso pra mim e ela falou "pode ir embora, vou arquivar seu processo porque você não tinha que estar aqui, vou tacar fogo, você é o caso mais fácil que eu já tive na vida. Porque você só tava beijando na escola", aí ela arquivou meu processo e falou que "aquela mulher é louca".

Aline - É ridículo! Tem isso com hétero? Não tem.

Miguel- Esse lance de manipulação de informações sobre a gente é muito foda, porque nessa época também que rolou o vídeo das gays engayzando no primeiro ano sabe montadas de saia meia ¾ também saiu uma foto que a gente tirou no meio do ano passado quando saiu "super drags" que foi um seriado da Netflix que foi até cancelado, e aí a gente fez poses com as características das super drags [...]. Eu tava de saia deitado em cima da mesa assim e tal, eles estavam tipo atrás fazendo pose, bateram a foto e colocaram, postaram no

instagram na época e some em um dia, aí do naaaaada – É tipo o fantasma do comunismo ele só aparece [risos] – quando saiu o negócio do vídeo, chamaram eu e Cuca pra conversar na direção pra perguntar como a gente tava e tal, mas muito por aquele negócio de "ah, vocês estavam usando o uniforme do colégio né, como isso afeta o colégio, parara parara", parece que não afeta a gente, só o colégio.

Ruby- É sempre assim, o mesmo discurso...

Miguel- É tipo garoto propaganda do Pedro II, a gente faz e afeta o colégio... aí veio o negócio da foto, porque por trás da preocupação fingida, tinha aquele negócio de "eu não sou homofóbica, mas"… aí "Não, porque essa foto aqui", ela pegou o celular meio trêmula, "Aqui, tem essa foto aqui, oh" – a foto era um print – "que apareceu no grupo de WhatsApp de pais e responsáveis de São Cristóvão"... Em São Cristóvão que apareceu, e aí "aqui na parede tem monte de coisas escritas e vocês estão fazendo uma pose, né, que é de superdrags" e aí a [...] "É, Super drags", aí ela "aí você tá aqui deitado e tem uma certa sensualidade que não é própria pro espaço do colégio", num sei o que lá...

Ruby- Olha a desculpa né... [risos]

Miguel- Acho que foi por causa da parede e não por causa da gente.

Aline- Eu achava que era por causa da parede...

Singular.- Elas que alegaram que o negócio era a parede, mas o negócio do grupo dos pais era o que tava acontecendo ali.

Miguel- A gente não tava na parede, a gente tava na mesa. [s/risos] E aí ela veio tipo com esse negócio de "ah, não mas a sensualidade não é pro espaço da escola, precisamos ver os pais de vocês" e tipo eles nunca chegam assim "não, porque você, não sei o que lá", elas nunca vem com discurso muito forte, vem com algo bem controlada com voz de seda, de "ah, eu sei que você é sapatão"...

Valéria- Mas, talvez seja um jeito que a escola tenta encontrar pra lidar com essa questão da sexualidade né? São os desafios que tão colocados pra escola e acho que a galera fica tentando lidar.

Singular.- Mas, tem muita gente marcada, eu era uma pessoa marcada, até ela se ligar que minha mãe não ligava pra essas coisas que ela falava, porque ela veio aqui e ficava "aham, tão bom, posso ir embora?". Minha mãe foi embora. Só que tipo ela tem problemas com a mãe, Duda é uma pessoa super marcada na escola, qualquer coisa ela "vou chamar sua mãe", "Seguinte: sua mãe tem que vir amanhã", entendeu? É tipo não é só com a Ruby, com a Aline também, com outras pessoas que são marcadas na escola.

Valéria- Então, quer dizer que se esse apoio dos pais não existe aí isso pode virar um problema?

Aline- Com certeza. [s]

Singular.- Sim. [s]

Ruby- P oxa, muito. [s]

Singular.- Quando elas veem [s] que você não tem uma relação muito boa com seus familiares, com sua mãe ou com seu pai, que vocês brigam por divergências tipo ah pessoais e coisas assim, elas vão usar isso contra você, elas qualquer coisa vão falar "vou chamar seu pai e sua mãe".

Entrevista 1 – São Cristóvão:

Valéria: A gente tá falando sobre trajetória, se você já tinha... Como que você chega até esse momento pra participar do movimento estudantil, né? Já tinha um interesse anterior? Já participava anteriormente?

Entr.2: É, ou foi aqui, vocês chegando aqui?

Olga: Eu tive um privilégio muito grande porque eu estudo aqui desde sempre.

Valéria: Ah, olha!

Olga: Eu estudo desde os seis anos.

Entr. 2: Legal.

Olga: E o meu irmão já estudava aqui antes, e o meu irmão participava do movimento estudantil dentro do Pedro II. Então eu cresci um pouco nesse meio e tudo o mais, só que o que me fez militar de fato, começar a participar efetivamente do movimento estudantil foi esse ano, porque a gente ficou três anos sem grêmio. Foram três anos sem movimento estudantil organizado dentro do Pedro II, enquanto grêmio, e esse ano o movimento teve necessidade, assim, de criar o grêmio. Então meio que foi essa a minha entrada, mais por uma necessidade, assim, na conjuntura atual porque a gente tá sendo atacado constantemente, assim, não tem sossego a educação pública. A gente teve ataque de todos os lados, como cortes orçamentários, como censuras ideológicas, então, se fez necessária a presença, assim, eu não tinha mais como ficar inerte a essa situação.

Valéria: Aham. A gente volta pra essa questão, mas só pra aproveitar o que a Olga tá dizendo. Você sabe dizer, Olga, se... o que que aconteceu? Por que 3 anos sem grêmio?

Olga: Essa é uma pergunta que eu me faço todos os dias.

Leila: Então, foi o seguinte. Quando teve a ocupação, em 2016, tinha um grêmio antes da ocupação. E aí, tipo, eles fizeram uma assembleia pra falar sobre a possibilidade de ocupação, não sei o quê, porque tava ocorrendo nas escolas, algumas do Rio, mas a maioria em São Paulo. E aí, tipo, um grupo de pessoas invadiu a assembleia e decretou a ocupação. Tipo, esse grupo de pessoas não fazia parte do grêmio. Aí quando aconteceu isso, tipo, o grêmio meio que não soube o que fazer. E aí tá, eles ocuparam o colégio, aí o grêmio até ajudou, mas depois, assim, o grêmio sumiu. Tipo, sumiu, porque ele não tavam mais no comando da situação, entendeu? Da questão de ocupação. Então, tipo, depois o grêmio sumiu e aquelas pessoas que tavam na frente, né, tomando a frente, continuaram fazendo a ocupação, né, no período seguinte, e depois que a ocupação acabou o grêmio não voltou. A maioria das pessoas eram do terceiro ano, entendeu? Sumiu, assim. E depois disso ninguém mais ninguém fez greve, não fez nada, se perdeu a organização.

Valéria: Vocês atribuem a um momento, dá pra identificar um momento em que algo aconteceu e foi a ocupação?

Olga: É, existem muitas coisas que podem explicar essa despolitização, né? A gente consegue identificar esse momento da ocupação, mas também, se a gente for numa visão mais macro, a gente pode pensar em 2013, assim, que foi o período de despolitização, e aí teve um crescimento de um discurso de horizontalidade no Pedro II que acabou desorganizando muito, que era uma horizontalidade que não tinha uma... Uma... um certo apego ao grêmio. Então era uma organização mais autônoma que preteria o grêmio, era uma organização de [s]...

Angela: Eu tenho a sensação [s] de que antes o grêmio era mais recreativo, ele não focava tanto nas questões políticas, eles focavam tipo “ah, organizar campeonato, fazer festa”, mas...

Fidel: Até tem os documentos que a gente achou dos outros grêmios [i]13:01[i].

[s] Valéria: Ah, gente, eu queria ver [s]

[s] Vozes indefinidas: Tá na nossa sala [s]

[s] Valéria: Ah, deixa eu ver, depois? Eu posso fotografar? [s]

[s] Vozes indefinidas: Sim [s]

Fidel: Assim, todos eles eram sobre questões mais recreativas, campeonatos, festas, juntar dinheiro pra fazer um evento. Então as questões políticas são assim, poucas, a gente não achou. Quando eu fui pra uma sala com a Angela, a gente começou a organizar os documentos do grêmio, pra botar em ordem geral. E nada sobre política, o que mais achei foi assim, sei lá, fazer monitoria, fazer um evento sobre tal profissão, mas nada que trouxesse a política como pauta. Então assim, não sei os outros grêmios, mas quem trouxe essa pauta da política como ativismo foi o nosso grêmio.

Olga: E o último que foi esse período da ocupação. Mas é isso, não foi uma coisa isolada no Pedro II, foi uma coisa que a gente pode ampliar pro Rio e pro Brasil, que desde 2013 a gente tá sofrendo um período de despolitização que ao mesmo tempo é um período de bastante protestos. Então, assim, se tem diferentes visões dentro da própria esquerda sobre o que aconteceu em 2013, né.

Vozes indefinidas: Sim!

Angela: Chega ser meio louco você pensar que o momento de despolitização é o exato momento onde está tendo a maior confusão política. Quando a gente deviria estar se posicionando, e é quando a...

Olga: Eu pessoalmente, de acordo com a minha visão, é essa questão da horizontalidade e do autonomismo que preteriu a organização. [s]

Valéria: Você identifica assim, né?

Olga: Sim, pessoalmente sim.

Valéria: Tá. A gente vai explorar mais isso, mas [vamos] voltar pro ponto da apresentação. É porque eu fiquei com essa questão "por que? o que aconteceu?", mas fala quem ainda não falou. Como que chegou então, como é que começa essa atuação?

Ana Júlia: Eu estudo aqui desde 2014, entrei no concurso no sexto ano. E até o meu primeiro ano, mesmo do Ensino Médio, eu não tinha muita noção do que o grêmio fazia. Esses 3 anos sem grêmio pra mim, antes com e nesse período sem, pra mim eu não notei muita diferença. Só realmente sabia que tinha um... Eu acho que tem esse muro entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que a gente tá tentando quebrar com o grêmio atual, mas eu no [Ensino] Fundamental não tive muito contato com o grêmio estudantil, nem sabia exatamente o que eles faziam. Eu realmente era bastante despolitizada. E aí esse ano a Leila falou que "precisamos voltar com o movimento estudantil", e ativou todas as frentes, e eu sou uma das responsáveis pela frente LGBT e a gente tentou reativar também a frente feminista, e aí agora a gente tá de novo construindo essas coisas. Aí eu fiz parte do grêmio, entrei sem grêmio, e foi assim, ingressei assim aos poucos. Mas realmente eu via muito essa barreira de não saber bem o que era e tal. Eu via como uma forma recreativa também, porque eu sabia, por exemplo, a festa junina eu sei que é o grêmio que organiza, porque eu conhecia de rosto quem era o grêmio – durante a época das eleições eles ficavam fazendo propaganda lá embaixo, propaganda eleitoral. E aí na festa junina eu pensava que o grêmio devia servir pra isso, como a Angela falou, que o grêmio organizava algo mais interno. E aí quando eu entrei no Ensino Médio eu tive mais ideia de que não era isso. Aí entrou 2019, o governo mudou, a direita ficou no poder depois de muito tempo de novo e a gente se viu precisando fazer alguma coisa e voltar pro movimento estudantil, principalmente aqui no campus São Cristóvão, que é um dos maiores campus, e a gente tem muito aluno e ainda assim a gente é muito desmobilizado pra qualquer coisa. Então a gente está aos poucos caminhando com a política aqui em São Cristóvão.

Fidel: Assim, eu entrei aqui no Ensino Médio, antes, a primeira coisa né, eu sou lá de São João. Eu fui criado mais junto com sindicalistas, né, meus pais são sindicalistas e eu sempre tive aproximação com política em casa, mas eu nunca participei diretamente, só que quando eu entrei aqui no ano passado no caso, entrei aqui, eu entrei no meio, assim, tava tendo alguns problemas com a reitoria, tinha uns alunos muita gente porque nosso diretor

e nossa coordenação foram um pouco autoritários. Então foi um dia de mobilização gigantesca lá no pátio. Acho que foi meu primeiro dia de aula, eu cheguei aqui e estava tendo mó auê lá no pátio em frente a reitoria no ato contra o reitor e aí depois vi que não tinha grêmio. E eu nem sabia o que era grêmio. E eu queria entender o que era um grêmio porque todo mundo falava "não temos grêmio, não temos grêmio, estamos despolitizados, temos que organizar o grêmio porque o Pedro II é mais politizado" e eu também senti vontade de participar. Aí no início desse ano me enviaram uma mensagem [a Elisah] e eu nem sabia de quem era, dizendo assim: "Oi, te vi no grupo do movimento estudantil, quer entrar no grêmio?".

Leila: Eu já te conhecia antes do Clube do Livro, é que você não lembrava, mas tudo bem.

Fidel: Eu fiquei me perguntando "quem é essa menina e como é que ela sabe que eu existo e que eu me interesso?".

Entr. 2: Você achou ele interessante [e pensou] "pô, esse menino acho que dá pra participar lá do grêmio".

Leila: É, eu percebi que ele era bastante ativo nas coisas e [que] poderia ajudar.

Fidel: Aí eu falei "topo". Entrei e tô aqui desde então, tô na comissão de ativismo, só no ativismo. Tô entrando na parte de LGBT com a Ana Júlia, estamos tentando reviver a frente LGBT, o que é um trabalho um pouco difícil, mas estamos tentando. Acho que é isso, a minha história no grêmio aqui dentro do colégio.

Valéria: Gente, na composição do grêmio, nesse grupo que tá com vocês, vocês notam ou sentem mais presença de meninas do que de meninos? Porque eu tô vendo o Fidel, né. E o João, que vem depois de meio dia, né. Quer dizer, eu vi uma mulherada aí.

Olga: Eu acho que é bem proporcional

Angela: Acho que depende muito da área.

Fidel: É, da área.

Angela: Por exemplo, a gente pega algumas comissões, é uma forte [presença] feminina, mas algumas acho que...

Olga: Tipo qual?

Angela: Ativismo. Ativismo são muitas mulheres.

Valéria: Ativismo são as meninas?

Angela: Sim, mas a gente pensa que os homens tão mais, por exemplo...

Valéria: O Fidel.

Angela: No ativismo só tem um homem, e a maior parte é da Corpo Escola.

Olga: É verdade, tem mais mulher no grêmio.

Leila: Então, são 13 homens e 16 mulheres.

Valéria: São 13 homens e 16 mulheres? Tá bem equilibrado.

Angela: Mas as mulheres acabam sendo mais ativas.

Fidel: Muito mais ativas.

Olga: É, sim!

Valéria: Olha, que interessante, hein?

Entr.2: É interessante, e assim, vou na direção do que você ia perguntar. Quando emergem essas demandas de gênero e sexualidade, vocês acham que o lugar de fala pesa? O que vocês pensam sobre isso? Por exemplo, aparece uma demanda feminista aqui dentro e vocês

precisam fazer ações, sei lá, um assédio. E aí o Fidel tá aqui e o João. Vamos botar que tivesse o Fidel e o João querendo apoiar vocês nessas lutas. Eles podem estar presente ou não? Como é que vocês olham isso?

Leila: Então, pra mim podem.

Voz indefinida: Pra mim também.

Olga: Eu acho que local de fala pode ser substituído por local de experiência. E, assim, porque na realidade essa questão de falar sobre um tema, se você fala de um local acadêmico, no sentido de [por exemplo], quantas vezes um professor de sociologia vai explicar pra gente, é...

Entr. 2: Sobre gênero, por exemplo. [s]

Olga: É, sobre gênero ou sobre questão indígena, ou sobre coisas que não fazem parte da experiência dele. E a gente aprende isso, inclusive em Sociologia, por exemplo, a questão da autoridade. Então você não tá falando no local de experiência da pessoa, mas sim com um local de estudo...

Angela: Local de fala, tem que ter muito cuidado quando for falar disso, porque ele não tá aí pra calar ninguém.

Olga: Exato!

Angela: Ele tá aí pra dar voz a pessoas que não têm, mas isso não quer dizer que, por exemplo, eu como mulher negra não possa falar sobre feminismo indígena; ou ah, uma mulher branca não pode falar de feminismo negro; ou mulher com um homem branco não pode falar, enfim, de diversas pautas. Porque não faz muito sentido você excluir as pessoas de um debate que, assim, querendo ou não faz diferença na vida deles. Não tem como você falar de feminismo sem incluir os homens, não tem como você falar de racismo sem incluir as pessoas brancas.

Valéria: Uhum, perfeito.

Olga: Até porque um discurso só pautado na experiência também não é um discurso forte.

Angela: Exatamente.

Fidel: Exatamente, eu conheço alguns teóricos, tem alguns teóricos que acham que local de fala não existe porque não é porque a pessoa vive aquilo ali que ela vai entender aquilo ali. Se entender como político, não é porque eu tenho vivência que eu vou ter respeito pra poder falar sobre aquilo. Por exemplo, existem muitos palestinos que apoiam Israel, entendeu? Isso não quer dizer que a gente vai chegar e não vai falar.

Leila: Não, existem não.

Fidel: Existem, já vi gente conversar.

Leila: Não, não existem muitos não.

Fidel: Tá bom, mas existem palestinos que apoiam Israel. Você vai usar o local de fala deles nessa questão? Então você tem que ver, levar essa questão, ver o que que sai de lá.

Angela: Existem negros que falam que o racismo não existe!

Olga: Eles estão dando o exemplo mais impactante, mas assim, existe muito...

Angela: Muitas pessoas que não têm consciência da sua própria condição social.

Olga: Sim!

Entr.2: Exato. Essa é uma questão que o Fidel tá tentando, estava querendo falar.

Leila: Só uma observação que eu queria fazer. É que eu não acho que as pessoas, as mulheres – do grêmio principalmente, mas fora dele também –, mas assim, na escola, estejam muito

ligadas nessa questão de gênero. Porque assim, teve um exemplo, que a gente realmente teve um caso de assédio aqui, foi semana passada. E assim, ninguém fez nada. Entendeu? E ninguém tá mexendo em nada.

Angela: Na verdade não foi o primeiro né, existem diversos casos de assédio. [s] Casos de namorado batendo em namorada no corredor, e assim.

Entr. 2: Se naturalizou, né? [s]

Angela: As pessoas não fazem nada!

Leila: Foi esse ano também.

Fidel: Ah, eu soube!

Angela: Foi esse ano, o namorado bateu na namorada no meio do corredor e as únicas pessoas que interviram foram um inspetor e um outro aluno e o resto das pessoas ficou sentada olhando o que tava acontecendo, sem coragem de se posicionar, de reagir. Acho que esse é o problema, as pessoas não agem aqui.

Leila: É, e assim, eu não vejo assim, falando da questão prática, muitas mulheres engajadas nessa questão de gênero não.

Valéria: Não? Entendi.

Entr. 2: E nessa discussão gente, assim, nesse exemplo que vocês colocam [de um] garoto que pegou e bateu numa menina que era namorada dele, enfim, atravessa uma questão da masculinidade tóxica. Essa questão da masculinidade tóxica é uma questão importante? Seria uma demanda importante pra vocês do grêmio?

Vozes indistintas: Com certeza! Claro!

Entr. 2: De proporem ações, né? Alguma questão. O que vocês têm a falar sobre isso? Dos meninos de uma maneira geral aqui no *campus*, enfim.

Ana Júlia: Eu vou falar porque esse ano, do ano passado pra cá, eu mudei de turno. Então eu mudei de turma, né? E eu tenho um grupo de amigos e eu caí numa turma em que as minhas amigas ficaram todas numa sala, e eu fiquei só com os meninos. Então sou só eu com mais nove meninos. Então eu percebi muitas diferenças, e eu comecei, é aquilo, né? É um grupo de homens; quando tem mulher é uma coisa e quando tão só eles é outra coisa. E eu comecei a ver que eles esqueciam que eu tava ali e continuavam falando todas, e eu ouvia todas as barbaridades, e eu ficava chocada. E eu sempre intervia, falei muito, e eles me chamavam de chata etc. etc. E eu vejo que, por exemplo, a gente aqui, a forma como a gente atua, tem muitas palestras. Ontem teve uma palestra de feminismo e futebol. E os meninos estavam falando "nossa, que palestra chata". Então acho que principalmente os homens, mesmo a gente estando num ambiente completamente político, a gente tendo um monte de iniciação, um monte de professores... Outro exemplo: no segundo ano, a matéria agora da terceira certificação é sobre feminismo, gênero e etc.

Valéria: Na Sociologia?

Ana Júlia: Na Sociologia, é. E os homens não prestam atenção na aula.

Valéria: É mesmo?

Ana Júlia: A professora fala, fala, fala. Fala sobre sociedade patriarcal, fala sobre gênero, fala sobre um monte de coisa. Casamento, é, essas relações hierárquicas dentro do casamento. E eles não prestam atenção na aula. Eles viram as costas pras professoras. E a maioria dos professores, eu não sei se é equilibrado ou não, se tem uma mesma quantidade de professores homens e mulheres em Sociologia aqui.

Fidel: São dois homens, né?

Angela: É, então, e é uma professora e mesmo assim eles ignoram a Isabela dentro da sala e continuam conversando, sendo que tão tratando sobre um assunto que eles são os agentes. Eles não podem estar excluídos disso! Eu acho que isso acontece com professores mulheres em geral, assim. É, eu tenho essa noção de que quando é um homem dando aula eles levam muito mais a sério do que quando é uma mulher. Por exemplo, vou pegar uma matéria que eu tenho um professor de cada: eu tenho um professor de Matemática e uma professora de Matemática. Na aula do professor de Matemática, todo mundo pode odiar a matéria, mas todo mundo fica sentado, quieto, [enquanto] e na aula da professora qualquer coisa que ela fala eles rebatem, eles arrumam confusão com a professora. Então, assim, mesmo não gostando de nenhuma das aulas, eu noto que tem uma falta de respeito em específico com as professoras mulheres. E aqui isso é absurdo.

Entrevista 4 – São Cristóvão:

Valéria – Vocês acham que as questões de gênero e sexualidade são importantes pras lutas dos estudantes agora, pra mobilização, pra sensibilidade política de vocês agora?

Magali – Acho que com certeza, porque se alguém, é, acho que as pessoas só conseguem ajudar de verdade se elas estão bem consigo mesmas. A pessoa que entende seu gênero e sua sexualidade se determina melhor tem mais facilidade pra ajudar, sabe? Se conhecer pra tentar ajudar quem tá ao seu redor.

Hugo – E não só isso, assim, eu acho que não só a pessoa se reconhecer como, sei lá por exemplo, a pessoa se dizer bissexual, enfim, da comunidade LGBT, por exemplo. Mas a pessoa conhecer e respeitar acho que isso também faz parte do movimento em si, porque querendo ou não isso faz parte do ato, eu sou um ser humano e um LGBT é um ser humano assim como eu, não tem nenhuma diferença entre a gente, então se a gente estiver em um ato, lutando pela mesma causa, eu tenho que saber que aquela pessoa também está lutando pela mesma causa que eu e ela vai lutar pela minha e eu vou lutar pela dela, ela vai respeitar a minha e eu vou respeitar a dela, então não se trata só de se reconhecer como um, mas de respeitar pra poder não acontecer da gente fazer uma opressão dentro de um movimento que busca acabar com a opressão, sabe. Não adianta a gente querer acabar com uma opressão oprimindo pessoas dentro do próprio movimento.

Magali – Sem contar que isso causa uma certa desunião as vezes, que é desnecessária, se você desunifica uma unidade criando outras, vai ser mais difícil ainda de se organizar e lutar por uma causa, porque não tem sentido mesmo né, você não querer respeitar o outro se ele tá querendo te ajudar em uma causa que você apoia.

Valéria – Então quer dizer que acontece de vocês é dos meninos por exemplo serem solidários mesmo sem se identificarem como LGBT, mesmo sem se definirem como bissexual, homossexual, um menino hétero digamos de ser solidário às pessoas LGBT e as meninas, as pautas feministas, as pautas LGBT e também das meninas de serem solidárias às construções que os meninos estão fazendo de masculinidade de conversarem sobre machismo, essa solidariedade entre vocês é uma coisa que acontece, então?

Magali – Sim, com certeza.

Hugo – Sim, eu, por exemplo, fui na parada LGBT e foi divertido até e é algo que a gente tem que fazer, sabe, algo que a gente tem que fazer. Eu, como homem hétero, assim, eu me sinto na obrigação de fazer com que homens héteros respeitem homens que não sejam héteros, sabe? Por que é necessário, é como a própria luta contra o machismo, não tem como só as mulheres lutarem contra o machismo tem que ser a sociedade lutando contra o machismo, não tem como só os negros lutando contra o racismo, tem que ser a sociedade lutando contra o racismo, não tem como só os LGBT lutarem contra a LGBTfobia, tem que ser a sociedade lutando sabe? Então é isso.

Magali – Eu, é, como menina, mulher, eu apoio muito o que tão tentando fazer no grêmio que são palestras sobre as masculinidades tóxicas, eu acho que isso é muito interessante. Pois como ele falou, é necessária uma união, pra tudo é necessário uma união, pra que algo mude é preciso que todos estejam presentes então eu apoio de qualquer forma todo tipo de luta, contra o machismo, contra a LGBTfobia, mesmo sendo uma menina e mesmo sendo hétero porque isso não faz diferença, eu posso ajudar, acho que é esse o ponto se você pode ajudar você tem que fazer alguma coisa.

Valéria – Vocês acham que isso é comum entre os estudantes, mais no geral saindo do que vocês estão pensando e construindo dentro da participação política de vocês. É mais ou menos por aí com os outros estudantes também? Vocês acham, esse respeito?

Magali – Eu acho que de certa forma tem muitos estudantes assim, por exemplo, tem bastante respeito por essa identidade de gênero, pelo menos entre o fundamental II pelo que eu vejo. Por exemplo, tem um menino da nossa sala do 9º ano que ele é trans e ele é respeitado, em poucos meses estava todo mundo chamando ele como ele gosta de ser chamado inclusive os professores, todo mundo chama ele como ele prefere ser chamado, como ele identifica, ele parece se sentir confortável como isso, pelo menos na escola, ele expressa que na casa dele ele não é respeitado assim, ele não tem esse respeito e quando ele chega na escola ele é chamado como ele prefere, ele é tratado como ele prefere e acho que esse é um ponto bem positivo.

Hugo – É aquela coisa dos alunos que tem muitos alunos que preferem estar na escola do que em casa. Eu, por exemplo, prefiro. Eu passo muito mais tempo na escola do que em casa e prefiro estar mais tempo na escola do que em casa, tem muitos alunos que também tem essa mesma ideia, sabe, porque justamente por causa disso, sabe, principalmente assim o Colégio Pedro II, como eu vejo pelo menos, é um colégio que abraça todos os tipos de pessoas, tem essa diversidade e abraça outros tipos de diversidade. Então, eu acho que isso faz com que as pessoas se sintam na sua zona de conforto e prefiram mais aqui do que estão em casa, porque às vezes, em casa, porque os pais não têm aquela mesma coisa...

[Batida na porta, ruído de pessoas entrando na sala, Valéria retoma o assunto]

Valéria – O Hugo tava falando pra gente sobre essa coisa de como os estudantes se sentem na escola, se sentem em casa e sobre o respeito né que se criou dentro da escola.

Hugo – Porque, tipo, em casa às vezes os próprios pais da pessoa não reconhecem ela como ela se reconhece, por exemplo no meu caso, poxa, se eu for abrir a boca pra falar sobre qualquer tipo de estatística que provem a existência do racismo e do machismo ou até mesmo da homofobia eu vou ser reprimido. Meu avô, ele já disse abertamente que respeita os homossexuais, mas se tiver qualquer pessoa da família que seja homossexual, na casa dele eu não entrava. Ele já falou pra mim que se um dia eu virasse homossexual eu não entrava na casa dele. E eu até entro em discussões com meus pais sobre o racismo assim, porque meu pai é negro, aí minha mãe é branca, tipo, não tem problema nenhum, claro, mas o que eu quero dizer que mesmo meu pai sendo negro, ele não reconhece o racismo da forma que eu reconheço como racismo estrutural, enfim, entre várias outras coisas, que eu sou aberto pra falar aqui e as pessoas se identificam com a coisa que eu falo, que em casa isso já não acontece, faz com que os alunos tenham mais vontade de estar na escola do que em casa.